

Percepciones docentes sobre la evaluación formativa en la educación básica: un estudio de caso en la comuna de Pudahuel

Fernanda Contreras Silva

Universidad de Playa Ancha

fernanda.contreras@alumnos.upla.cl

<https://orcid.org/0009-0008-3272-9433>

Sandra Pérez-Lisboa

Universidad de Playa Ancha

sandra.perez@upla.cl

<https://orcid.org/0000-0002-0389-7242>

Resumen

La evaluación formativa en el sistema educativo chileno fue impulsada por el Decreto 67 (MINEDUC, 2018), como una herramienta clave para mejorar los aprendizajes. Sin embargo, su implementación efectiva sigue enfrentando diversos desafíos en el contexto escolar. En este contexto nace esta investigación para analizar las percepciones y prácticas de evaluación formativa entre docentes de primer y segundo ciclo básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de Pudahuel, en la Región Metropolitana de Chile.

Mediante un enfoque metodológico mixto, con diseño no experimental, transeccional y descriptivo, se recogió información mediante un cuestionario tipo Likert aplicado a 29 docentes y una entrevista semiestructuradas a una submuestra de 7 profesores. Los resultados muestran que existe una valoración positiva de la evaluación formativa, tanto en su función pedagógica como en su contribución al monitoreo del aprendizaje. No obstante, factores como la sobrecarga laboral, la presión por calificar, el desconocimiento técnico y la falta de tiempo dificultan su implementación sostenida y profunda.

Los resultados de este estudio, destaca la necesidad de promover condiciones institucionales, culturales y organizativas, que permitan a las/os profesores aplicar de forma más efectiva la evaluación formativa. Asimismo, propone fortalecer la formación inicial y continua en estrategias evaluativas, y revisar las estructuras de evaluación que obstaculizan la práctica formativa.

Palabras clave: evaluación formativa, percepciones docentes, retroalimentación, estrategias pedagógicas, educación básica, Decreto 67.

Teachers' perceptions of formative assessment in basic education: a case study in the commune of Pudahuel

Abstract

Formative assessment in the Chilean education system was promoted by Decree 67 (MINEDUC, 2018) as a key tool for improving learning. However, its effective implementation continues to face various challenges in the school context. In this context, this research was conceived to analyze the perceptions and practices of formative assessment among first and second cycle elementary school teachers at a subsidized private school in the municipality of Pudahuel, in the Metropolitan Region of Chile.

Using a mixed methodological approach with a non-experimental, cross-sectional, and descriptive design, data was collected through a Likert-type questionnaire administered to 29 teachers and a semi-structured interview with a subsample of 7 teachers. The results show a positive assessment of formative assessment, both in its pedagogical function and in its contribution to monitoring learning. However, factors such as work overload, pressure to grade, lack of technical knowledge, and lack of time hinder its sustained and in-depth implementation.

The results of this study highlight the need to promote institutional, cultural, and organizational conditions that enable teachers to more effectively implement formative assessment. It also proposes strengthening initial and ongoing teacher training in assessment strategies and reviewing assessment structures that hinder formative practice.

Keywords: formative assessment, teacher perceptions, feedback, pedagogical strategies, basic education, Decree 67.

1. Introducción

En Chile, la evaluación formativa ha cobrado relevancia en el ámbito educativo, especialmente en contextos donde se busca mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los planes y programas vigentes han cambiado el enfoque del concepto de evaluación a las/os estudiantes. Este enfoque está dado por el Decreto 67/2018, que “aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, en línea). Dentro de los cambios que realiza el decreto está la evaluación formativa destinada a “monitorear y acompañar el aprendizaje de los alumnos” (ídem, p. 3).

En este contexto el Ministerio de Educación en Chile (en adelante MINEDUC, 2023), concibe a la evaluación formativa como un proceso de retroalimentación en el cual se obtienen información del aprendizaje de las/os estudiantes. Este proceso de monitoreo, permite tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, pese a la importancia de este tipo de evaluación en el sistema educativo, Muñoz (2020), señala que "existen múltiples factores que afectan la aceptación y aplicación de la evaluación formativa". Algunos de estos factores que van a determinan la implementación en el aula, son para Ávalos (2018), las actitudes y creencias de las/os profesores.

En este mismo contexto, Contreras (2018), señalan que las concepciones de la evaluación formativa son diversas, uno de los criterios para diferenciarla de la evaluación sumativa es el uso que le dan las/os profesores a los resultados del proceso de aprendizaje. Esta confusión para Sánchez, González & Bustamante (2022), lleva al/a docente a creer que la evaluación formativa es una herramienta de enseñanza y la sumativa una manera de registrar los logros que obtienen las/os estudiantes. Contreras señala que en Chile además de la confusión del concepto, hay una mayor necesidad de abarcar todos los contenidos exigidos en los planes y programas del ministerio "amplitud versus la profundidad" (2018, p. 85).

Por otro lado, Brookhart declara que las/os docentes tienen cierta negativa a cambiar sus prácticas evaluativas porque "falta de tiempo y necesidad de desarrollar habilidades de evaluación formativa" (2008, p.11). Además, Molina & Rojas (2019) agregan que es la estrategia más efectiva para realizar la retroalimentación. También se ha evidenciado que varios docentes se resisten porque confunden la metodología y el propósito de la evaluación formativa (Costa, 2024). Los problemas estructurales que tienen en las aulas, la sobrecarga laboral por la escasez de profesores son también otros obstáculos descritos por Hanefar, Anny & Rahman (2022).

Las dificultades que se han mencionado anteriormente para Osborn & Raveaud, las han trabajado realizando un cambio cultural para que las/os docentes realicen evaluación formativa y no sumativa. Sin embargo, los mismos autores dicen que "estas iniciativas de arriba hacia abajo parecen haber tenido escaso impacto sobre las prácticas de aula" (2010, p. 425).

Ahora bien, la evaluación formativa permite realizar una retroalimentación continua a las/os estudiantes (Martin, Mraz & Polly, 2022). Para Canabal & Margalef (2017), esta evaluación orienta, apoya y estimula al/a estudiante a reconocer cómo aprende, para aplicarlo posteriormente a nuevas situaciones de aprendizaje. Además, los desafía a aprender con mejores posibilidades cuando recibe una retroalimentación eficaz ya que les facilita la reflexión sobre cómo aprende, sus fortalezas y debilidades (Alvarado, 2014).

Sin embargo, las percepciones de las/os profesores sobre este tipo de evaluación pueden influir significativamente en su implementación efectiva, por las actitudes y creencias (Ávalos, 2018), la falta de conocimiento (Guskey, 2007). Además, según Muñoz (2020), los factores que influyen en su implementación son múltiples, por las dificultades que tiene los/as docentes para su implementación (Hanefar, Anny & Rahman, 2022).

El Marco para la Buena Enseñanza sugiere incorporar la evaluación formativa, por ello que el establecimiento educativo Gerónimo de Alderete lo propone en el proyecto educativo institucional (2021). Sin embargo la Agencia de la Calidad (2022), en visita al establecimiento no encuentra evidencia de utilización de este tipo de evaluación, nace la necesidad de realizar esta investigación. Por lo tanto, este estudio tuvo como objetivo explorar las percepciones que tienen las/os profesores de primer y segundo ciclo básico sobre la evaluación formativa, así como las estrategias de evaluación formativa implementadas en el aula de un colegio particular subvencionado de la comuna de Pudahuel. Se busca identificar las percepciones que tienen las/os profesores de la evaluación formativa; describir las estrategias implementadas en el aula; Analizar las percepciones con las estrategias de evaluación formativa. La comprensión de estas percepciones contribuirá a la formación continua de estas/os docentes, facilitando así un mejor aprendizaje para las/os estudiantes de la escuela.

2. Metodología

Para estudiar las percepciones de profesores sobre la evaluación formativa que aplican en el aula, se utilizó un método mixto con un diseño de investigación convergente. Este tipo de diseño recopila en una sola fase los datos cuantitativos y cualitativos, pero se analizan por separado, luego se constatan para confirmar o rebatir las conclusiones (Acona & Mencia, 2023). En este caso, la convergencia metodológica de contrastar las percepciones docentes con patrones de respuesta cuantificables, enriqueció la interpretación de los resultados.

La muestra del estudio fue no probabilística, intencional y seleccionada ya que se incluyeron criterio de inclusión y exclusión (Hernández et al., 2014). Los criterios de inclusión fueron que las/os profesores realizaran clase en el establecimiento en primer y segundo ciclo básico y que estos desearan participar de la investigación. Los criterios de exclusión fueron las/os profesores reemplazantes por menos de un semestre año escolar 2024, las/os profesores que ejerzan algún cargo administrativo y no realicen práctica docente por más de un año lectivo. Por consiguiente, atendiendo a los criterios de inclusión y exclusión la muestra fue 29 profesores que se desempeñan en primer y segundo ciclo básico del establecimiento estudiado.

En relación a las variables, la variable independiente fue las percepciones que tienen las/os profesores de primer y segundo ciclo básico sobre la evaluación

formativa. La variable dependiente de este estudio fueron las estrategias de evaluación formativa que implementan en el aula las/os profesores de primer y segundo ciclo básico.

Para recoger los datos de esta investigación, se utilizó primero la técnica de cuestionario para evidenciar las percepciones de los sujetos de estudios. Luego se les realizó una entrevista semiestructurada que se diseñó de acuerdo a las dimensiones de estudio, para profundizar en las creencias de los/as profesores.

3. Resultados

A continuación, se realiza el análisis de las cinco dimensiones. Con respecto a la primera dimensión que **indagó en los/as profesores sobre la comprensión del concepto de evaluación**, las respuestas reflejan una actitud claramente favorable hacia la evaluación formativa. La mayoría de ello/as comprenden que debe ser contextualizada y que ayuda a los/as estudiantes a responsabilizarse del avance de su aprendizaje porque nutre este proceso (Wiggins 1998), además, comprende que la evaluación se realiza de forma colaborativa y su proceso es dinámico (Brookhart, 2008).

El análisis cualitativo señala que todos las/os entrevistadas/os coinciden en que la evaluación formativa no es puntual ni limitada a un momento, sino una práctica que atraviesa toda la enseñanza. Algunas respuestas fueron:

“En todo momento, en todas las clases. Siento que no hay como un momento específico para hacerlo” (E1)

“Es constante: el inicio, el desarrollo y el final” (E6)

“Puede ser en cualquier momento del proceso. Aunque sea algo hasta diagnóstico, tú le podías dar una retroalimentación al niño” (E2)

Varias/os entrevistadas/os destacan que la evaluación formativa no está ligada a una nota, y que puede darse de forma informal. Algunas respuestas fueron:

“No necesariamente debe ser formal una prueba escrita” (E5)

“No es calificado, pero se desarrolla durante todo el proceso” (E7)

La retroalimentación aparece como el eje central que da sentido a esta evaluación. Algunas respuestas fueron:

“Sin evaluación formativa no podría tener una retroalimentación constante” (E6)

“La evaluación formativa me permite retroalimentar y ver qué reforzar” (E2)

Algunos profesores incluyen estrategias para que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje, aunque no todos lo desarrollan con la misma profundidad. Algunas respuestas fueron:

“Se les hace preguntas de metacognición, de reflexión” (E6)

“Trato de que ellos mismos se den cuenta de su propio error” (E6)

“Preguntas que invitan a la reflexión autónoma” (E4)

“No creo que sean parte de ese proceso de reflexión tan profunda” (E7)

Las/os profesores entrevistados comprenden la evaluación formativa como un proceso continuo, flexible y estratégico, cuya principal finalidad es monitorear el aprendizaje y tomar decisiones pedagógicas oportunas. Asimismo, algunos profesores dan cuenta de prácticas que invitan a la reflexión metacognitiva del estudiante, lo que revela una comprensión más profunda del rol activo del alumno en su aprendizaje (Martin, Mraz & Polly, 2022). Sin embargo, esta dimensión aún parece estar en desarrollo, ya que otros reconocen que la participación del estudiante en la retroalimentación no siempre implica reflexión crítica o conciencia de sus errores.

Con respecto a la dimensión 2 sobre **la práctica actual de la evaluación formativa**, los resultados de esta dimensión reflejan una actitud muy favorable hacia la evaluación formativa como práctica pedagógica, con 29 participantes en el rango 4 a 5, donde se muestran altamente de acuerdo con las afirmaciones. Se evidencia que las/os profesores valoran profundamente su utilidad para fomentar la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, especialmente a través de la autoevaluación y la apropiación del conocimiento (Canabal & Margalef, 2017).

Se evidencia que valoran la evaluación formativa, según Andrade (2010) como un proceso en el cual se involucra a los estudiantes para lograr la autoevaluación y coevaluación entre pares, promoviendo la metacognición y un aprendizaje significativo. Además, existe una alta valoración del carácter inclusivo y reflexivo, al reconocer que esta requiere planificación y atención a la diversidad del aula, incluyendo a estudiantes con necesidades educativas especiales, utilizando para ello estrategias evaluativas como las mencionadas por Torres, Chávez & Cadenillas, (2021).

En esta dimensión, se confirma la comprensión de la utilidad de la evaluación formativa como retroalimentación de los aprendizajes expresada en la dimensión 1 como herramienta para potenciar los aprendizajes, no solo como un mecanismo de medición, sino como un proceso que acompaña, orienta y fortalece el desarrollo del estudiante.

Los profesores dejan ver entre sus respuestas en ambas dimensiones que valoran este tipo de evaluación porque permite a los estudiantes adquirir conocimientos significativamente, según Mueller, (2018) esta evaluación se ubica en un contexto real que rodea al estudiante y desde ahí se busca dar a cada estudiante la posibilidad de desarrollar habilidad y conocimientos que les permitan ejecutar diversas tareas en todo ámbito.

El análisis cualitativo evidencia que varios profesores señalan, que la retroalimentación se entrega en el mismo momento de la actividad, como parte natural del flujo de la clase. Algunas respuestas fueron:

“Sí, como al tiro, como un feedback. Si después no digo nada, como que se acabó y quizás se pueda hasta olvidar” (E1)

“Les comunico siempre en el momento su retroalimentación” (E6)

“Una de las partes más importantes de la evaluación formativa es comunicar a tiempo” (E7)

Otros profesores reconocen que, por la naturaleza de sus asignaturas o limitaciones de tiempo, la retroalimentación se entrega después de finalizado el proceso o incluso en la clase siguiente. Algunas respuestas fueron:

“Cuando terminamos ya dos o tres clases... ahí comenzamos a retroalimentar” (E3)

“Puede ser una clase después... muchas veces no queda el tiempo suficiente como para retroalimentar como correspondería” (E4)

“Los tickets de salida los entrego después... la retroalimentación es más tardía” (E2)

Las/os entrevistadas/os mencionan diversas estrategias formativas, desde herramientas simples hasta métodos más estructurados, algunas de estas son:

Palitos preguntones (E1, E6)

Tickets de salida o entrada (E2, E7)

Preguntas metacognitivas (E2, E6)

Autoevaluación y coevaluación (E5, E6)

Muchos profesores señalan que el tiempo en clase y la cantidad de estudiantes dificultan una retroalimentación profunda y constante. Algunos profesores fomentan que los estudiantes participen activamente del proceso de evaluación, reflexionen sobre su desempeño o retroalimenten a sus pares. Algunas respuestas fueron:

“Autoevaluación: los niños son extremadamente críticos con ellos mismos” (E5)

“Retroalimentarse entre ellos creo que es mucho más efectivo” (E6)

“Pido que expliquen sus ideas o las de sus compañeros” (E4)

Los testimonios reflejan que la mayoría de profesores aplica la evaluación formativa como parte de su rutina pedagógica, destacando especialmente la retroalimentación como eje central. Sin embargo, muchas veces la falta de tiempo, la cantidad de estudiantes o la asignatura que imparten hacen que sea difícil de aplicar. Utilizan estrategias variadas y adaptadas al contexto, además valoran la participación de las/os estudiantes en la reflexión y en el proceso educativo, como señala Ávalos (2018), influye las creencia y actitudes de las/os profesores. Por otra parte, reconocen la importancia de una preparación previa, intencionalidad pedagógica y acompañamiento institucional.

En relación a la dimensión 3 sobre **la actitud de los docentes hacia la evaluación formativa**, los resultados obtenidos reflejan una actitud predominantemente favorable por parte de las/os profesores hacia la evaluación formativa, entendida como una herramienta pedagógica útil para apoyar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con 14 respuestas dentro del rango favorable, entre 3 y 4. Esta conclusión se sustenta en varios indicadores que emergen de las respuestas analizadas:

Implementar la evaluación formativa como retroalimentación ha sido un esfuerzo permanente del sistema educativo chileno “promoviendo una cultura de evaluación que se centra en el aprendizaje del estudiante” (Barrera, 2019), los resultados obtenidos evidencian el manejo de los conceptos básico estudiados y la implementación de esta en ambos niveles educativos, considerando posible de aplicar y reconociendo sus beneficios al aplicarla en el proceso educativo del colegio.

En este grupo de profesionales la percepción de que la evaluación formativa sea inútil concuerda con los resultados de variados estudios realizados en el país, que explican “la gran importancia que tiene la evaluación formativa dentro de las aulas del sistema educativo “(Contreras & Jara-Coatt, 2021) ya que las/os profesores rechazan de manera significativa la idea de que la evaluación formativa sea inútil o que no sirva para apoyar la calificación, lo cual indica que valoran su aporte dentro del proceso evaluativo, aunque no necesariamente como un instrumento de calificación directa.

Se observa que el/la profesor/a descarta la percepción de subjetividad en su aplicación, y revisión de los resultados, concordando con algunos estudios como el de Gómez et al., (2016), refuerzan la idea de que la información obtenida de la evaluación formativa interviene en las decisiones metodológicas y en el comportamiento de los/as estudiantes. Asimismo, la mayoría no considera que esta evaluación represente una carga laboral excesiva, lo cual sugiere que existe una disposición positiva para aplicarla, como expone Molina & Rojas, (2019), permite la retroalimentación.

En síntesis, la actitud hacia la evaluación formativa es positiva y abierta a su uso pedagógico, con reconocimiento de su valor, su objetividad y su aplicabilidad. Sin embargo, para una implementación efectiva y sostenida, es necesario superar las barreras del sistema de evaluación tradicional, especialmente aquellas impuestas por el modelo trimestral y la exigencia de calificaciones cuantificables ya que los factores de implementación son múltiples (Muñoz, 2020).

En el análisis cualitativo, en todos los casos, las/os profesores expresan una valoración positiva, reconociendo la relevancia de esta evaluación para el aprendizaje y la toma de decisiones pedagógicas. Algunas afirmaciones son:

“La mayoría lo encuentra relevante dentro de todo el proceso de aprendizaje” (E1)

“Es totalmente necesario. Uno no puede ir como tren de estación a estación si no va viendo dónde va” (E5)

“Uno obviamente está dispuesto a esto. Constantemente estamos trabajando evaluación formativa” (E7)

Aunque se percibe disposición y compromiso por parte de las/os profesores, se hace evidente que el contexto institucional y las exigencias del sistema educativo limitan su aplicación real. Algunas afirmaciones son:

“Hay ganas, pero el tiempo no te lo permite” (E1)

“Hay que hacerse el tiempo, porque el tiempo como que no sobra” (E2)

“Está condicionado por la estructura del sistema educativo” (E4)

Las/os entrevistadas/os coinciden en que la sobrecarga curricular, las pruebas externas y la cantidad de contenidos dificultan la implementación constante de estrategias formativas. Pese a las dificultades, varios profesores afirman que ajustan su enseñanza según los resultados de la evaluación formativa. Algunos profesores reconocen que realizan evaluación formativa, pero no siempre la conceptualizan como tal. Algunas afirmaciones son:

“Lo estamos haciendo, pero a lo mejor no le ponemos ese nombre” (E7)

“Creo que evaluación formativa es preguntar qué aprendieron o si les gustó la clase” (E6)

El análisis muestra que la actitud de las/os profesores hacia la evaluación formativa es, en general, positiva y comprometida, reconociendo su importancia para fortalecer el aprendizaje y guiar el proceso educativo, tal como señala Contreras (2028), sobre sus concepciones diversas. Aunque la presión por cumplir con el currículo, calificar, el tiempo y sobrecarga de trabajo, las/os profesores logran en la medida de lo posible, ajustar sus prácticas, ya sea retrocediendo en contenidos o reformulando estrategias. No obstante, también emergen tensiones entre el discurso y la práctica, así como una necesidad de profundizar el entendimiento

conceptual del enfoque formativo para aplicarlo de manera más consciente e intencionada.

En relación a la dimensión 4, sobre **la importancia de la implementación de la evaluación formativa**, los resultados evidencian una actitud claramente muy favorable hacia la evaluación formativa como estrategia aplicada de manera concreta en la práctica docente, ya que, 22 de los participantes ponderan sus respuestas en el rango 4 a 5, siendo el más favorable. Las/os profesores manifiestan que este tipo de evaluación les permite identificar fortalezas y debilidades, tanto en su propia enseñanza como en los aprendizajes de sus estudiantes, lo cual muestra una perspectiva reflexiva y orientada a la mejora continua.

De acuerdo a William, (2011), la evaluación nutre el proceso de aprendizaje, no solo cuantifica el rendimiento, lo que concuerda con las percepciones de las/os profesores. También es valorada como una estrategia, según Harlen & Crick (2003), es un componente esencial que ayuda a verificar el logro de los objetivos de aprendizaje y con esto realizar una retroalimentación.

Aunque hay cierta diversidad de opiniones respecto a su papel en el aprendizaje colaborativo y sobre si constituye la forma de evaluación más importante, esto no representa una postura negativa, sino más bien una visión equilibrada que reconoce su utilidad. Al respecto Davies (2007), señala que es una herramienta que mejora tanto la enseñanza como el aprendizaje.

En conjunto, la dimensión 4 revela una actitud comprometida, práctica y positiva hacia la evaluación formativa. Las/os profesores no solo la valoran conceptualmente, sino que además declaran implementarla con regularidad y aprecian sus efectos en el aprendizaje y la enseñanza, concordando con Heritage (2010), que acentúa su importancia en el 'producto final' y de identificar como avanza el/la estudiante en su propio aprendizaje para guiarlo a obtener sus metas.

En la parte cualitativa varios profesores afirman que no existen mecanismos claros, sistemáticos ni consistentes para evaluar la efectividad de las estrategias formativas que aplican. Algunas respuestas son:

“Que yo sepa no la hay, nadie me dijo acá cómo se hacía una evaluación formativa” (E2).

“No hay una revisión individual, como tal” (E7).

Especialmente quienes están en situaciones transitorias o de reemplazo sienten una falta de seguimiento o guía en su labor pedagógica. Algunas observaciones o visitas están orientadas más a aspectos formales que a la calidad pedagógica de las estrategias. Algunas respuestas son:

“Me habló solo de que me faltaba escribir el objetivo en la pizarra, tecnicismos sin mayor importancia” (E6).

“Las reuniones son muy utópicas y en el papel, pero difíciles de aplicar en la práctica” (E1).

A pesar de lo anterior, la mayoría coincide en que sería positivo contar con más monitoreo pedagógico, no como control, sino como apoyo profesional. Algunos mencionan espacios donde se comparten estrategias o experiencias, aunque no con carácter evaluativo ni sistemático. Algunas respuestas son:

“Este año hemos trabajado harto la evaluación formativa y compartido estrategias” (E7)

“Siempre nos están preparando... nos dan instancias para mejorar” (E3)

Una vez más las/os profesores reconocen la importancia de evaluar la efectividad de las estrategias de evaluación formativa que se aplican en el aula. Sin embargo, existe una ausencia generalizada de mecanismos claros, constantes y sistemáticos por parte del establecimiento para hacerlo, tal como lo señalan Hanefar, Anny & Rahman (2022). Las acciones de acompañamiento suelen ser puntuales, centradas en aspectos técnicos y con escasa retroalimentación pedagógica profunda, sin embargo, valoran la posibilidad de recibir alguna orientación o intercambios entre profesores, ya que fortalecen su desarrollo profesional.

Para finalizar, la dimensión 5, sobre **los desafíos de la evaluación formativa**, esta dimensión se analizó solo con datos cualitativos que se incluyeron en la entrevista semiestructurada.

Esta es la dificultad más recurrente, as/os profesores relatan que la presión por cumplir con muchas notas en poco tiempo impide profundizar en procesos reflexivos. Se percibe que tanto apoderados como estudiantes están formateados por una lógica de resultados numéricos, lo que dificulta la valoración de la evaluación formativa. Algunas respuestas son:

“No te lo permite el tiempo... muchas notas ni siquiera en un trimestre, de repente son como dos meses” (E1).

“Yo tenía 13 notas y la tuve que disminuir a 12. Además, tengo que hacer evaluación formativa” (E6).

“Si el colegio lo implementara de forma rígida, sería estresante” (E2).

“El estudiante cree que si trajo la cartulina ya cumplió su parte del trabajo” (E3).

La alta cantidad de alumnos y la falta de apoyo en clases con estudiantes con necesidades educativas especiales dificultan una retroalimentación efectiva. Algunas respuestas son:

“Uno no se lo puede dar porque no alcanza, pero es un pulpo” (E2).

“En los cursos más grandes no hay técnico, no hay apoyo para grupos pequeños” (E6).

Varios profesores sienten que hay poca o nula orientación real sobre cómo aplicar buenas prácticas de evaluación formativa. Muchos profesores sienten que repiten las mismas estrategias y que estas pierden impacto con el tiempo. Algunas respuestas son:

“No tengo apoyo... UTP no te da bola, no te capacita” (E6).

“No hay alguien que te diga si tu estrategia está bien o mal” (E7).

“Siempre hago lo de los palitos, pero ya se hace monótono” (E1).

Se percibe un fuerte contraste entre el énfasis en evaluación formativa que promueve el colegio y lo que realmente se prioriza (notas, estandarización). Se evidencia que muchos profesores aplican evaluación formativa sin una planificación clara o sin saber si lo hacen correctamente. Algunas respuestas son:

“Se prioriza memorizar para la nota... no la retroalimentación” (E6).

“Te evalúan por los resultados sumativos, no por la evaluación formativa” (E7).

“Lo hago en base a lo que conozco, pero no sé si es lo más óptimo” (E7).

Las/os profesores identifican diversos desafíos que dificultan la aplicación efectiva de la evaluación formativa. El principal obstáculo señalado es la falta de tiempo, provocada por el modelo de evaluación trimestral que exige un número elevado de calificaciones en corto plazo. Esto se combina con una cultura escolar centrada en la nota, tanto en las expectativas de apoderados como en el enfoque institucional.

A ello se suman factores como la alta cantidad de estudiantes, la presencia de alumnos con NEEs sin apoyo suficiente, y la falta de acompañamiento técnico desde UTP. Además, existe una limitación metodológica: la escasez de estrategias aplicadas, la repetición de prácticas, y la falta de formación o validación externa, lo que genera incertidumbre sobre su efectividad.

Se reconoce una contradicción entre el discurso institucional que promueve la evaluación formativa y las condiciones reales que impiden desarrollarla de forma sistemática y significativa. Aun así, las/os profesores expresan voluntad para implementarla y destacan que, bien aplicada, puede ser una herramienta poderosa para conocer el progreso real de sus estudiantes.

4. Discusión y conclusiones

La presente investigación exploró las percepciones que tienen las/os profesores de primer y segundo ciclo básico sobre la evaluación formativa, así como las estrategias de evaluación formativa implementadas en el aula del colegio investigado.

Con respecto a identificar las percepciones que tienen las/os profesores de la evaluación formativa, los resultados obtenidos evidencian que la mayoría de las/os profesores poseen una visión positiva y valorativa de esta herramienta pedagógica. Reconocen su importancia como estrategia centrada en el aprendizaje, que promueve la retroalimentación constante, reflexión y toma de decisiones oportunas, en concordancia con lo planteado por autores como Black y Wiliam (2009), quienes destacan que la evaluación formativa es uno de los factores con mayor impacto en la mejora de los aprendizajes.

No obstante, manifiestan que existen limitaciones en su implementación, atribuidas principalmente a factores como sobre carga administrativa (Hanefar, Anny & Rahman 2022), falta de tiempo, la presión por el cumplimiento de calificaciones y un sistema que sigue privilegiando la evaluación sumativa y estandarizada por sobre otros procesos evaluativos continuos. Esta tensión estructural entre discurso y práctica también ha sido abordada por Casanova (2019), quien plantea que la evaluación no debe ser un fin en sí mismo, sino una guía para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

El estudio evidencia que las estrategias que las/os profesores implementan en el aula se pueden describir como diversas, pero mayoritariamente centradas en la retroalimentación inmediata, el uso de preguntas orales, tickets de salida y prácticas de auto y coevaluación. A pesar de que estas estrategias apuntan al fortalecimiento del aprendizaje activo y participativo, las/os profesores reconocen que existe una falta de acompañamiento por parte del equipo técnico del establecimiento, que muchas veces genera limitaciones, además de la repetición de las metodologías por falta de formación o sistematización institucional, tal como advierte Heritage (2010), quien destaca la necesidad de capacitar a las/os profesores para lograr una implementación eficaz y reflexiva de estas prácticas.

Al analizar las percepciones con las estrategias de evaluación formativa, la investigación permitió identificar una coherencia entre lo que piensan y valoran las/os profesores respecto de la evaluación formativa y lo que efectivamente aplican en sus aulas. Aun así, esta coherencia se ve afectada por un contexto institucional que, a pesar de tener su enfoque puesto en la evaluación formativa, aún privilegia la evaluación sumativa, cuantificable y estandarizada, lo que genera brechas entre el discurso pedagógico y la práctica.

Respondiendo a la pregunta de investigación, ¿cuáles son las percepciones que tienen las/os profesores de primer y segundo ciclo básico sobre la evaluación formativa y qué estrategias de evaluación formativa implementan en el aula? se concluye que las/os profesores tienen una actitud favorable hacia la evaluación formativa, la consideran pertinente, útil y alineada con el aprendizaje significativo. No obstante, para lograr una implementación plena se requiere de mejoras estructurales, acompañamiento técnico sistemático y formación docente continua,

de modo que los beneficios de la evaluación formativa se reflejen de manera concreta en la mejora de los aprendizajes. Este resultado ya ha sido investigado por López Pastor (2009), quien hace referencia a que los docentes valoran la evaluación formativa y el potencial que otorga para mejorar el aprendizaje. No obstante, la implementación de la misma depende de factores como el apoyo institucional, el tiempo de planificación y retroalimentación pertinentes.

5. Referencias

Alvarado, M. (2014). Retroalimentación en la educación en línea: Una estrategia para la construcción del conocimiento. RIED: *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 59-73.
<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/12678/11873>

Andrade, H. G. (2010). Classroom assessment in the ESL/EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 44(4), 609-611.

Ascona, J. I. B., & Mencia, A. L. (2023). Análisis y fundamentación de los diseños de investigación: explorando los enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos basados en Creswell & Creswell (2018). *Revista UNIDA Científica*, 7(2), 110-117.

Ávalos, B. (2018). Creencias y actitudes de los docentes hacia la evaluación formativa. *Revista de Educación*, 45(2), 123–145.

Barrera, F. (2019). La evaluación formativa en la enseñanza básica chilena: Avances y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 213-227.

Biblioteca Congreso Nacional en línea.

Brookhart, S. (2008). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD. Alexandria, Virginia USA

Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.

Casanova, M. A. (2019). La evaluación como guía de enseñanza. *Innovamos Revista de Divulgación Científica*. <https://revistainnovamos.com/2019/02/17/la-evaluacion-como-guia-de-ensenanza/>

Contreras, G. (2018). Retroalimentación por Pares en la Docencia Universitaria. Una Alternativa de Evaluación Formativa. *Formación universitaria*, 11(4), 83-94.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083>

Contreras, M. & Jara-Coatt, P. (2021). Percepción docente sobre la evaluación formativa propuesta por el Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción

- Contreras Silva, F., & Pérez-Lisboa, S. (2026). Percepciones docentes sobre la evaluación formativa en la educación básica: Un estudio de caso en la comuna de Pudahuel. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77), 67-80
- escolar del MINEDUC, Chile. *Revista De Investigación Y Evaluación Educativa*, 8(2), 85–100.
- Costa, M. (2024). Formative assessment in Timor-Leste: Teachers' perception and practice. *International Journal of Educational Innovation and Research*, 3 (1), 75-85. <https://doi.org/10.31949/ijeir.v3i1.7243>
- Davies, A. (2007). *Making classroom assessment work* (3rd ed.). Pacific Educational Press.
- Gómez, A. R., Díaz D. B., Fernández C. I., & Pérez, D. M. (2016). Percepción de estudiantes sobre el proceso enseñanza aprendizaje en la asignatura de Enfermería Pediátrica. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 15(4), 630-641.
- Hanefar, S. B. M., Anny, N. Z., & Rahman, M. S. (2022). Enhancing teaching and learning in higher education through formative assessment: Teachers' perceptions. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(1), 61–79. <https://doi.org/10.21449/ijate.946517>
- Harlen, W. M., & Crick, R. S. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: Principles. Policy & Practice*, 10(2), 169-207.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Corwin Press.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- López-Pastor, V. (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea Ediciones.
- Martin, C. ., Mraz, M., & Polly, D. (2022). Examining Elementary School Teachers' Perceptions of and Use of Formative Assessment in Mathematics. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(3), 417–425. Retrieved from <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1764>
- MINEDUC (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de <https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>
- MINEDUC (2015). *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes*. Recuperado de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17448/ORIENTACIONES_EVAL_FORMATIVA_DOCENTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- MINEDUC (2018). *Decreto 67: Normas y directrices para la enseñanza básica*. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/08/Decreto-67_31-DIC-2018.pdf

Contreras Silva, F., & Pérez-Lisboa, S. (2026). Percepciones docentes sobre la evaluación formativa en la educación básica: Un estudio de caso en la comuna de Pudahuel. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77).67-80

MINEDUC (2023). *Cuadernillo 1 Evaluación Formativa con Sentido Pedagógico*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles340199_archivo_01.pdf

Molina, S., & Rojas, C. (2019). Desafíos y oportunidades de la evaluación formativa en el sistema educativo chileno. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 123-138.

Mueller, J. (2018). *Authentic assessment toolbox*. *Authentic Assessment Toolbox*. <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/>

Muñoz, M. (2020). Factores que afectan la implementación de la evaluación formativa. *Educación y Pedagogía*, 32(1), 89–102. <https://doi.org/10.5678/educped.2020.32.1.89>

Osborn M. & Raveaud M. (2010), Evaluación en el aula en el contexto político (Inglaterra y Francia), en Penelope Peterson, Eva Baker y Barry McGaw (eds.), Enciclopedia Internacional de Educación, Ámsterdam. *Elsevier-Academic Press*, 3, 425-431.

Sánchez G., González M., & Bustamante J. (junio, 2022) Evaluación formativa en el aula: un análisis desde los significados de educadoras de párvulos en formación. *Formación universitaria*, 15(3), 69-78. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300069>

Torres, J., Chávez, H., & Albornoz, V. C. (2021). Evaluación formativa: una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Revista Innova Educación*, 3(2), 386-400.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.

William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.