
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Coherencia entre las concepciones evaluativas y la práctica formativa de los docentes de Historia y Geografía

Benjamín Torres Lillo

Colegio Particular Juan Bosco, San Pedro de la Paz, Chile.

Recibido: 03 de septiembre 2020 - Revisado: 23 de septiembre 2020 - Aceptado: 22 de octubre 2020

RESUMEN

La presente investigación analizó las prácticas evaluativas formativas de los profesores de Historia y Geografía de dos colegios, a partir de los procedimientos utilizados por ellos al desarrollar la evaluación para el aprendizaje en su ejercicio docente y la coherencia entre las concepciones evaluativas y su práctica formativa. Dada la naturaleza de esta investigación, utilicé una metodología de tipo cualitativa interpretativa y con un enfoque etnográfico no participativo para el análisis de los antecedentes emergentes de las prácticas evaluativas de los educadores participantes. Los resultados señalan que existe coherencia entre la concepción y la práctica evaluativa docente; develando, en sus concepciones, que poseen conciencia del valor de trabajar la evaluación de proceso para los aprendizajes de los estudiantes, no así con los instrumentos evaluativos y la planificación. Se concluye que existe una coherencia parcial entre la concepción- práctica evaluativa- instrumentos y planificación.

Palabras clave: Coherencia; concepciones; práctica formativa.

[†]Correspondencia: benjamin.torres@juanbosco.cl (B. Torres).



<https://orcid.org/0000-0003-4313-9240> (benjamin.torres@juanbosco.cl).

Coherence between the evaluative conceptions and the formative practice of History and Geography teachers

ABSTRACT

The present research analyzed the formative evaluative practices of the History and Geography teachers from two schools, based on the procedures used by them when developing the evaluation for learning in their teaching practice and the coherence between the evaluative conceptions and their formative practice. Given the nature of this research, a qualitative-interpretive methodology and a non-participatory ethnographic approach was used to analyze the emerging antecedents of the evaluative practices of the participating educators. The results reveal that there is coherence between the conception and the practice of teacher evaluation; revealing, in their conceptions, that they are aware of the value of working on the evaluation of the process for student learning, not with the evaluative instruments and planning, concluding that there is a partial coherence between the conception-evaluative practice-instruments and planning.

Keywords: Coherence; conceptions; formative practice.

1. Introducción

La práctica docente en la asignatura de Historia y Geografía se ha caracterizado por ser predominantemente de tipo expositiva, conductista y demandar en el estudiante la capacidad de memorizar diversos contenidos, los cuales involucran: Fechas, acontecimientos, lugares, personajes, entre otros temas. Por otra parte, se debe sumar la diversidad de jóvenes que presentan alguna necesidad educativa en el sistema escolar, considerando para el aprendizaje de ellos, diversos factores. Entre estos destacan: identificar qué destrezas posee el estudiante, conocer los variados estilos de aprendizajes que presenta el propio alumnado y resolver la complejidad de algunos contenidos que demandan habilidades de tipo superiores en el colegio (Begoña, Alfamega, Millares Martínez y Monteagudo, 2015; Monteagudo Fernández, Molina Puche y Miralles Martínez, 2015).

En este escenario, se hace necesario replantearse el modo de evaluar al alumnado de los establecimientos del sistema escolar chileno por parte de los docentes de Historia y Geografía. Por ello, surge la necesidad de conocer las prácticas docentes de la asignatura de Historia y Geografía en el aula, considerando la concepción de los docentes en el proceso de evaluación y lo declarado al respecto en los instrumentos y la planificación. De este modo, investigar la práctica formativa de los profesores de Historia y Geografía permite responder si existe efectivamente, de parte de los docentes de esta asignatura, una coherencia entre la concepción y la práctica evaluativa, logrando analizar los diversos procedimientos que se desarrollan en ella (Begoña et al., 2015; EducarChile, 2016; MINEDUC, 2018; Zúñiga, 2015).

Por lo anterior, al analizar la coherencia entre la concepción y la práctica evaluativa formativa de los profesores de Historia y Geografía, logré develar en su concepción que la evaluación es entendida como un proceso de aprendizaje. Sin embargo, los instrumentos y la planificación utilizadas por estos se vinculan a la evaluación sumativa. Por otra parte, al observar las prácticas evaluativas, los docentes permanentemente utilizan estrategias formativas, como la retroalimentación, la ayuda de tutores a un par con dificultades, el generar del

error del estudiante una oportunidad de aprendizaje, las actividades investigativas en clases, entre otras. Por lo planteado anteriormente, los profesores de Historia y Geografía practican diversos procedimientos evaluativos en sus procesos de evaluación formativa durante su ejercer docente, otorgándole un valor propio a estos. En relación aquello, es de interés conocer la coherencia entre la concepción de los docentes de Historia y Geografía y la práctica evaluativa formativa, surgiendo el siguiente objetivo general y específicos:

Analizar qué procedimientos utilizan los profesores de Historia y Geografía al practicar los procesos de evaluación formativa en su ejercer docente y la coherencia entre las concepciones evaluativas de estos procesos y sus prácticas.

1. Develar las concepciones evaluativas de los docentes de Historia y Geografía sobre el proceso de evaluación y su función formativa.

2. Describir las estrategias evaluativas que utilizan los docentes de Historia y Geografía para implementar la evaluación formativa en su práctica docente.

3. Analizar la coherencia entre las concepciones evaluativas y la práctica de la evaluación formativa de los docentes de Historia y Geografía.

2. Desarrollo

2.1 Coherencia entre concepciones y la práctica evaluativa de los profesores de Historia y Geografía

La coherencia conceptualmente se entiende como ser consecuente entre lo que se dice y se hace. En este sentido, la coherencia evaluativa es la práctica docente, vinculada a la excelencia académica, en la cual, el profesor busca constantemente la mejora en su ejercer, considerando elementos como el contexto del estudiante y las dificultades que se enfrentan en la propia docencia. Por su parte, Santos Guerra (1996) plantea que no siempre se genera esta coherencia en la práctica evaluativa, existiendo incoherencia en el proceso de enseñanza aprendizaje, evaluando aprendizajes mayoritariamente de tipo conceptual y memorísticos, dejando de lado los aspectos procedimentales y actitudinales. En este sentido, Hernández (2014), señalan que lo relevante en evaluación es la coherencia entre lo que se quiere evaluar y el procedimiento seleccionado para aquello (Morales y Zambrano, 2016).

En esta investigación, emplee el concepto de coherencia como la concordancia que existe entre los insumos entregados por los docentes, para el análisis de su práctica evaluativa en el aula, a través de los instrumentos evaluativos y planificaciones, con lo observado en el aula y lo declarado en la entrevista en función de su práctica docente (Hernández, 2014).

Respecto a las concepciones de los profesores, éstas se vinculan con experiencias desarrolladas en su práctica cotidiana, siendo interpretaciones propias, creencias y percepciones de las vivencias del sujeto. Estas percepciones propias, inciden directamente en las prácticas que ejercen los docentes, ya que estos recurren a estas concepciones, como herramientas para enfrentar su realidad profesional. De este modo, las concepciones de los docentes tienen directo efecto en la forma en que enseñan y llevan sus procesos evaluativos, por lo que es de interés entender si estas concepciones son coherentes con su propia práctica en el aula, su planificación y diversos instrumentos evaluativos, y si estas prácticas se asemejan a una de tipo formativa o sumativa, según lo declarado por los propios docentes (Cortez, Fuentes, Villablanca y Guzmán, 2013; Prieto y Contreras, 2008).

Este cuestionamiento se genera, porque los profesores de Historia y Geografía utilizan preferentemente una enseñanza y evaluación tradicional de tipo sumativa. Contradictoriamente, existe diversa literatura que acredita los efectos positivos de la evaluación para los aprendizajes, incluyendo el ámbito normativo en Chile, que sugiere en los planes y programas

y las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción establecidas en el decreto 67, la inclusión de un proceso formativo en la enseñanza de los estudiantes en la asignatura de Historia y Geografía. Por otra parte, según la bibliografía consultada, los profesores admiten trabajar con prácticas de tipo sumativas, lo cual se acredita con los diversos instrumentos utilizados por los docentes, siendo coherentes entre sus concepciones y su práctica evaluativa (Agencia de Calidad de la Educación, 2018; Begoña et al., 2015; Educar-Chile, 2016; Luchessi, Melania, Melina, Treco y Pola, 2016; Prats et al., 2011).

Sin embargo, la coherencia, desde el ámbito de la excelencia pedagógica, se vincula con buscar procesos que logren desarrollar aprendizajes en todos los estudiantes, lo cual se acerca a una evaluación de tipo formativa. En este sentido, la práctica sumativa de la asignatura de Historia y Geografía no es coherente con este criterio, cuando solo se utiliza una práctica de tipo sumativa. En síntesis, la presente investigación, según la literatura revisada, muestra que la coherencia es ser consecuente entre lo que se declara en las planificaciones e instrumentos de evaluación, respecto a la práctica docente y lo que se hace en el aula. Además, ser coherente conlleva tener prácticas evaluativas que potencien el desarrollo de los aprendizajes de todos los estudiantes, vinculada a una práctica de tipo formativa, la cual se pretende conocer, si se práctica en la asignatura de Historia y Geografía en Chile (Begoña et al., 2015; Prieto y Contreras, 2008).

2.2 La práctica de la evaluación sumativa de los profesores de Historia y Geografía

Las prácticas evaluativas de los profesores de la asignatura de Historia y Geografía muestran que existe una tendencia en el sistema escolar y universitario por desarrollar las prácticas de evaluación sumativas por sobre las formativas, entendiéndose por prácticas sumativas, aquellas que miden al final de un proceso lo aprendido por el estudiante; utilizando recurrentemente el examen, la interrogación o la prueba escrita; calificando al estudiante por un momento de la evaluación y no por un proceso guiado (Monteagudo Fernández et al., 2015). Respecto a la práctica de la evaluación sumativa por sobre la formativa, una investigación de escuelas secundarias de Murcia, en relación a qué instrumentos evaluativos ocupan los docentes de Historia y Geografía de la región de Murcia España, estableció que los docentes prefieren utilizar la evaluación sumativa o el examen como herramienta de evaluación por sobre la evaluación de proceso (Begoña et al., 2015; Monteagudo Fernández et al., 2015).

Esto se explica por diversas razones, entre algunas: no conocen en profundidad la evaluación como proceso evaluativo para el aprendizaje, y sí para medir y jerarquizar a los estudiantes, lo que se traduce en utilizar la evaluación sumativa de forma habitual. De este modo, según un gran porcentaje de docentes encuestados en la investigación de Begoña en el año 2015, sostienen que los estudiantes no dan valor a las actividades de proceso realizadas clase a clase, ya que les interesa la nota como acreditación de su logro. Por otro lado, la investigación arrojó que los docentes sí utilizan algunas herramientas formativas, como el portafolio, la bitácora y la revisión de las pruebas con el curso entre otros; sin embargo, no profundizan en estrategias que logren demostrar lo que aprenden, lo que saben, lo que no saben, para así mejorarlo (Begoña et al., 2015; Monteagudo Fernández et al., 2015).

Por su parte una investigación de Begoña (2015), relacionada con los docentes de Historia y Geografía, señala que en Ciencias Sociales se le otorga preferencia a desarrollar la memoria como habilidad, más que la comprensión y la aplicación. Esto se explica porque Ciencias Sociales es interpretada como una asignatura memorística, la cual se enseña de este modo, en educación secundaria y primaria. En base a la evidencia revisada es posible suponer que la prueba escrita sumativa, suele ser el instrumento evaluativo más recurrente para evaluar la memoria en Historia y Ciencias Sociales, dejando de lado la evaluación formativa y la retroalimentación (Begoña et al., 2015; Monteagudo et al., 2011).

Siguiendo esta lógica, la normativa curricular en Chile presenta igualmente prácticas evaluativas y didácticas sumativas, las cuales históricamente, hasta la década del ochenta, han privilegiado la enseñanza tradicional, memorística y expositiva en la asignatura de Historia y Geografía, por sobre los procesos formativos de enseñanza. Contrariamente en la actualidad, los planes y programas propuestos por el Ministerio de Educación incentivan la retroalimentación y la evaluación formativa en la práctica docente, como prácticas efectivas en los aprendizajes de los estudiantes del sistema escolar chileno. Sin embargo, el sistema formal chileno mide la calidad de la educación a través de pruebas sumativas estandarizadas, determinando del resultado de estas la calidad de la educación. Produciéndose, de este modo, una disyuntiva, entre fomentar la evaluación formativa como estrategia de enseñanza- aprendizaje y medir la calidad de la educación con pruebas sumativas estandarizadas (MINEDUC, 2017; Zúñiga, 2015).

De esta manera, los profesores se ven persuadidos a preparar a los estudiantes en la lógica de procesos sumativos de evaluación, lo cual explicaría la práctica de esta por sobre la evaluación formativa en el ejercer docente. Lo anterior trae como consecuencia, el fracaso académico de los estudiantes de educación secundaria. Esto se debe en gran parte, a las prácticas de enseñanza ejercidas de parte de los docentes de Historia y Geografía en sus diversos ámbitos. Estas prácticas evaluativas se explican porque priorizan el rendimiento y los datos cuantitativos, y no consideran, la diversidad de estudiantes, aplicando los mismos procedimientos evaluativos en cursos paralelos, lo cual no es consecuente con la misma realidad educativa (Luchessi et al., 2016; Zúñiga, 2015).

Sin embargo, en base a lo expuesto anteriormente, se evidencia que existe una predominancia de la evaluación sumativa en la práctica docente de los profesores de Historia y Geografía. Esta se justifica para lograr procesos de enseñanza que reflejen resultados óptimos, considerando la diversidad de estudiantes que se integran al sistema escolar chileno. Es necesario mencionar, que la evaluación sumativa es parte de los procesos de aprendizaje y es necesaria incluirla dentro del trabajo formativo, ya que es innegable su aporte para cuantificar un proceso de enseñanza determinado (Begoña et al., 2015; Luchessi et al., 2016).

No obstante, lo que se necesita replantear es la predominancia de la evaluación sumativa por sobre la formativa en la práctica docente de los profesores de Historia y Geografía, lo cual según lo expuesto, afecta en el logro ideal de los aprendizajes de los estudiantes, debido a la potencialidad de la evaluación formativa y la retroalimentación que logra en los procesos de enseñanza (Estepa, 2017; Ministerio de Educación, 2013).

2.3 La evaluación formativa en la práctica docente de los profesores de Historia y Geografía

La investigación de Luchessi et al. (2016) señala la complejidad de enseñar las ciencias sociales, debido a las dificultades para desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes, ya que involucra diversas áreas del conocimiento como: la historia, las ciencias sociales y la geografía, presentando dificultades para la práctica en el aula. Estas requieren una evaluación de tipo formativa de proceso, que logre estimular los aspectos cognitivos de los estudiantes. Pantoja (2017), respecto a la didáctica en la enseñanza de la asignatura de Historia y Geografía, plantea el aprendizaje como un proceso de enseñanza. De este modo, se deja de lado la concepción de entrega de conocimiento memorístico. Por su parte, Prats y Santacana (2011) establecen que la enseñanza de la asignatura de Historia y Geografía cumple una función formativa en el desarrollo del pensamiento histórico y el comprender procesos históricos complejos (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2015; Luchessi et al., 2016; Pantoja, 2017).

En Chile, respecto a la enseñanza de la asignatura de Historia y Geografía en la educación secundaria, Zúñiga el año 2015 plantea que actualmente se promueve la enseñanza de la Historia Nueva. Esta promueve el pensamiento histórico, basado en el constructivismo y la investigación permanente, según el estudio de Carretero en año 2007. De este modo, la Historia Nueva se aleja de la concepción en la que el estudiante memorizaba lo que el docente pretendía que aprendiera a través de la repetición de los contenidos expuestos por el profesor. Siguiendo este planteamiento, Pelegrín (2014) plantea que el aprendizaje en la asignatura de Historia y Geografía ha sido enseñado de un modo tradicional, memorístico, lo cual ha impedido el desarrollo del pensamiento histórico crítico y reflexivo en la disciplina (Pelegrín, 2014; Prats et al., 2011; Zúñiga, 2015).

Es por esto, que el autor destaca algunas actividades que involucran instancias formativas como la motivación; participación activa y creativa y la reflexión de la Historia en sus diversas interpretaciones. Pelegrín, en su estudio del año 2014, desde el ámbito didáctico, propone actividades que den protagonismo al estudiante en su aprendizaje, como teatro, radio, cine y video juegos, los cuales logren que el estudiante consiga replantear la Historia, dejando la visión estática de esta como hechos inertes. Para esto, el estudiante debe estar acompañado del refuerzo y la supervisión del docente (Pelegrín, 2014).

De este modo, la evaluación de proceso no se limita exclusivamente a actividades formativas convencionales en el aula (debate, disertación, proyectos de investigación con retroalimentación etc.) considerando la tecnología como alternativa de aprendizaje formativo. En este punto, Prats el año 2011, en su estudio sobre la enseñanza y aprendizaje de la Historia, destaca la labor formativa del uso de la TIC y del internet como elementos de investigación formativos para el aprendizaje de los estudiantes. Estos, apoyados por prácticas de retroalimentación, orientación del docente y actividades de autodescubrimiento, logran ser excelentes prácticas formativas (Pelegrín, 2014; Prats et al., 2011).

Por su parte, Estepa (2017) señala que la enseñanza de la asignatura de Historia y Geografía en el aula debe contar con instrumentos formativos alejados de los exámenes y la memorización. En relación a lo anterior, para lograr prácticas formativas se requiere considerar la evaluación como un medio necesario para mejorar los procesos educativos. Para realizarlo, se debe considerar la planificación como parte de la enseñanza y todos los elementos involucrados en el proceso de evaluación. En esta implementación, se hace necesario que la evaluación considere la particularidad y necesidades de cada estudiante, implicando en la evaluación la posibilidad de conocer la evolución de cada uno y sus dificultades. Además, la evaluación sirve para que el docente sea capaz de replantear su propia práctica docente, según los niveles adquiridos por cada estudiante (Estepa, 2017).

En base a los autores anteriores, se puede inferir que los docentes de la asignatura de Historia y Geografía al practicar la evaluación formativa en el aula, requieren una serie de estrategias formativas que involucren un monitoreo de los progresos y dificultades del estudiante, el desarrollo del pensamiento histórico crítico y reflexivo. Para esto, el docente debe apoyar permanente al estudiante y ser capaz de replantear su propia práctica docente, con la finalidad de ajustar la enseñanza, según las necesidades de los estudiantes (Estepa, 2017; Pelegrín, 2014; Prats et al., 2011).

Las evaluaciones formativas en la práctica docente de los profesores de Historia y Geografía deben, necesariamente, estar complementadas con instrumentos y estrategias que aseguren dicha calidad, tales como: portafolio, CQA (Siglas: Conozco, Quiero aprender, Aprendí), pauta de observación, rúbricas, análisis de fuentes históricas, proyectos de investigación, foros, debates, entre otros, los cuales sirvan de andamiaje al proceso de aprendizaje. Por su parte, los planes y programas de séptimo básico plantean la necesidad de evaluar, retroali-

mentar y reformular el proceso de enseñanza en relación con los avances de los estudiantes además, debe incluir una evaluación de tipo inicial, de proceso y final dentro del ejercer docente (Álvarez y Goicolea, 2003; MINEDUC, 2012).

Es necesario aclarar, que las prácticas formativas no están en contra de las prácticas sumativas o finales, al contrario, se presentan como un complemento junto con la prueba inicial y la de proceso. En relación a esto, lo complejo está vinculado a las prácticas sumativas ausentes de procesos formativos que logren potenciar las diversas instancias de aprendizajes durante la práctica evaluativa. A la hora de implementar prácticas formativas en la asignatura de Historia y Geografía, es de suma importancia presentar claridad en los objetivos a evaluar, saber ¿Qué se va a evaluar?, además, cada instancia en este proceso debe estar complementada con su respectiva retroalimentación (EducarChile, 2016; MINEDUC, 2012).

Además, se hace necesario incluir la autoevaluación, coevaluación, e instrumentos que entiendan el progreso del estudiante, como un cuaderno de registro del profesor, el portafolio del estudiante, donde el mismo logre concientizar desde el error, el logro de sus aprendizajes. De este modo, para evaluar en la asignatura de Historia y Geografía, hay que tener claridad de los objetivos, propósitos, habilidades, actitudes y conocimiento histórico que se pretende evaluar, explicitando las metas que deben alcanzar y el criterio con el cual será evaluado por el docente (Álvarez y Goicolea, 2003; MINEDUC, 2012).

2.4 Estrategias de evaluación formativa

Las estrategias de evaluación se consideran parte esencial dentro de la práctica evaluativa docente, siendo un elemento de estudio relevante en la investigación. Estas se entienden, como los procesos que orientan la creación y aplicación de estrategias, apoyado de técnicas que son las actividades específicas realizadas por los estudiantes en el proceso de aprendizaje en un contexto determinado y recursos correspondiente a los instrumentos evaluativos o herramientas digitales trabajadas por profesores y estudiantes para obtener información relevante respecto al proceso de enseñanza aprendizaje (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2013; EducarChile, 2016).

Estas estrategias, según el instrumento utilizado, pueden tener diversas finalidades, como fomentar la autonomía en el estudiante, monitorear el avance, comprobar la comprensión del estudiante en las actividades realizadas e identificar las necesidades que surgen en el proceso de aprendizaje (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2013).

En el ámbito normativo en Chile, para la implementación de la evaluación formativa, el MINEDUC ha creado un instructivo con diversas estrategias de evaluación formativas, llamado Estrategias de Evaluación Formativa, con la finalidad de fortalecer instancias que permitan el desarrollo de la práctica docente. Entre ellas, se menciona estrategias como: palitos con nombre, pizarritas, luces de aprendizajes, tarjetas A-B-C-D, clarificar criterios de logro, escribe comenta y avanza, mi error favorito, ticket de salida, pausa reflexiva, resumen en una oración, y ¿cómo lo estoy haciendo? (MINEDUC, 2019).

Las actividades mencionadas previamente, buscan a modo general: fomentar la participación, compromiso de los estudiantes, la retroalimentación, sondear el nivel de logro de aprendizaje entregando información oportuna al docente para intervenir, fomenta el trabajo colaborativo, entrega información diagnóstica sobre conocimientos de los estudiantes de un contenido determinado, identifica metas de logro de aprendizaje, permiten visualizar el propio estudiante su progreso, además de sus errores y aciertos y permiten que los estudiantes hagan sentido mediante la reflexión de su propio aprendizaje (MINEDUC, 2019).

Desde la perspectiva de la enseñanza de formación ciudadana, las estrategias de aprendizaje, se vinculan a estrategias interactivas con los estudiantes, destacando entre ellas; dra-

matizaciones, teatro foro, trabajo con proyectos, estudios de casos, juegos de roles, debates, aprendizaje basado en problemas entre otros, desarrollando permanentemente el desarrollo del pensamiento crítico (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

De este modo podemos concluir, en base a lo expuesto con anterioridad, que las estrategias de evaluación formativa se vinculan con la creación de actividades, herramientas e instrumentos trabajadas por estudiantes y profesor, donde por medio de estas, se logra desarrollar habilidades y obtener información relevante de los aprendizajes logrados y no logrados para la toma de decisiones y ajustar la práctica evaluativa de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

Por su parte, los procedimientos evaluativos, es la planificación de las diversas etapas donde se organiza la evaluación, la cual incluye un objeto de evaluación, evidencias y actividades realizadas por los estudiantes, criterios de evaluación vinculados con la realidad que se evaluará y las técnicas e instrumentos las cuales permiten realizar valoraciones.

3. Metodología

Para el análisis de la coherencia entre las concepciones y la práctica evaluativa de los profesores de Historia y Geografía, elegí el paradigma cualitativo interpretativo con enfoque etnográfico no participativo para el análisis de los antecedentes emergentes de las prácticas evaluativas de los educadores participantes y opté por utilizar tres técnicas con sus respectivos instrumentos, los cuales son: La aplicación de un Guion de entrevistas, utilizando para ello la Entrevista Semiestructurada; la investigación, que se complementa con el Análisis Documental, donde el análisis se realizó por medio de la matriz; finalmente, utilicé el Registro Etnográfico realizando el respectivo análisis por medio de la Nota de Campo (Ballesteros, 2014; Bautista, 2011; Cerletti, 2013; Gayou, 2009).

Trabajé con categorías y subcategorías apriorísticas, las cuales surgieron de los tópicos y subtemas representados mediante los objetivos de la investigación; los cuales sirvieron de base para la elaboración de los criterios utilizados en la elaboración de los instrumentos. El sitio corresponde a dos establecimientos, uno subsidiado por el estado y otro, particular subsidiado de la comuna de San Pedro de la Paz, los cuales, cuentan con más de un 60% de vulnerabilidad y resultados mejorables en pruebas estandarizadas (Sancti, 2015).

Los participantes son cuatro profesores de Historia y Geografía, los cuales comparten los siguientes criterios de inclusión:

- Primero: poseer cuatro años de trayectoria docente, lo que es considerado como requisito para optar al tramo avanzado. Lo anterior, evidencia un grado de experiencia, según los requisitos de la carrera docente en Chile (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).
- Segundo: tener una base de experiencia laboral que se complemente con el manejo en profundidad de la disciplina que se enseña (Agencia de Calidad de la Educación, 2018; Marcelo, 2009).
- El tercer criterio que determina a los participantes es la necesidad de integrar prácticas formativas en sus colegios propuestas por el decreto número 67, que cuestiona los procesos sumativos y la ausencia de evaluación de proceso, lo que incide en repitencias no justificadas. Además, los participantes requieren mejorar los resultados de sus estudiantes en las pruebas internas y externas, por medio de procesos formativos (Agencia de Calidad de la Educación, 2016; MINEDUC, 2018).

Procedí, primeramente, a contactar a los jefes de UTP de ambos establecimientos para presentar el objetivo de la investigación y proponer la participación de los docentes, acordando una primera entrevista con los respectivos profesores. En esta, acordamos la participación

de los docentes, la cual se formalizó mediante un consentimiento informado, en el que se indicaba el objetivo de la investigación y las acciones que implicaban su participación, tales como: disposición de horarios, otorgar acceso a planificaciones e instrumentos evaluativos de los cursos donde se desempeñaban, acceso a la observación y grabación de clases, dejando por escrito la garantía de la privacidad y confidencialidad de los datos personales de los participantes.

El proceso de intervención comenzó, una vez realizada la entrevista de protocolo y presentación para el acceso, con la solitud de los instrumentos evaluativos y las planificaciones de los profesores participantes, con lo cual se inició el análisis documental. En este análisis, la prueba escrita se destaca en la planificación como la actividad evaluativa más recurrente, la cual es relativamente coherente con los instrumentos evaluativos entregados por docentes, ya que se entregan pruebas escritas y actividades evaluativas como: trabajos de investigación, afiches y disertaciones, los cuales generalmente no se declaran en la planificación.

Posteriormente, solicité fechas para la observación de la clase grabada y una entrevista personal a cada docente. En la clase grabada se observa prácticas de retroalimentación recurrentes y de apoyo a los estudiantes; esto se condice con la concepción declarada en la entrevista de parte de los docentes, donde la evaluación es concebida como un proceso de aprendizaje. Lo anterior permite, a través de estos antecedentes, triangular la información logrando conocer si existe coherencia entre la concepción y su práctica evaluativa formativa de los docentes de Historia y Geografía participantes.

4. Resultados

Los instrumentos utilizados fueron, la entrevista, el registro etnográfico y el análisis documental, los cuales han proporcionado los siguientes resultados por cada profesor participante:

En el caso de la primera profesora participante, práctica la reflexión constante en el desarrollo de su clase, a través de preguntas claves que permiten comprender al estudiante el contenido de la clase. Además, se puede evidenciar retroalimentación en el desarrollo de actividades de aprendizaje, emergentes de situaciones erradas, convertida en una oportunidad de aprendizaje. En base a lo anterior, la docente apoya permanentemente a los jóvenes ante las dudas que puedan presentar, exigiendo que los estudiantes elaboren propuestas de respuestas, para ella orientar en base a eso, a la elaboración de una respuesta idónea. Por otra parte, el segundo docente efectúa la clase mediante la interacción profesor-estudiante, siendo esta mayormente expositiva, pues se trata de un repaso para la prueba lineal de Historia y Geografía.

El segundo docente, en su clase grabada, presenta distintos procedimientos formativos, destacando el uso de la contingencia y la realidad del estudiante, considerando problemáticas sociales que les afectan o preferencias deportivas, entre otras, las cuales son empleadas en sus explicaciones o al contextualizar el contenido. Al mismo tiempo, utiliza preguntas claves para la reflexión del estudiante, orientando las ideas del contenido a trabajar. Además, integra conceptos e imágenes para activar conocimientos previos, para asociarlos con otros, produciendo un anclaje entre ambos conocimientos. Por otra parte, valora la opinión de los estudiantes, reconociendo la importancia de estas y orientando una respuesta idónea. Dentro de sus procedimientos en el aula, diversifica estrategias de enseñanza, utilizando un mapa, posibilitando al estudiante situarse espacialmente y aprender de modo visual. Finaliza la clase con la revisión de las preguntas planteadas, llevando a cabo una retroalimentación de las respuestas correctas.

La tercera docente participante usa diversos procedimientos formativos, destacando las preguntas para la reflexión sobre los contenidos abordados en clases. Por otra parte, valora permanentemente el aporte de los estudiantes, felicitándolos cuando logran una respuesta correcta y en caso contrario, orienta la respuesta a una ideal, transformando un error en una oportunidad de aprendizaje, a través de las preguntas o interrogantes que surjan. La profesora da la posibilidad de trabajar con un par de estudiantes aventajados y apoyar en el proceso de la actividad, complementando con una posterior retroalimentación, mencionando que son capaces y destacando sus aciertos. Además, la docente, recurre a los conocimientos previos de los estudiantes, asociados a su realidad y la contingencia y los vincula con el contenido.

El cuarto docente destaca porque permanentemente llama a la reflexión de las ideas que va desarrollando en la explicación del contenido. Por otra parte, incita a reflexionar al estudiante y entender los procedimientos que utilizó para aprender los contenidos. Además, el maestro presenta dentro de sus procedimientos formativos, una interacción constante con los estudiantes, a través de preguntas orientadoras que activen conocimientos previos para trabajar en la clase de repaso. Estas preguntas también se focalizan en hacer conscientes a los estudiantes del modo en que ellos razonan, para que de este modo, tengan presente cómo construyen su propio aprendizaje. Posteriormente, el docente orienta las respuestas incompletas o incorrectas de parte de los estudiantes, a una respuesta correcta. Después, el profesor vincula conocimientos con alguno previo de los estudiantes, para generar un nuevo conocimiento. Finalmente, el docente diversifica estrategias como imágenes, mapas y fuentes históricas, motivando a los estudiantes en sus aciertos y vinculando el contenido con su realidad social.

En síntesis, de los resultados alcanzados en el registro etnográfico, las prácticas formativas docentes de los profesores de Historia y Geografía participantes son diversificadas, destacando como hallazgo: el desarrollo de preguntas claves, la reflexión de temas contingentes y atingentes para el estudiante, generar del error del estudiante una oportunidad de aprendizaje y la creación de instancias de apoyo mediante un par aventajado como tutor a un estudiante con dificultades. En relación a lo anterior, la retroalimentación de parte de los docentes analizados en el registro etnográfico, se genera principalmente con la revisión al curso de la actividad planteada, analizando el ¿por qué? de las respuestas correctas, fomentando la reflexión del estudiante, a través de preguntas orientadoras que le permita comprender y razonar sobre la pregunta errada y destacando los aciertos posteriores a la reflexión de cada estudiante.

Para el análisis documental, consideré los instrumentos evaluativos y las planificaciones utilizadas por los docentes participantes. Respecto a las conclusiones, en las planificaciones y los instrumentos, los cuatro profesores relacionan la planificación con los planes y programas, no así con los instrumentos, ya que son elaborados por los propios profesores. Además, los docentes no incluyen en su planificación la retroalimentación. En relación a las estrategias formativas, tres de cuatro profesores, no incluyen estrategias, ni instrumentos formativos en su planificación: un cuarto docente, lo hace de forma parcial. Las estrategias e instrumentos aplicados en el aula, son relativamente coherentes con la evaluación de proceso, porque dos docentes aplican instrumentos formativos, sin embargo, no se declara en la planificación, al igual que las estrategias formativas.

Otros dos docentes utilizan la prueba escrita y no declaran en la planificación estrategias formativas, no siendo coherente con el proceso formativo. Por otra parte, respeto a la vinculación entre la concepción y la práctica docente, existe relación entre las concepciones de tres docentes y la práctica, reflejadas en los instrumentos evaluativos, no así la planificación. Por su parte, la aplicación de la evaluación formativa en sus instrumentos y planificación se emplea de forma correcta en dos de los cuatro docentes, pero no se declara en la planificación. En este sentido, dos de los cuatro docentes investigados utilizan de forma permanente la evaluación escrita.

Si bien el contexto escolar de ambos establecimientos es similar, infero en que los docentes se adecuan a la realidad escolar respecto a la planificación. Sin embargo, solo dos docentes utilizan instrumentos formativos que apuntan a la diversificación en su realidad escolar. Vinculado a lo anterior, la planificación no incluye diversas estrategias de evaluación de proceso que permita adecuar la enseñanza según los progresos de los estudiantes. Las prácticas formativas inciden en mejorar los progresos de los estudiantes. Dicho lo anterior, concluyo que tres de cuatro docentes, utilizan prácticas de mejora en los procesos de enseñanza y que tres de los cuatro docentes investigados, trabajan con prácticas formativas, logrando el progreso en los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje.

Respecto a las entrevistas a los cuatro docentes participantes, se lograron las siguientes conclusiones:

- Para tres de los cuatro profesores entrevistados, la evaluación es considerada un proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, de los tres profesores que consideran la evaluación como proceso, uno entiende la evaluación como instrumento de medición de evaluación de proceso, lo cual concuerda con la opinión de la docente, que ve la evaluación como una medición.

- En conclusión, la evaluación se entiende mayoritariamente como un proceso formativo que permite tomar decisiones, pero también se vincula como un instrumento de medición de aprendizajes.

- Los docentes evalúan permanente a sus estudiantes por medio de instancias formativas, ajustando su práctica pedagógica a las necesidades de los estudiantes. Estas prácticas formativas se llevan a través de diversas estrategias y metodologías que logren desarrollar los aprendizajes de los estudiantes, como conversaciones análisis de fuentes, disertaciones y debates.

- Los cuatro entrevistados concuerdan en el valor propio de cada tipo de evaluación en el proceso de aprendizaje, destacando la evaluación sumativa como evidencia de las dos evaluaciones anteriores.

- Los docentes entrevistados consideran necesario incluir prácticas formativas y de retroalimentación porque permite conocer fortalezas, debilidades y respaldar un proceso evaluativo, pero con sus propias estrategias, dejando como complemento lo sugerido en los planes y programas y en el decreto 67.

- Los docentes entrevistados consideran que la retroalimentación es necesaria en todos los procesos de aprendizajes, tanto en pruebas, como clase a clase y en los diversos momentos de esta, ya que evidencia y entrega información de lo que se aprendió, cómo, cuándo y por qué.

- Existen diversos instrumentos elegidos considerados efectivos; entre los docentes entrevistados, dos señalan utilizar el análisis de fuentes, después la disertación, debate y la rúbrica.

En relación a las experiencias efectivas de los profesores de Historia y Geografía participantes en la presente investigación, se lograron las siguientes conclusiones:

- Las experiencias están vinculadas a actividades de aprendizaje, como el análisis de fuentes y el trabajo de investigación, de parte de dos de los tres profesores que se refieren a sus experiencias efectivas de aprendizaje. Por otra parte, el tercer docente lo asocia a la diversificación de instrumentos, señalando preferencia por la rúbrica.

- Los instrumentos utilizados en la práctica formativa por los docentes entrevistados son actividades clase a clase, donde, a través de la observación, generan retroalimentación por medio de instrumentos como guías de trabajo, rubricas, pautas y CQA.

Respecto a la evaluación sumativa en la práctica docente de los profesores de Historia y Geografía, se concluyó que todos los docentes entrevistados, para la aplicación de esta forma evaluativa, consideran adecuado utilizar la prueba escrita, debido a que se vincula a las pruebas estandarizadas, dando cumplimiento al ámbito normativo establecido por el MINEDUC. Una vez aplicada la prueba escrita, la retroalimentación permite generar procesos formativos que consolidan los aprendizajes no logrado en la evaluación escrita. Al manifestarse sobre la evaluación apropiada para la enseñanza de la asignatura de Historia y Geografía, los cuatro docentes entrevistados concluyen que la evaluación formativa es la apropiada para la enseñanza en la asignatura de Historia y Geografía. Cada docente elabora distintas prácticas formativas, según su experiencia, contexto y contenidos trabajados.

Los docentes participantes de la entrevista, al explicar sobre el momento para evaluar el aprendizaje, concluyen que evalúan en diversos momentos de clase y de la unidad, entre algunos momentos en el desarrollo de la clase, por objetivos de aprendizaje, al final de la unidad, dependiendo de la unidad, ya que se considera una decisión pedagógica. Por otra parte, se les consulta sobre la representatividad de los resultados de la evaluación sumativa en los aprendizajes de los estudiantes; los cuatro concluyen que los resultados de la evaluación sumativa no representan, necesariamente, los aprendizajes de los estudiantes y que es necesario incluir otra instancia complementaria que logre demostrar qué aprendieron los estudiantes.

Respecto a su formación de pregrado en evaluación, se halló que: tres de los cuatro profesores entrevistados reconocen que su formación de pregrado entregó una base teórica y práctica en evaluación, pero que es necesario complementarla con la experiencia y el contexto educativo, sumado a diversas instancias de perfeccionamiento. En este sentido, tres de cuatro profesores reconocen que: sí influye la formación de pregrado en sus prácticas docentes en su asignatura, lo cual se complementa con la experiencia y estudios posteriores. De los tres docentes, dos reconocen que la formación de pregrado fue muy determinante en sus prácticas evaluativas, mientras que un tercer docente, parcialmente y un cuarto docente no reconoce que influya la formación de pregrado.

Con respecto a la efectividad de los momentos en los aprendizajes de los estudiantes, las conclusiones fueron las siguientes:

- Los cuatro docentes entrevistados, señalan que los tres momentos de la clase son importantes en la práctica de la evaluación formativa. Dos docentes destacan el valor del momento del desarrollo, porque ahí se practica la retroalimentación y la interacción con el estudiante. Dos docentes destacan el valor del momento del cierre, porque permite decisiones pedagógicas, según lo que se pueda detectar en esa instancia.

- Dos docentes, como segunda instancia, destacan la importancia del inicio, para detectar qué saben y qué no, y lograr la motivación en los estudiantes. En conclusión, los tres momentos de la clase son valorados por los docentes para practicar la evaluación formativa, pero según lo dicho por los cuatro entrevistados, primero el desarrollo y el cierre por dos docentes respectivamente; y el inicio por dos docentes, pero en segunda instancia.

En síntesis de la entrevista, la observación por medio del registro etnográfico y el análisis documental, se desprenden los siguientes resultados:

Tabla 1*Resultados de la investigación.*

<i>Resultados en base a los instrumentos de análisis de información</i>
1- La evaluación, se entiende mayoritariamente como un proceso formativo que permite tomar decisiones.
2- Los docentes ajustan la práctica pedagógica a las necesidades de los estudiantes.
3- Se emplean estrategias como: conversaciones, análisis de fuentes, disertaciones y debates.
4- Los cuatro entrevistados concuerdan en el valor propio de cada tipo de evaluación.
5- Los docentes entrevistados consideran que la retroalimentación es necesaria en todos los procesos de aprendizajes.
6- Utilizan instrumentos efectivos, como el análisis de fuentes, después, la disertación, debate y la rúbrica.
7- A través de la observación, generan retroalimentación por medio de instrumentos como guías de trabajo, rúbricas, pautas y CQA.
8- Las experiencias están vinculadas a actividades de aprendizaje, como el análisis de fuentes y el trabajo de investigación.
9- Todos los docentes entrevistados para la aplicación de la evaluación sumativa consideran adecuado utilizar la prueba escrita.
10- Una vez aplicada la prueba escrita, la retroalimentación les permite generar procesos formativos.
11- Los cuatro docentes entrevistados señalan que la evaluación formativa es la apropiada para la enseñanza en la asignatura de Historia y Geografía.
12- Los docentes entrevistados evalúan en diversos momentos de la clase, ya que se considera una decisión pedagógica.
13- Los profesores entrevistados sostienen que los resultados de la evaluación sumativa, no representan necesariamente los aprendizajes de los estudiantes.
4- Tres de los cuatro profesores entrevistados reconocen que su formación de pregrado entregó una base teórica y práctica en evaluación, pero que es necesario complementarla con la experiencia.
16- Tres de los cuatro profesores reconocen que sí influye la formación de pregrado en sus prácticas docentes de su asignatura.
17- Los tres momentos de la clase son valorados por los docentes para practicar la evaluación formativa, pero según lo dicho por los cuatro entrevistados, primero el desarrollo y el cierre.
18- Los procedimientos en el aula, utilizados por los cuatro docentes son: la reflexión constante con preguntas claves que permiten reflexionar al estudiante sobre el contenido.
19- Tres docentes, utilizan la contingencia y la realidad del estudiante.

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión

Los docentes de la asignatura de Historia y Geografía, durante la última mitad del siglo XX, han modificado su perspectiva sobre ¿cómo?, ¿por qué? y ¿para qué? se debe evaluar. Estudios de la década del ochenta y noventa muestran una visión de evaluación, como medición de aprendizajes, de tipo memorística, a través de instrumentos evaluativos tradicionales como la prueba escrita y la interrogación (Begoña et al., 2015; Prats et al., 2011; Zúñiga, 2015).

Sin embargo, durante la década de los noventa y de los dos mil se han integrado a los diversos planes de estudio, la retroalimentación y los procesos formativos como ejes claves para lograr aprendizajes efectivos en los estudiantes. De este modo, los docentes de Historia y Geografía, han ido integrado progresivamente la evaluación formativa a su práctica docente (Luchessi et al., 2016).

Pese a lo anterior, de igual modo, investigaciones como la de [Molina \(2017\)](#), [Monteagudo \(2015\)](#), [Zúñiga \(2015\)](#), [Luchessi \(2016\)](#), entre otras, establecen una preferencia hacia la evaluación sumativa por sobre la formativa en los docentes de Historia y Geografía. Lo anterior, se refleja de modo parcial en los resultados de la presente investigación, específicamente en la preferencia de la evaluación escrita y el examen como instrumento recurrente al practicar la evaluación sumativa ([Luchessi et al., 2016](#); [Molina, Miralles, Ayala y Begoña, 2017](#); [Monteagudo Fernández et al., 2015](#); [Zúñiga, 2015](#)).

Lo dicho previamente, contrasta con la visión establecida por los ajustes curriculares en los programas de estudios y el decreto 67, entregadas por el MINEDUC, donde se hace obligatorio las prácticas formativas y la retroalimentación. Este interés, responde a las investigaciones que demuestran la efectividad de las prácticas formativas y la retroalimentación en los aprendizajes de los estudiantes, presentadas en las sugerencias docentes (2016), dirigidas a los profesores del sistema escolar chileno, contrastando con la enseñanza conductista, planteada por [Zúñiga \(2015\)](#) en Chile ([EducarChile, 2016](#); [MINEDUC, 2018](#); [Zúñiga, 2015](#)).

De este modo, los resultados de la presente investigación evidencian que los profesores de Historia y Geografía participantes son parcialmente coherentes en sus concepciones y práctica evaluativa. Esto porque sus clases, en la práctica, contienen estrategias formativas y de retroalimentación. Sin embargo, en las evidencias de sus planificaciones no se indican, de igual modo ocurre con sus instrumentos, donde existe una diversificación de estos, pero se inclina, de igual modo, a la evaluación escrita mayoritariamente. Lo anterior, coincide con los resultados de la investigación de [Begoña \(2015\)](#), donde al entrevistar a los docentes, estos señalan que utilizan diversas estrategias, pero la evaluación escrita es más validada por el ámbito normativo y toda la comunidad educativa, eligiendo esta preferentemente a la hora de evaluar ([Begoña et al., 2015](#)).

En este contexto, se puede inferir que existen estrategias formativas en la práctica en el aula, pero estas, no son coherentes en su totalidad con los insumos como planificaciones e instrumentos evaluativos, lo cual, concuerda parcialmente con las investigaciones analizadas, estableciendo que los profesores utilizan prácticas sumativas preferentemente por seguir lo demandado en el ámbito normativo, desarrollando prácticas formativas de modo irregular, principalmente en base a su experiencia en el aula ([Molina et al., 2017](#)). Lo dicho con anterioridad, explica que los docentes investigados respondan a las exigencias ministeriales como pruebas estandarizadas, practicando una evaluación de tipo sumativa. Sin embargo, progresivamente, las prácticas formativas se han integrado al ámbito normativo, validándose estas como estrategias exitosas en lograr aprendizajes, las cuales, los profesores incorporan gradualmente a sus prácticas en el aula ([Saltos y Chiriboga, 2016](#)).

Lo anterior, sumado a que las universidades conscientes del valor de la evaluación de proceso en la práctica docente, han profundizado en las mallas curriculares de pedagogía, respecto a estudios en evaluación que preparen a los docentes en esta área, lo cual contrasta totalmente, según [Zúñiga \(2015\)](#), con la visión conductista enseñada en las universidades y practicadas en los colegios en la década del setenta y ochenta en el sistema escolar chileno ([Morales y Zambrano, 2016](#); [Zúñiga, 2015](#)).

La pregunta que surge es, ¿si existe una base teórica insuficiente en evaluación y no se capacita al profesorado en prácticas formativas y de retroalimentación, serán capaces de practicar a corto plazo, la evaluación de proceso en el aula? Es incierto responder esto, favorablemente, se ha comenzado a cambiar el paradigma de evaluación, progresivamente en universidades en el ámbito normativo, los colegios y finalmente en los profesores, quienes son los que implementan estas prácticas, enfrentándose a las resistencias propias de los apoderados y estudiantes ([Begoña et al., 2015](#)).

Otro elemento vinculante a los estudios de prácticas sumativas en los docentes de Historia y Geografía, es el conocimiento teórico en evaluación, lo cual incide en desarrollar acotadas estrategias evaluativas a sus clases, adquiridas en su experiencia en pregrado, donde, si bien realizan prácticas formativas, la mayoría se adquiere por la experiencia durante el ejercer docente (Sainz, 2002).

Respecto a su concepción de evaluación, los cuatro docentes concuerdan en que la evaluación es un proceso que permite tomar decisiones y se entiende también como instrumento de medición de aprendizajes. Lo anterior, responde a las prácticas formativas que permiten ajustar dicha práctica y tomar decisiones. Este proceso debe ser cuantificado por una evaluación que lo represente, donde los docentes se inclinan a la prueba escrita, prefiriéndola por sobre otras estrategias (EducarChile, 2016; Zúñiga, 2015).

Al comparar esta concepción docente, respecto a la evaluación sumativa situada en la actualidad, se asemeja en algunos aspectos con la concepción docente de otras asignaturas como: lenguaje, ciencias y matemáticas, durante la década del noventa, donde se indica la evaluación como cuantificación y medición de resultados, destacando el uso de la prueba escrita (EducarChile, 2016; Mendoza Fillola, 1998; Soto, Barrera, Pinilla y Sáenz, 1999).

Por otra parte, desde la concepción cualitativa, los docentes señalan que la evaluación es un proceso que “permite tomar decisiones” adecuando las prácticas docentes según las necesidades de los estudiantes. Lo anterior, es coherente con la actual concepción de evaluación que promueve diversas estrategias formativas en el aula, distinta a la instaurada en la década del setenta y ochenta en Chile, vinculada a prácticas conductistas y memorísticas en la asignatura de Historia y Geografía (EducarChile, 2016; Zúñiga, 2015).

Lo previamente dicho, muestra diferentes perspectivas. Sin embargo, en la práctica los docentes investigados son coherentes parcialmente en sus concepciones evaluativas, ya que evalúan al final del proceso, asociado a una práctica sumativa, a pesar de manifestar que se debiera evaluar en todo momento. Es de importancia considerar además, que la concepción evaluativa de proceso no se refleja en los instrumentos y en la planificación de los docentes (Begoña et al., 2015; EducarChile, 2016).

Al estudiar qué tipo de evaluación prefieren practicar los docentes de Historia y Geografía en una escuela secundaria de Murcia en España, señalan que preferentemente se vinculan a prácticas sumativas, relacionadas al examen, a la memorización y transmisión de conocimiento. Esta concepción se asemeja a la de un docente participante en mi investigación, respecto a su preferencia por los procedimientos evaluativos sumativos, sin desconocer, valorar y practicar, algunos procedimientos formativos (Begoña et al., 2015; Molina et al., 2017; Monteagudo Fernández et al., 2015). De este modo, surge la pregunta, ¿si existe conciencia en estudios anteriores al año 2012 sobre los efectos positivos de la evaluación formativa en las prácticas docentes de los profesores de Historia y Geografía, por qué aún se practican procedimientos sumativos?

Los docentes aluden a falta de tiempo, exigencias ministeriales, resistencia de parte del alumnado, falta de preparación teórica, lo cual paradójicamente se repite en los hallazgos de la presente investigación, donde los docentes señalan como limitantes, las exigencias ministeriales, como preparar a estudiantes para pruebas estandarizadas, base teórica adecuada, pero la que debe complementar con la experiencia (Begoña et al., 2015). Lo anterior, limita el desarrollo de prácticas formativas innovadoras, puesto que, es incongruente decir poseer una base teórica adecuada sin poder aplicar instancias formativas diversificadas a su práctica docente (Sainz, 2002).

Los cuatro docentes de la investigación señalan que cada tipo de evaluación es relevante; sin embargo, indican el valor de la evaluación sumativa como comprobación de la evaluación

formativa y la diagnóstica. Esta concepción de evaluación, coincide con la literatura que investiga la importancia de cada tipo de evaluación, otorgando relevancia a la evaluación diagnóstica y a la evaluación de proceso, donde ambas tributan a la evaluación sumativa como resultado del proceso de enseñanza aprendizaje (EducarChile, 2016).

Finalmente, la efectividad de la retroalimentación en los procesos de enseñanza es valorada y reconocida por los docentes participantes de la investigación. Esta retroalimentación se refleja en prácticas docentes formativas de poca regularidad y variedad, declarando utilizar los docentes, instrumentos formativos efectivos como: la observación, debates, disertaciones, CQA, entre otros. Lo anterior, se traduce en pocas instancias formativas en la práctica, además de no contar con una planificación que se vincule con la práctica pedagógica y los instrumentos evaluativos formativos, dificultando los procesos efectivos de aprendizajes en los estudiantes (MINEDUC, 2018; Zúñiga, 2015).

6. Conclusiones

Según los resultados de la investigación y la bibliografía utilizada, se puede concluir que la evaluación es un proceso formativo de enseñanza aprendizaje validado por los profesores de Historia y Geografía participantes, el cual permite tomar decisiones pedagógicas. De este modo, los docentes ajustan la práctica evaluativa a las necesidades de los estudiantes, mediante estrategias de retroalimentación e instrumentos formativos como; conversaciones análisis de fuentes, disertaciones y debates (EducarChile, 2016; MINEDUC, 2017, 2018).

La evidencia de la investigación realizada permitió dar cuenta de lo siguiente: cada tipo de evaluación tiene un valor propio en el proceso de enseñanza, entre ellas, la evaluación diagnóstica, formativa, intermedia y sumativa. De este modo, se estableció que todas las evaluaciones son relevantes y tributan en su conjunto a finalizar un proceso evaluativo de enseñanza, mediante la evaluación sumativa, que se representa a través de un instrumento evaluativo, que debe reflejar solo un porcentaje del total de la calificación, ya que en el proceso formativo se evaluó la mayoría del porcentaje de la evaluación, mediante diversas instancias formativas y de retroalimentación (EducarChile, 2016; MINEDUC, 2018).

Los docentes utilizan instrumentos efectivos como el análisis de fuentes, la disertación, debate y la rúbrica. Complementariamente, retroalimentan a través de la observación, por medio de instrumentos como guías de trabajo, rúbricas, pautas y CQA (EducarChile, 2016; MINEDUC, 2017).

Para la aplicación de la evaluación sumativa, los profesores consideran adecuado utilizar la prueba escrita. Una vez aplicada la prueba escrita, evidencian el error del estudiante con la finalidad de generar otra instancia evaluativa que permita aprender al estudiante de dicho error. Lo anterior, debe generarse cuando las instancias anteriores no fueron efectivas (Begoña et al., 2015; Merchán, 2001).

La evaluación formativa es la apropiada para la enseñanza de la asignatura de Historia y Geografía y diversas asignaturas del plan de estudio. Una instancia elemental a la hora de evaluar formativamente son los diversos momentos de la clase, ya que permite evaluar en todo momento al estudiante (Luchessi et al., 2016; Ministerio de Educación, 2013; Talanquer, 2015).

Los resultados obtenidos a partir de la evaluación sumativa, no representan necesariamente los aprendizajes de los estudiantes. Esto se puede explicar por varios factores, tales como: la inapropiada elaboración del instrumento evaluativo, deficiencias en el proceso formativo, evaluar en una instancia final, desmotivación del estudiante, contexto del desarrollo de la evaluación, entre otros. Sin embargo, la evaluación sumativa tiene el valor de entregar un resultado que nos permite cuantificar un proceso de aprendizaje, lo cual concuerda con la concepción evaluativa de los docentes (EducarChile, 2016).

La formación de pregrado entrega una base teórica y práctica en evaluación, pero se requiere complementar con la experiencia. De este modo, tres de cuatro profesores reconocen que sí influye la formación de pregrado en las prácticas docentes de su asignatura, lo cual es coherente con su práctica evaluativa y sus concepciones evaluativas, no así con los instrumentos y la planificación (Villarroel y Bruna, 2017).

Al analizar desde las conclusiones y triangulación de los instrumentos, la concepción evaluativa de los docentes de Historia y Geografía sobre el proceso de evaluación y su función formativa, se puede señalar que los docentes participantes tienen una concepción sobre evaluación como un proceso y como medición de aprendizajes. En este sentido, la evaluación al ser considerada como un proceso, toma un rol relevante a través de las instancias formativas que ayudan a mejorar el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes (Begoña et al., 2015).

Por otra parte, las estrategias utilizadas por los docentes de Historia y Geografía para implementar la evaluación formativa en su práctica docente, se vinculan principalmente con procedimientos e instrumentos, relacionados al pensamiento crítico. En este sentido, los docentes promueven la reflexión constante por medio de disertaciones, debates, exposiciones orales e investigaciones; dando espacio principalmente al rol investigativo del estudiante guiados por el docente (EducarChile, 2016).

Respecto a la coherencia entre las concepciones evaluativas y la práctica docente de los profesores de Historia y Geografía, se puede mencionar que es coherente; ya que las conclusiones provenientes de la entrevista señalan que las concepciones evaluativas declaradas por la totalidad de los docentes participantes, reflejan mayoritariamente una valoración y preferencia por las prácticas formativas. Lo anterior, es coherente con lo observado en la práctica docente, respecto a los procedimientos utilizados en el aula. Sin embargo, la coherencia se relativiza cuando se consideran las conclusiones del análisis documental, ya que los procedimientos e instrumentos indicados, no se vinculan del todo con lo declarado en la entrevista y lo observado en las clases de los docentes participantes (Villalonga, González y Sancho, 2011).

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno: una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora*. Santiago de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Ingreso a la carrera docente*. Santiago de Chile.
- Álvarez, M., y Goicolea, P. (2003). Una experiencia de evaluación formativa en historia económica. *Universidad de Valladolid*, 1–8. Recuperado de <https://www.aehe.es/wp-content/uploads/2010/09/alvarez.pdf>.
- Ballesteros, B. (2014). *Taller de investigación cualitativa* (Uned). Madrid, España.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa* (El Manual). Bogotá, Colombia.
- Begoña, M., Alfamege, G., Millares Martínez, P., y Monteagudo, J. (2015). Cómo evalúa el profesorado de geografía e historia de enseñanza secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 571–589. Doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44428.
- Cerletti, L. (2013). Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições*, 24(2), 81–93. Doi: <https://doi.org/10.1590/s0103-73072013000200007>.
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I., y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 97–113. Doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000200007>.

- Dirección General de Desarrollo Curricular. (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. In Serie: *Herramientas Para La Evaluación En Educación Básica*. Recuperado de www.educacion.especial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf.
- EducarChile. (2016). *Evaluación formativa Sugerencias para Docentes*. Santiago de Chile.
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela*. Publicaciones UHU,es.
- Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología*. In *Paidós Educador* (Paidós Mex). Ciudad de México, México.
- Gómez Carrasco, C. J., y Miralles Martínez, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52(52), 52–68. Doi: <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>.
- Hernández, I. (2014). Coherencia pedagógica y práctica docente en la educación superior. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699. Doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Luchessi, S., Melania, D., Melina, M., Treco, A., y Pola, F. (2016). La evaluación de las ciencias sociales en la educación secundaria. Tenciones entre discurso y practicas. *Educación, Formación e Investigación*, 2(3), 18. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/8661/8239>.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia : un profesorado con buenos principios. *Change*, 13(1), 1–25.
- Mendoza Fillola, A. (1998). Concepción y creencias de la evaluación en el docente. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 33(33), 107–120.
- Merchán, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Grupo Ires Fedicaria*, (15), 1–20.
- MINEDUC. (2012). *Programa de Estudio Sexto Año Básico*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2013). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2016). *Orientaciones curriculares para un plan de formación ciudadana*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2017). *Evaluación formativa en el aula*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2018). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2019). *Estrategias de evaluación formativa*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación.
- Molina, S., Miralles, P., Ayala, B., y Begoña, M. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado*, 21(2), 331–354.
- Monteagudo Fernández, J., Molina Puche, y., y Miralles Martínez, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de eso Geografía e Historia en España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 20(66), 14056666.
- Morales, y Zambrano. (2016). Coherencia evaluativa en formación universitaria por competencias: estudio en futuros educadores en Chile. *Infancias Imágenes*, 15(1), 9. Doi: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.1.a01>.

- Pantoja, P. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, (53), 59–71. Doi: <https://doi.org/10.4067/s0719-26812017000200059>.
- Pelegrín Campo, J. (2014). La historia contrafáctica en los manuales de Historia de ESO y Bachillerato: modelos y propuestas. *Ensayos*, 29(1), 115–130. Recuperado de <http://0-dialnet.unirioja.es.ubucatu.ubu.es/download/articulo/4911524.pdf>.
- Prats, J., Santacana, J., Lima, L., Acevedo, M., Carretero, M., Millares, P., y Arista, V. (2011). Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica. In *Teoría y práctica curricular de la educación básica*, 119-125.
- Prieto, M., y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (2), 245–262.
- Sainz, L. (2002). La evaluación del aprendizaje: Educación vs Autoridad: Una propuesta formativa y no impositiva en pos del consenso profesor-estudiante. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 5(1), 6. Recuperado de <http://bit.ly/2kaYCOO>.
- Santos Guerra, M. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2(1), 369–399.
- Saltos, C., y Chiriboga, M. (2016). La evaluación formativa en el desempeño de los estudiantes. *Dominio de Las Ciencias*, 2, 112–127. Recuperado de <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/indexCienciasdeLaEducación>.
- Sancti, M. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2), 120–134.
- Soto, H., Barrera, H., Pinilla, S., y Sáenz, P. (1999). Diagnóstico sobre la evaluación académica en pregrado realizada por los docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia. *Revista de la Facultad de Medicina*, 49 (3), 132-140.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26(3), 177–179. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>.
- Villalonga, P., González, S., y Sancho, S. (2011). Coherencia entre criterios de evaluación y prácticas evaluativas de matemática. *Revista de Didáctica de Las Matemáticas*, 78, 95–112.
- Villarreal, V., y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75–96. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>.
- Zúñiga, C. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 119–135. Doi: <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.9>.