

INVESTIGACIONES

Construyendo una tipología de competencias evaluativas en Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Evidencias desde la Evaluación Docente

Building a typology of evaluative competences in History, Geography and Social Sciences: Evidence from the Teaching Evaluation

*Carmen Gloria Zúñiga González^a, Nicole Abricot Marchant^c,
Priscila Cárdenas Aguilera^b, Carolina García González^c*

^a Pontificia Universidad Católica de Chile.
carmen.zuniga@uc.cl, neabricot@uc.cl

^b Servicio Local de Educación Pública, Valparaíso.
priscilacardenas.a@gmail.com

^c Universidad de Santiago de Chile.
nicole.abricot@usach.cl, carolina.garcia.g@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio analiza las prácticas evaluativas de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales destacados del sistema educacional chileno. Siguiendo un diseño cualitativo, se combinaron insumos cualitativos y cuantitativos para analizar las evidencias de los profesores, presentadas en el Portafolio de la Evaluación Docente del país. A través de métodos descriptivos y basados en Teoría Fundamentada, se analizaron los instrumentos de evaluación presentados y las explicaciones del logro de los resultados de los estudiantes, respectivamente. Los resultados entregan evidencias sobre las que se construyó una tipología de competencias evaluativas de los docentes de la asignatura, donde es posible relacionar el tipo de habilidades disciplinares solicitadas en los instrumentos de evaluación con las características de explicaciones sobre los logros de aprendizaje de sus estudiantes, demostrándose que el conocimiento didáctico de la disciplina es fundamental en los procesos evaluativos.

Palabras clave: Evaluación de las Ciencias Sociales, Evaluación para el aprendizaje, Evaluación docente.

ABSTRACT

This study analyzes the assessment practices of History, Geography and Social Sciences teachers rated as outstanding by the Chilean Teaching Evaluation System. Following a qualitative design, quantitative and qualitative inputs were combined to analyze evidence presented in the teaching portfolio. From descriptive methods, based on Grounded Theory, a set comprised of the assessment tasks and the explanations of learning outcomes was analyzed. Results provide evidence on which a typology of evaluative competencies of the teachers of the subject was built, where it is possible to relate the type of disciplinary skills requested in the assessment tasks with the characteristics of explanations about the learning outcomes of their students, demonstrating that the pedagogical content knowledge of the discipline is fundamental in the assessment processes.

Key words: Assessment in social sciences, Assessment for learning, Teaching evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las principales demandas a los sistemas educativos de América Latina ha sido la formación de estudiantes en valores, competencias, habilidades y actitudes para actuar a favor de la equidad social, el respeto a los derechos humanos, la participación cívica, la democracia y la responsabilidad en la vida en comunidad (Cox *et al.*, 2014). La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales ha tomado gran relevancia en el panorama descrito. En sus propósitos de enseñanza está la formación de sujetos sociales críticos, capaces de movilizar diversas habilidades para analizar, interpretar, evaluar y actuar en la realidad con argumentos claros y fundamentados (Ross, 2004; Pipkin y Sofía, 2005; Zúñiga 2015; Duquette, 2015; Shemilt, 2018).

Para alcanzar los propósitos descritos, los sistemas educativos requieren docentes y métodos de enseñanza efectivos que sean capaces de promover dichos aprendizajes. En ese contexto, una de las competencias esenciales que debe tener cualquier docente son las relacionadas con la evaluación educativa (Castillo y Cabrerizo, 2007). Es reconocido que el qué y cómo se evalúa condiciona el aprendizaje de los estudiantes y las decisiones pedagógicas de los docentes (Förster, 2017). Así mismo, se ha evidenciado que los docentes que realizan buenas prácticas de evaluación obtienen mejores resultados aprendizajes significativos y más profundos (Wiggins & McTighe, 2005).

Se espera que dentro de sus prácticas evaluativas los docentes posean competencias para recoger evidencia del aprendizaje a partir de situaciones e instrumentos válidos y confiables; que analicen e interpreten la evidencia del aprendizaje para tomar decisiones; que retroalimenten para mejorar el aprendizaje y que certifiquen y acrediten el aprendizaje de los estudiantes (Meckes *et al.*, 2018).

Sin embargo, pese a la importancia que tienen las prácticas evaluativas en los procesos pedagógicos, estudios advierten que la mayoría de las evaluaciones que aplican los profesores de historia y ciencias sociales sólo movilizan habilidades de bajo nivel de desarrollo cognitivo, basadas principalmente en conocimiento conceptual (Çalışkan, 2011; Reich, 2015, Alfagomez *et al.*, 2016; Ercikan y Seixas, 2015a; Monte-Sano, 2011; Pipkin y Sofía, 2005; Santisteban, 2010; Travé *et al.*, 2018). Además, los instrumentos de evaluación utilizados son, en su mayoría, exámenes de lápiz y papel enfocados en la memorización. Por ejemplo, solicitan responder cuestionarios de respuesta cerrada sobre eventos militares, presidentes y líderes del país (Grant, 2017; Shemilt, 2018; VanSledright, 2015; Martínez y Mercado, 2015). Además, se ha concluido que las prácticas de retroalimentación se dirigen principalmente a la corrección de los aprendizajes no permitiendo la mejorara de los mismos (Contreras y Zúñiga, 2018).

Adicionalmente, se destaca la falta de coherencia que existe entre las concepciones y reflexiones sobre evaluación que declaran los docentes y sus prácticas en el aula (Ravela, Leymoní, Viñas y Haretche, 2014), entre el “el decir y el hacer” (Torres y Cárdenas, 2010). Por ejemplo, los docentes declaran que valoran la evaluación formativa, pero sus instrumentos de evaluación se centran en aspectos sumativos, otorgando excesiva importancia a la medición y a la certificación del aprendizaje (Meckes *et al.*, 2018; Martínez y Mercado, 2015).

La evidencia empírica es escasa respecto de las prácticas evaluativas de los profesores de Ciencias Sociales, sobre todo si se compara dicha evidencia con el área de las ciencias, lengua o matemática (Ercikan y Seixas, 2015b; Grant, 2017). Incluso Torrez y Claunch-

Lebsack (2013, 2014) indican que la evidencia es poco sistemática y profunda y centrada en países de habla anglosajona con realidades muy distintas a la latinoamericana.

Sin embargo, a pesar de la escasa producción académica al respecto, Chile cuenta con un sistema de evaluación docente que ha recopilado diversas evidencias sobre las prácticas evaluativas de los profesores, ya que es una evaluación obligatoria para todos los docentes del sistema público. El sistema de Evaluación Docente en Chile evalúa prácticas pedagógicas en el aula, persiguiendo determinar la calidad de estas. Para lo anterior utiliza como referencia el Marco para la Buena Enseñanza y aplica diversos instrumentos de evaluación. Uno de ellos es el Portafolio, que permite un análisis de la práctica pedagógica desde la planificación hasta su implementación (Manzi *et al.*, 2011).

En este contexto, el presente estudio pretende analizar las prácticas evaluativas de los profesores destacados en el Sistema de Evaluación Docente en Chile a través del análisis de documentación presente en el portafolios de dicha evaluación. Para ello, en primer lugar, se caracterizan los instrumentos de evaluación que los docentes confeccionan para recoger información sobre el aprendizaje de sus estudiantes. En segundo lugar, analiza tipo de explicaciones pedagógicas que realizan al interpretar los resultados de dichas evaluaciones. Finalmente, se relacionan los resultados de ambos análisis. Se ha decidido indagar solo en el desempeño de docentes catalogados como destacados (calificación máxima), ya que ellos van más allá de lo esperado, demostrando un desempeño de alta riqueza pedagógica (Flotts y Abarzúa, 2011).

2. EL ESTADO DE LA EVALUACIÓN DE AULA EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

2.1. MÁS ALLÁ DEL RELATO Y LA REPETICIÓN: PENSAMIENTO HISTÓRICO Y PENSAMIENTO GEOGRÁFICO

La investigación ha avanzado en definir recomendaciones sobre cómo enseñar las Historia, Geografía y Ciencias Sociales para promover el desarrollo de habilidades de orden superior. Desde las didácticas específicas se han constituido modelos que definen qué enseñar, qué conocimientos, habilidades y actitudes se deben desarrollar y evaluar desde la Historia, Geografía, Economía, Ciudadanía y otros ámbitos (Ercikan y Seixas, 2015b; Golledge *et al.*, 2008; Gutiérrez y Pagés, 2018; Miranda, 2016; Travé *et al.*, 2018).

Sobre el pensamiento histórico, el modelo canadiense presentado por Seixas (2017), comparó las formas de enseñanza de la historia de Estados Unidos, Inglaterra y Alemania, proponiendo el desarrollo de seis habilidades propias del pensamiento histórico: la significancia histórica; el uso de fuentes; la continuidad y el cambio; las causas y consecuencias; el posicionamiento de perspectivas; y la dimensión ética. Desde un modelo hispano, Santisteban (2010) plantea cuatro ámbitos de competencias de pensamiento histórico: conciencia histórico-temporal, imaginación histórica, representación de la historia e interpretación histórica.

La investigación sobre enseñanza de la geografía también ha definido una serie de habilidades de pensamiento geográfico que los estudiantes deben alcanzar para avanzar en la formación de ciudadanía crítica. Miranda (2016), plantea tres metahabilidades denominadas integración de información geoespacial, producción del pensamiento

geográfico y expresión del pensamiento geográfico. La primera meta habilidad implica la georreferenciación y la conceptualización geográfica. La producción del pensamiento geográfico comprende la orientación espacial y localización geográfica, la comprensión del espacio geográfico, el análisis territorial en distintas escalas y la valoración y actuación responsable con el espacio geográfico. Finalmente, la expresión del pensamiento geográfico, entendida como alfabetización geográfica, se define como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de la disciplina (Miranda, 2016).

En Chile, las propuestas curriculares oficiales del Ministerio de Educación postulan que las asignaturas Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Educación Ciudadana (Ministerio de Educación, 2015, 2018), buscan que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan actuar forma activa y responsable en la sociedad. Para lo anterior, el objetivo es promover el razonamiento, la argumentación, la reflexión, el desarrollo del pensamiento crítico, las interacciones sociales, entre otras cosas. En cuanto a la metodología de enseñanza se fomenta el uso del enfoque contemporáneo ya que se propone llevar a cabo oportunidades de aprendizaje que permitan ejercitar las habilidades, de manera personal o grupal. Por ejemplo, a través de actividades como la búsqueda, recolección y reflexión de información de diversas fuentes, la resolución de problemas, confección de informes, ensayos, proyectos, entre otros (Ministerio de Educación, 2015, 2018). Sin embargo, investigaciones han demostrado que en muchas aulas chilenas aún predomina enfoque tradicional de la enseñanza de la historia y ciencias sociales (Zúñiga, 2015).

2.2. PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN EL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

La evaluación del aprendizaje se entiende como las prácticas de aula en que los docentes, los estudiantes o sus pares, diagnostican, obtienen, interpretan y utilizan la evidencia sobre el logro de quienes aprenden, para tomar decisiones sobre los próximos pasos en la enseñanza, considerando que dichas adecuaciones probablemente sean mejores o estén mejor fundamentadas que las decisiones que se harían tomado en ausencia de la evidencia obtenida (Black y Wiliam, 2009; Harlen, 2006; Shemilt, 2018).

El rol clave de la evaluación en los procesos de aprendizajes de los estudiantes ha sido ampliamente estudiado en las últimas décadas (Black y Wiliam, 2009; Panadero *et al.*, 2018), demostrando que la evaluación, en una perspectiva formativa, logra mejoras significativas en el rendimiento académico de los estudiantes e incluso de forma más acentuada en los estudiantes de menor rendimiento promedio (Black *et al.*, 2003).

Las concepciones docentes del concepto de evaluación de los aprendizajes en el aula han evolucionado a lo largo de la historia. Förster (2017), postula la presencia de tres grandes periodos. El primer periodo se ubica antes de los años '90, donde los docentes conciben la evaluación desde las teorías de medición educacional y de psicología, estando preparados principalmente para la construcción de instrumentos evaluativos tipo pruebas de lápiz y papel, que les permitieran discriminar entre los estudiantes que manejaban el contenido y los que no.

En el segundo periodo va desde los años '90 hasta principios del siglo XXI y está caracterizado por la Evaluación para el Aprendizaje. Este enfoque se centra el proceso de aprendizaje y no solo en el producto final (Ahumada, 2005). En este periodo los docentes

ven la medición como algo negativo, que no aporta al aprendizaje. Lo anterior produce una tensión entre la formación y la necesidad de acreditar los aprendizajes y las pruebas estandarizadas que proponen las autoridades.

El tercer periodo se sitúa en la actualidad, donde las concepciones de evaluación de los docentes rescatan lo mejor de los periodos anteriores. Al enfoque predominante en este periodo se le llama Evaluación del y para el Aprendizaje. De esta forma, se requiere que los docentes manejen elementos de la evaluación para el aprendizaje, pero también posean herramientas que les permita certificar y acreditar los aprendizajes (Moreno, 2016).

En el campo de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, Torrez y Claunch-Lebsack (2013, 2014) concluyeron a partir de una revisión de la literatura, que las buenas prácticas evaluativas en el aula coinciden en cuatro cualidades: proveen información tanto a profesores como estudiantes; aportan antecedentes para mejorar el proceso de aprendizaje; son variadas y continuas; y reflejan actividades auténticas de los estudios sociales.

Otras investigaciones sobre la evaluación y la enseñanza de la Ciencias Sociales concluyen que las actividades de evaluación son poco significativas, centradas en la medición estandarizada, de habilidades cognitivas básica y, por tanto, no contribuyen positivamente a la construcción de las habilidades propias de la disciplina (Mathison y Fragnoli, 2006; Dicksee y Hunt, 2007).

Por otro lado, a pesar de que los docentes del área destacan que la evaluación formativa resulta de gran relevancia en el proceso de aprendizaje, manifiestan gran dificultad para implementarla en el aula. Esto se puede deber, por ejemplo, a la imposibilidad de atender tantos factores en paralelo, a que carecen de tiempo para diseñar estrategias más complejas, o a la complejidad de abordar en detalle la retroalimentación a las producciones de los estudiantes (Alfagomez *et al.*, 2016; Mustolikh *et al.*, 2017; Çalişkan y Kaşıkçı, 2010; Hus y Matjašic, 2017).

2.3. LA EVALUACIÓN COMO PRÁCTICA CULTURAL

En educación los procesos evaluativos están marcados por elementos culturales, es decir por significados, formas de pensar y de actuar que comparten un grupo de personas a través de un tiempo. Por tanto, la cultura evaluativa se asocia a marcos cognitivos, patrones de pensamiento, de conducta y estructuras de significado (Elías, 2015; Moreno, 2011).

En ese sentido, la cultura evaluativa se ve influenciada por las experiencias que han vivido los docentes en las evaluaciones a las que han sido sometidos en vida, aportando a la generación de expectativas, creencias, normas, valores y formas de actuar en torno a la evaluación (Santos, 2017). En Chile, desde el 2003, a esas experiencias evaluativas se suma la denominada Evaluación Docente.

La Evaluación Docente comparte una serie de características que se asocian a las prácticas de evaluación que realizan los docentes chilenos en el aula. Por ejemplo, se observa el componente jerárquico y descendente de la misma, donde el evaluador decide los criterios, exigencias, contenidos y formas de hacer la evaluación (Santos, 2017). Por ello no es de extrañar que los docentes en el aula repliquen o conserven estas formas de evaluar.

Pese a lo anterior, se sabe que la cultura evaluativa puede cambiar, puesto que es una construcción social que evoluciona y se modifica constantemente (Moreno, 2011), de ahí la importancia de mejorar el proceso de Evaluación Docente en Chile, por ejemplo, que sea un proceso más participativo y colaborativo que favorezca la mejora continua del profesorado.

2.4. COMPETENCIAS PROFESIONALES EVALUATIVAS DOCENTES

Los docentes para desempeñarse con éxito en la labor educativa deben contar con una serie de competencias profesionales. Si bien este es un concepto que está en constante evolución (Quirós, 2017), existe consenso al decir que las competencias profesionales son una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que posee una persona y que combina y moviliza al momento de desempeñarse en su trabajo (Quirós, 2017; Echeverría, 2005).

Considerando que la evaluación de los aprendizajes es un componente clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las competencias evaluativas de los docentes también lo son (Castillo y Cabrerizo, 2007; Förster, 2017).

Quirós (2017), a partir de la revisión de propuestas de diferentes autores y documentos educativos oficiales de distintos países en torno a las competencias evaluativas deseables en los docentes, concluye que se identifican dos grandes aspectos: a) aquellos que identifican conocimientos, habilidades o actitudes que permiten desarrollar un buen proceso evaluativo del aprendizaje y, b) aquellos aspectos relacionados con la capacidad de reflexión en torno a las competencias evaluativas que permiten promover la mejora de la docencia.

En Chile, Meckes *et al.* (2018), definieron una serie de dimensiones de la competencia evaluativa: recoger evidencia del aprendizaje; analizar e interpretar evidencia del aprendizaje; retroalimentar formativamente para generar aprendizaje y certificar o calificar el aprendizaje alcanzado.

El Sistema de Evaluación Docente solicita a los profesores demostrar una serie de competencias entre las que se encuentran algunas de esas competencias evaluativas. En primer lugar, se les pide recoger evidencia del aprendizaje, lo que implica que los profesores sean capaces de observar y conocer cómo y cuánto están aprendiendo sus estudiantes (Jorba y Sanmartí, 2007; Förster, 2017). Los procesos evaluativos ocurren tanto desde instancias formales y planificadas por los docentes, como a través de instancias informales que ocurren espontáneamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Grant, 2017). En las instancias formales, los profesores utilizan diversos instrumentos para el proceso de recogida de información. Por un lado, se distinguen aquellos que permiten demostrar principalmente conocimiento fáctico, conceptual y procedimental de los estudiantes, a través de ítems que pretenden medir objetivamente la recuperación de información. Y, por otro lado, aquellos que solicitan tareas de desempeño o auténticas que enfatizan en la construcción del conocimiento, la formación del pensamiento complejo, la colaboración y la resolución de problemas en situaciones reales (Koh *et al.*, 2012).

En segundo lugar, el Sistema de Evaluación Docente solicita a los profesores evidencias sobre sus competencias para comprender, analizar e interpretar la información (formal e informal) del desempeño de los estudiantes (Jorba y Sanmartí, 2007; Batalloso, 2007). La finalidad de lo anterior es que concluyan y tomen las mejores decisiones para mejorar los aprendizajes. Para tener éxito en lo anterior, los docentes deben ser capaces de leer e interpretar con exactitud información cuantitativa y cualitativa que recogen del proceso de enseñanza y aprendizaje (Meckes *et al.*, 2018). Por lo tanto, la capacidad de análisis de los docentes es muy importante, pues deben ser capaces de dialogar con la información, buscando las razones de los aciertos y los aspectos a mejorar. Para lo anterior, es fundamental el dominio pedagógico del contenido disciplinar, la comprensión de cómo progresa el aprendizaje en el área y el conocimiento sobre los estudiantes (Meckes *et al.*, 2018; Flórez *et al.*, 2019). Esto permitirá a los docentes utilizar la información de la mejor

manera, estableciendo metas claras y acciones a partir del análisis a acerca de qué y cómo están aprendiendo los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada fue de carácter cualitativa basada en el análisis de contenido y en la teoría fundamentada, aunque combinando elementos de la investigación cualitativa y cuantitativa (Schreier *et al.*, 2020). El análisis de los instrumentos de evaluación fue desarrollado desde un análisis de contenido deductivo (con categorías predefinidas) que fueron analizados con estadística descriptiva. Mientras que el análisis de las explicaciones de los docentes fue realizado a través de teoría fundamentada. Ambos hallazgos fueron organizados en categorías de desempeño que fueron relacionadas entre sí, respecto de las regularidades presentadas entre los profesores.

La muestra de este estudio estuvo constituida por los 45 profesores que resultaron destacados del sistema escolar, de Historia, Geografía y Ciencias Sociales entre los años 2013 y 2017 (en adelante HGCS) y que cumplieron con los siguientes criterios: a) haber autorizado el uso de su portafolio para investigación; b) haber sido evaluados como destacados en la clasificación general y competente o destacado en el portafolios y c) la inexistencia de puntajes insuficientes en las dimensiones que componen el portafolio. La categoría de destacado se construyó desde el mayor nivel de logro definido por la Evaluación Docente aplicada en Chile desde el año 2003, con el fin contribuir “al desarrollo y fortalecimiento sostenido de la profesión docente”.

La recolección de datos se realizó desde los insumos solicitados a los profesores en el proceso de Evaluación Docente, particularmente desde el Portafolio de Desempeño Pedagógico que deben elaborar, ya que presenta evidencias específicas sobre los procesos evaluativos de los docentes y es el instrumento que cuenta con una menor concentración de profesores en los puntajes más altos.

Cada uno de los portafolios de los profesores fue analizado en la sección de evaluación de los aprendizajes, considerando los objetivos a evaluar que definieron y los instrumentos que diseñaron para ello. Finalmente, se analizaron las reflexiones que realizaron a raíz de los resultados que obtuvieron tras la aplicación del instrumento.

Para la esa primera etapa, se definió una pauta de categorías derivadas de la literatura sobre la evaluación para el aprendizaje de las Ciencias Sociales. La pauta consideró el tipo de actividad realizada, el nivel de complejidad de las preguntas o actividades, su naturaleza general o disciplinar, los recursos utilizados, el tipo de pauta de corrección referida y la modalidad de retroalimentación presentada por el docente. A través de estas categorías se revisaron los 45 objetivos e instrumentos de los portafolios docentes. Este registro implicó la categorización 572 actividades presentes en los instrumentos de evaluación. A partir de esto, y con el fin de caracterizar las prácticas evaluativas de los docentes, se realizó una base de datos y se realizaron análisis descriptivos con el software RStudio, identificando la presencia de dichas categorías en los instrumentos presentados.

De forma paralela, se analizaron las explicaciones elaboradas por los 45 profesores destacados respecto del logro de aprendizajes de sus estudiantes. De acuerdo con el enfoque de la teoría fundamentada, los procesos de recolección y análisis de información se llevaron a cabo de manera simultánea (Charmaz, 2006). La primera etapa en este método analítico

involucró recolectar la información, clasificarla y categorizarla. Para ello, se levantaron categorías emergentes y se utilizaron categorías predefinidas relacionadas con atribuciones hechas sobre el logro de los estudiantes. A medida que se procedió con el análisis y los datos comenzaron a reducirse, los códigos, notas y diagramas fueron cada vez más depurados y detallados (Corbin y Strauss, 2008). Finalmente, en lugar de seguir adelante con los últimos pasos de la teoría fundamentada (codificación axial y selectiva), la información procesada bajo la codificación abierta fue analizada más a fondo, utilizando la forma de análisis denominada inducción analítica. Esto incluyó la formulación de propuestas de manera sistemática (Hammersley y Atkinson, 1995). Al iniciar el análisis se elaboraron categorías predefinidas respecto del logro de resultados y aspectos por mejorar. En el proceso también emergieron categorías respecto del fundamento de las explicaciones realizadas, específicamente, elementos contextuales, elementos instruccionales y elementos didácticos.

Finalmente, se relacionaron los resultados de la caracterización de los instrumentos de evaluación de cada docente con el tipo de explicaciones que otorgaban a sobre los resultados de dichas evaluaciones. Para esto se determinó la categoría de las explicaciones en el caso de cada docente y luego se determinaron las regularidades en las características de las evaluaciones para cada una de las categorías de explicaciones de los docentes. Esto último permitió proponer una tipología de desarrollo de las competencias evaluativas de los docentes de Historia y Ciencias Sociales.

4. RESULTADOS

Los resultados del estudio son presentados en tres ámbitos. El primero de ellos realiza un análisis descriptivo de las situaciones evaluativas presentadas por los profesores en el Portafolio de Desempeño Pedagógico. Mientras en una segunda parte, se presenta las explicaciones pedagógicas que realizan respecto de los resultados de la evaluación. En la tercera parte, tras el cruce de la información analizada en los apartados anteriores, se presenta una tipología de desarrollo de competencias evaluativas de los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

4.1. SITUACIONES DE EVALUACIÓN Y ACTIVIDADES SOLICITADAS

4.1.1. *Situaciones de lápiz y papel*

Los profesores de HGCS destacados del sistema escolar demuestran en general prácticas evaluativas tradicionales. El 82% de los profesores utiliza situaciones de evaluación de lápiz y papel, con función sumativa y desde un agente heteroevaluador (sólo un 6% de los profesores incorporan autoevaluación en sus instrumentos). Más de un 60% de ellos aplica instrumentos de evaluación tipo prueba, incorporando preguntas de opción múltiple simple (68,8%) y compuesta (25%) y de respuesta abierta extensa (68,8%).

4.1.2. *Situaciones de desempeño*

Solo un 18% de los profesores desarrollan actividades de evaluación auténtica o de desempeño en sus situaciones evaluativas. Un 4,4% de ellos, incorporan un ensayo y el resto

optan por actividades como un afiche, maqueta, presentación, proyecto de investigación y el diseño de una revista. Para el desarrollo de dichas evaluaciones, los docentes elaboran consignas evaluativas con un carácter formativo y sumativo, que pretenden orientar el quehacer de los estudiantes hacia el cumplimiento de la tarea solicitada.

4.2. HABILIDADES QUE DEMANDAN LAS TAREAS SOLICITADAS

4.2.1. Habilidades generales

La gran mayoría de los profesores demanda en sus estudiantes habilidades de bajo nivel cognitivo en las actividades de evaluación que implementan. El 66,7% de los profesores solicitan acciones relacionadas con identificar y el 55,6 % de reconocer información. La mayoría de esas actividades están orientadas al reconocimiento de datos, lugares, fechas o información sobre personajes históricos.

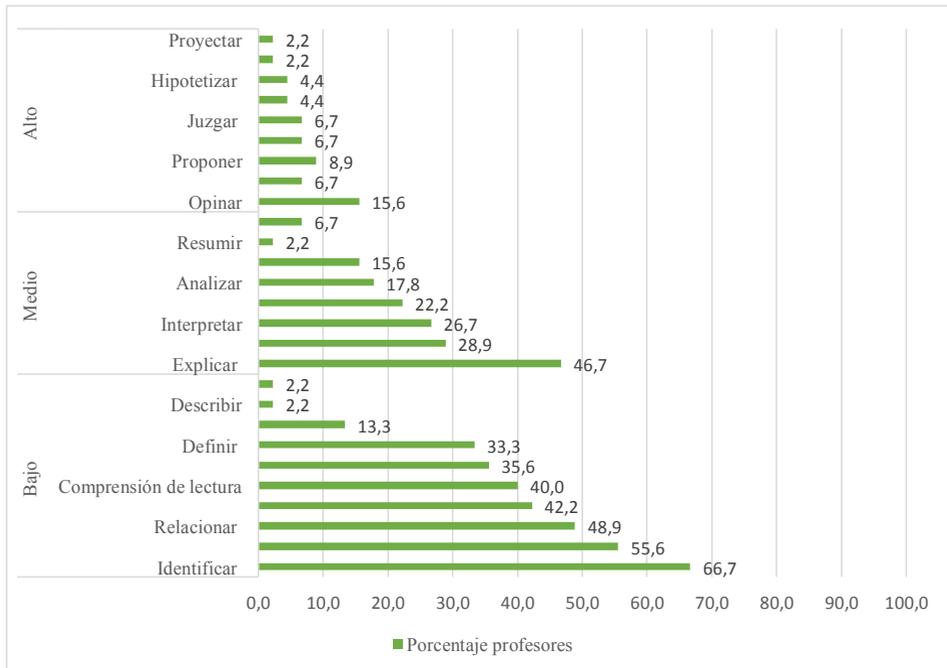


Figura 1. Habilidades generales evaluadas.

La mayoría de las actividades que responden a las habilidades de baja demanda cognitiva tienen un formato de opción múltiple con estructura simple o compuesta, o bien se trata de preguntas de Verdadero o Falso, completación o emparejamiento. Algunos de los profesores cuentan con instrumentos que sólo involucran este tipo de actividades.

En una dinámica distinta, es posible encontrar profesores que, a pesar de incorporar algunas actividades de baja demanda cognitiva para los estudiantes, avanzan en la

incorporación de otras habilidades más complejas como elaborar explicaciones (46,7%), interpretar información (26,7%) o analizar fenómenos sociales (17,8%).

Finalmente, existe otro grupo de profesores con menor representación, que solicitan a los estudiantes desempeños mucho más cercanos a situaciones cotidianas o procesos de análisis social que podrían estar relacionados con la formación de una ciudadanía activa y crítica. Por ejemplo, les solicitan elaborar opiniones frente a problemas sociales (15,6%), investigar sobre temáticas de relevancia (6,7%) o proyectar posibles consecuencias de problemáticas sociales en el futuro (2,2%). Este tipo de instrumentos plantea desafíos cognitivos de mayor envergadura para los estudiantes y actividades que requieren un rol activo de ellos mismos en procesos de evaluación auténtica o de desempeño.

4.2.2. Habilidades de pensamiento de las disciplinas

La mayoría de los profesores destacados incorporan como máximo tres habilidades de pensamiento específicas de la disciplina en sus instrumentos de evaluación. De esas habilidades las más frecuentes son la habilidad de causalidad, conceptualización e interpretación de fuentes.

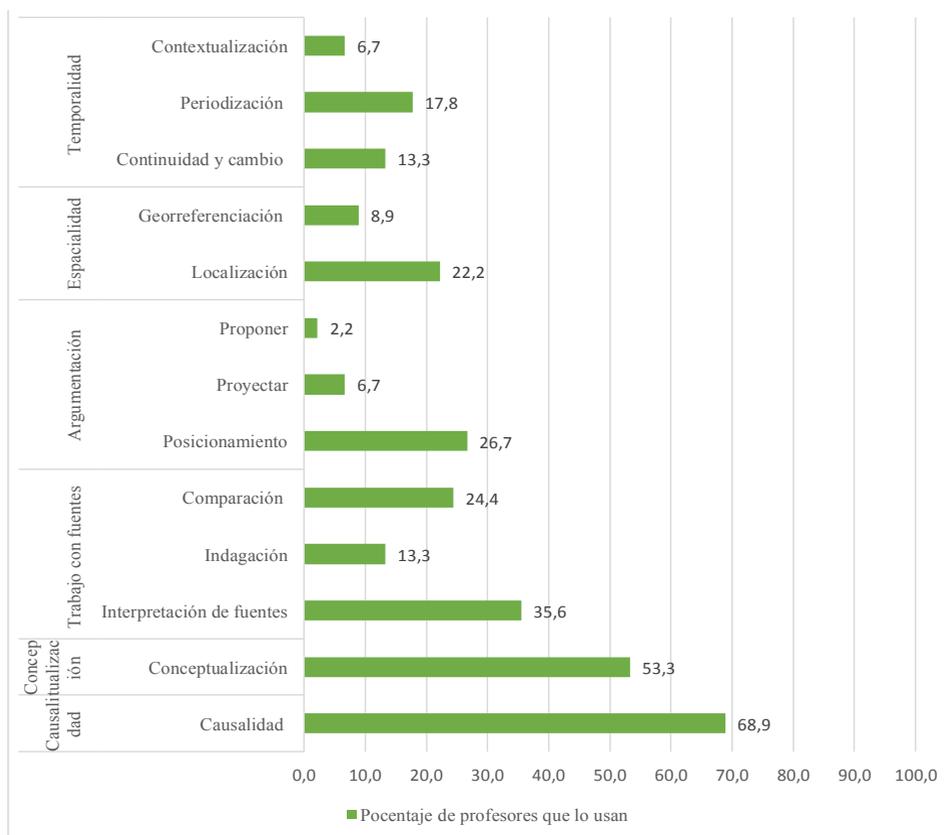


Figura 2. Habilidades generales evaluadas. Porcentaje de profesores.

La causalidad es la habilidad más frecuentemente demandada por los profesores en sus instrumentos (68,8%). Más de la mitad del grupo de profesores destacados incorpora una o dos actividades que requieren que los estudiantes identifiquen causas y consecuencias de hechos históricos en preguntas de opción múltiple. En general, el problema de este tipo de preguntas es que más que solicitar la elaboración de explicaciones, motiva a que los estudiantes las memoricen. Además, tienden a preguntar por “la principal causa o consecuencia”, lo que promueve una lógica unicausal de los fenómenos sociales.

Sin embargo, algunos profesores incorporan en sus instrumentos preguntas abiertas que requieren que los estudiantes argumenten a partir del uso de fuentes primarias o secundarias (35% de los profesores). Por ejemplo, un profesor presenta a los estudiantes dos fuentes secundarias sobre la Guerra del Pacífico y les pide que “expliquen los motivos que provocaron la guerra entre Perú, Bolivia y Chile”. Este tipo de pregunta avanza en la idea de que existen múltiples causas al respecto.

En el caso del 53,3% de los profesores que solicitan habilidades de conceptualización, algunos de ellos utilizan preguntas que piden a los estudiantes reconocer conceptos propios de las Ciencias Sociales –como empresa multinacional, calentamiento global y capitalismo– a través de preguntas de opción múltiple. En otras ocasiones este tipo de ejercicios se realiza con preguntas de términos pareados. Sin embargo, en las preguntas abiertas no se evidencia intención de evaluar este tipo de elementos, ni en los enunciados ni en las pautas de evaluación.

Un 35,5% de los profesores destacados solicitan a sus estudiantes interpretar fuentes de información. Esta habilidad se utiliza de forma habitual incorporando fuentes primarias o secundarias que los estudiantes deben leer para responder preguntas de opción múltiple o de respuesta abierta, indicando aspectos presentes en las fuentes. Es decir, en la mayoría de los casos, las preguntas que pretenden avanzar en la interpretación de fuentes sólo evalúan comprensión de lectura de los fragmentos presentados. Por ejemplo, uno de los instrumentos incorpora un fragmento de libro titulado “La Globalización” y luego plantea a los estudiantes el siguiente reactivo: “según el documento ¿Cuáles son los peligros de la Globalización? Fundamenta tu respuesta”. En esa pregunta, los estudiantes sólo deben leer la información del texto e inferir –incluso de información explícita– los peligros que identifica el autor.

Sin embargo, algunos profesores avanzan desde la interpretación de fuentes a habilidades de indagación (13,3%), donde se debe extraer información, pero también buscar en fuentes confiables, seleccionar respecto del propósito y comparar fuentes entre sí. Por ejemplo, una de las docentes plantea una situación de evaluación auténtica, donde le indica a los estudiantes que “deben investigar en internet sobre las consecuencias humanas, territoriales, materiales y de desarrollo tecnológico”.

La habilidad de toma posición frente a problemáticas sociales, se encuentra presente en los instrumentos de 26% de los profesores. Esta habilidad se encuentra mucho más presente en situaciones de evaluación auténtica, donde se solicita a los estudiantes investigar sobre un tema y tomar una posición; o en preguntas abiertas en situaciones tipo prueba, donde los profesores solicitan la opinión de los estudiantes sobre una temática en particular.

Otras de las habilidades que aparecen en los instrumentos de los profesores destacados es “comparar procesos sociales” (24,4%); localizar información geográfica en mapas (22,2%); periodizar hechos históricos en el tiempo (17,7%); establecer relaciones de continuidad y el cambio (13,3%); georreferenciar (8,8%); proyectar fenómenos sociales (6,6%), contextualizar procesos históricos (6,6%) y solo uno de los docentes busca que sus estudiantes propongan soluciones a problemáticas (2,2%).

4.3. CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS PROFESORES DESTACADOS A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

A partir del análisis de los resultados fue posible realizar una agrupación de tres tipos de prácticas evaluativas entre los profesores destacados, las que son explicadas a continuación.

4.3.1. Desarrollo de habilidades disciplinarias de alta complejidad

Una primera categoría reúne a instrumentos que en su mayoría demandan habilidades de pensamiento propias de alguna de las Ciencias Sociales. A pesar de que muchas de las preguntas son de opción múltiple (de enunciado simple o complejo), estos instrumentos también incorporan preguntas de respuesta abierta extensa y o situaciones de evaluación de desempeño tipo ensayos, proyectos de investigación o informes de salidas pedagógicas.

En estas actividades se solicitan desempeños que promueven el desarrollo de habilidades complejas, como la interpretación de fuentes y la argumentación en base a evidencias. A su vez, también incluyen el desarrollo de la conceptualización, causalidad, y localización espacio temporal.

4.3.2. Desarrollo de habilidades disciplinarias de baja complejidad

En una segunda categoría los instrumentos enfatizan el desarrollo de algunas habilidades de pensamiento de las Ciencias Sociales, pero en niveles bajos respecto de la demanda cognitiva implicada. Es decir, incorporan el desarrollo de algunas habilidades de pensamiento histórico o geográfico, pero sólo llegando a comparar diferencias entre fuentes, identificar relaciones espaciales, sin lograr desarrollar habilidades complejas, como la argumentación en base a evidencias.

También se observan instrumentos donde la relación es a la inversa. Se solicitan habilidades cognitivas más complejas como juzgar o analizar, sin embargo, sólo movilizando conocimientos históricos, geográficos y económicos, sin involucrar el desarrollo de habilidades propias de las disciplinas.

En esta categoría la mayoría de las preguntas son de opción múltiple y algunas de ellas incorporan recursos adicionales. Sin embargo, también se identifican en este grupo de instrumentos algunas situaciones de evaluación desempeño que a pesar de tener potencial para movilizar habilidades más complejas se centran en la forma de las actividades más que en el fondo. Por ejemplo, el diseño de una maqueta o una revista, pero sin evaluar el uso de las fuentes o la escalaridad de los fenómenos espaciales.

4.3.3. Desarrollo de habilidades generales de baja complejidad

Finalmente, en una última categoría es posible identificar instrumentos donde la mayoría de las preguntas están asociadas a la recuperación de conocimiento histórico y geográfico. Las preguntas piden movilizar habilidades de bajo nivel cognitivo en un contexto disciplinar, como identificar, reconocer o señalar información, en modalidad de opción múltiple, tanto de enunciado simple como de enunciado complejo. Algunos casos incorporan preguntas de verdadero o falso, sopas de letras o emparejamiento.

A pesar de que estos instrumentos suelen incorporar otros recursos, la mayoría de las veces fuentes escritas, estos son utilizados para que los estudiantes reconozcan información implícita o explícita, que moviliza habilidades de comprensión de lectura más que habilidades propias de las Ciencias Sociales.

4.4. EXPLICACIONES DOCENTES A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

Sobre la base del análisis de las explicaciones que entregan los docentes sobre las causas de los aprendizajes más y menos logrados por sus estudiantes, estas han sido agrupadas en tres categorías, que son explicadas a continuación.

4.4.1. Explicaciones basadas en elementos de la didáctica de la disciplina

Los docentes de esta categoría tienden a realizar explicaciones complejas sobre el logro de los resultados de sus estudiantes, basándose en aspectos propios de la didáctica de la disciplina y analizando las interacciones de aula ocurridas. A su vez, presentan un manejo conceptual amplio, avanzando más allá de la terminología curricular, para describir los logros de aprendizaje en terminología pedagógica y didáctica.

En sus explicaciones los docentes analizan las interacciones que tienen con los estudiantes durante el desarrollo de las clases, atribuyendo características positivas y por mejorar a ellos mismos y a sus estudiantes. Además, al referirse a sus estudiantes, lo hacen de forma respetuosa y cercana.

Las explicaciones de los aprendizajes mejor logrados también tienen un sustento didáctico, como un buen manejo del conocimiento pedagógico del contenido y buen conocimiento de los procedimientos propios de la disciplina. Por ejemplo, indican que sus estudiantes desarrollan análisis de fuentes (visuales y orales) y de material audiovisual, plantean preguntas desafiantes, realizan una observación del entorno, utilizan testimonios, trabajan con conceptos cotidianos y hacen uso de mapas. Asimismo, destacan como necesaria la incorporación de los elementos de formación ciudadana que se vinculan con la asignatura y destacan como eso contribuye al logro de mejores aprendizajes.

En lo que respecta a los aprendizajes menos logrados, los atribuyen a falencias en la didáctica de la disciplina, específicamente a problemas en la contextualización, en el trabajo con fuentes y en los procedimientos propios del saber historiográfico.

Los docentes de esta categoría se responsabilizan por el logro de aprendizajes de sus estudiantes, atribuyéndolos a las diferentes decisiones pedagógicas que tomaron y al conocimiento apropiado que tienen del contexto de los estudiantes -entendiendo que la enseñanza y el aprendizaje son procesos contextualizados-. Asimismo, las proyecciones de mejora también se asocian a los elementos didácticos que pueden incorporar a sus prácticas docentes. Finalmente, se destaca la relevancia que le otorgan su responsabilidad social como docentes, encontrándose muy comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes.

4.4.2. Explicaciones basadas en elementos pedagógicos de aula

Este tipo de explicaciones es menos compleja que la anterior y tienen un sustento pedagógico, es decir, se relaciona con elementos generales de práctica pedagógica, como son la gestión de aula y la planificación (en oposición a elementos específicos de una

didáctica disciplinar). Por lo anterior, las explicaciones dadas podrían calzar con los de cualquier otra disciplina escolar.

Los docentes que dan estas explicaciones también asumen como tarea primordial el aprendizaje de sus estudiantes, por lo que la responsabilidad del logro de los aprendizajes, tanto de los más logrados, como de los menos logrados, recae sobre ellos.

Las explicaciones de los aprendizajes mejor logrados se sustentan en sus buenas prácticas docentes, destacando entre ellos la entrega de instrucciones claras, el resguardo la coherencia instruccional, la realización de actividades contextualizadas y la buena gestión del tiempo. Paralelamente, las explicaciones de los aprendizajes menos logrados también se sustentan en elementos pedagógicos como, por ejemplo, no realizar evaluaciones diagnósticas, no dar instrucciones claras, preguntar en la evaluación por temas no estudiados en clases (falta de coherencia instruccional) o no considerar el contexto de los estudiantes al realizar la evaluación.

Cabe destacar que varias de las explicaciones consideran el proceso evaluativo, en diferentes elementos. Un elemento es la validez instruccional, otra es la calidad del instrumento (contenido, preguntas) y otro es la retroalimentación del proceso, mencionan el uso del error como herramienta de aprendizaje y también indican el monitoreo como instancia de toma de decisiones pedagógicas para el profesor.

La toma de decisiones pedagógicas de estos docentes también se orienta a elementos pedagógicos, por ejemplo, al indicar que en una próxima oportunidad se gestionará más el tiempo o se confeccionará un instrumento más breve.

En este tipo de explicaciones, al igual que las del caso anterior que tiene un sustento didáctico, llama la atención que los profesores consideran que son los principales responsables del aprendizaje de los estudiantes. Esto puede relacionarse con nociones tradicionales de aprendizaje que restan relevancia al rol y a la autonomía que debe jugar un estudiante en sus procesos de aprendizaje.

4.4.3. Explicaciones basadas en elementos del contexto educativo

Este tipo de explicaciones es la más básica, ya que los docentes utilizan elementos ajenos a su práctica para justificar el logro de los aprendizajes. Entre ellos se encuentran las características socioeconómicas o culturales de los estudiantes, las características del centro escolar, sus características personales de los docentes o el contenido del currículum a abordar.

En este sentido, las reflexiones se encuentran sustentadas en juicios más que en evidencias (por ejemplo, “los alumnos son flojos”). El lenguaje utilizado no es disciplinario ni pedagógico, limitándose a entregar características de los estudiantes para justificar sus desempeños.

Los docentes atribuyen los aprendizajes menos logrados a características de los estudiantes o del contenido a enseñar. Por ejemplo, destacan las explicaciones relativas al bajo contexto sociocultural de los estudiantes, la falta de conocimientos previos, los problemas en la comprensión lectora, el desinterés general, lo complejo del contenido conceptual o la gran extensión curricular. Incluso, un docente llega a señalar que sus estudiantes tienen capacidades limitadas.

Los aprendizajes mejor logrados los atribuyen al uso de recursos pedagógicos como el power point o los contenidos, como el dominio conceptual, o lo cercano o entretenido de un contenido. Es decir, cuando los estudiantes aprenden es por causa de los docentes y cuando no aprenden el docente no tiene responsabilidad en el asunto, sino que es por causa

de las características o actitudes de los propios estudiantes. Es necesario destacar que en las explicaciones no se proyecta la toma de decisiones pedagógicas para realizar mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.5. CONSTRUYENDO UNA TIPOLOGÍA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS EVALUATIVAS EN HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Al comparar las categorías definidas para las prácticas evaluativas de los profesores con las categorías definidas para sus explicaciones sobre los resultados de la evaluación, es posible señalar que en 30 de los 45 profesores existe una relación concordante entre el tipo de prácticas evaluativas identificadas y el tipo de explicaciones que elaboran al respecto. Tras el cruce la información analizada, se propone una tipología que describe el desarrollo de las competencias evaluativas de los docentes en torno a la recolección, análisis e interpretación de evidencias del aprendizaje.

		DESARROLLO BÁSICO DE LA COMPETENCIA	DESARROLLO INTERMEDIO DE LA COMPETENCIA	DESARROLLO AVANZADO DE LA COMPETENCIA
Competencia: Recogida de evidencia de aprendizaje	Ámbito de la competencia	Se recoge información de habilidades generales de baja complejidad	Se recoge información de habilidades disciplinarias de baja complejidad	Se recoge información de habilidades disciplinarias de alta complejidad
	Elaboración Instrumento de evaluación	De lápiz y papel	De lápiz y papel y desempeño (centrado en evaluar aspectos formales)	De lápiz y papel y desempeño
	Elaboración Preguntas o actividades evaluadas	Selección múltiple (simple y compuesto), emparejamiento y verdadero-falso	Selección múltiple (simple y compuesto), tareas de elaboración breve	Selección múltiple (simple y compuesto), preguntas abiertas extensas, de elaboración tipo ensayo, proyecto investigación, informe salidas pedagógicas
	Habilidades cognitivas evaluadas	Baja dificultad (identificación, reconocimiento, relacionar, comprensión lectora, recuperar, definir, secuenciar, describir)	Baja a mediana dificultad (explicar, comparar, interpretar, argumentar, analizar, diferenciar, clasificar)	Alta dificultad (opinar, evaluar, proponer, investigar, juzgar, generar, hipotetizar, problematizar, proyectar)
	Habilidades disciplinares evaluadas	Ubicación temporal y espacial, contextualización, conceptualización	Ubicación temporal y espacial, contextualización, conceptualización, causalidad, comparación de fuentes	Ubicación temporal y espacial, contextualización, conceptualización, causalidad, comparación e interpretación de fuentes, argumentación
Competencia: Análisis e interpretación de evidencia de aprendizaje	Ámbito de la competencia	Explicaciones basadas en elementos del contexto educativo	Explicaciones basadas en elementos pedagógicos de aula	Explicaciones basadas en elementos de la didáctica de la disciplina
	Explicación Aprendizajes Logrados	Novedad de recursos utilizados; contenido "entretenido"	Elementos propios de la práctica docente (instrucciones claras, coherencia instruccional, actividades contextualizada, buena gestión del tiempo)	Elementos propios de didáctica de la disciplina y decisiones pedagógicas en base a conocimiento contextual de sus estudiantes
	Explicación Aprendizajes No Logrados	Característica de los estudiantes (falta de conocimientos previos y desinterés); Contenidos complejos. Explicaciones basadas en Juicios que consideran elementos externos a la práctica docente.	Elementos propios de la práctica docente (no realización evaluaciones diagnósticas, no dar instrucciones claras, falta de coherencia instruccional, no considerar el contexto de los estudiantes)	Falencias en la didáctica de la disciplina, específicamente problemas en procedimientos
	Uso de la información para toma de decisiones	No se evidencia el uso de la información para la toma de decisiones en pos de mejorar el aprendizaje	Se evidencia uso de la información para la toma de decisiones en pos de mejorar la instrucción	Se proyecta la toma de decisiones pedagógicas en elementos didácticos, evidenciando un buen manejo del conocimiento pedagógico y procedimientos propios de las disciplinas

Figura 3. Tipología de competencias evaluativas en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Los profesores que proponen evaluar habilidades más complejas y propias de las ciencias sociales, y que desarrollan actividades de evaluación que trascienden a la pregunta cerrada, son aquellos que también realizan explicaciones centradas en el aprendizaje y utilizan los saberes de la didáctica de la disciplina para enriquecer el sentido del que dotan a los resultados de la evaluación. Estos profesores interpretan los resultados de sus evaluaciones, desde sus propias fortalezas o debilidades en el diseño didáctico que implementan.

Por su parte, la mayoría de los profesores que demandan algunas habilidades propias de las disciplinas, pero siempre en niveles de baja demanda cognitiva, son aquellos que explican

sus resultados de la evaluación desde elementos instruccionales. En general, cuando los resultados de la evaluación están centrados en bajas demandas cognitivas las explicaciones suelen relacionarse con aspectos vinculados a la gestión del clima de aula o de diseño de la planificación, aunque considerando su rol docente como foco principal del proceso.

En tercer lugar, los docentes que implementa situaciones evaluativas de baja demanda cognitiva centrados más en recuperación que en evaluación de habilidades, en su mayoría también explican los resultados de sus estudiantes a partir del contexto, de las características de sus estudiantes o del uso de determinados recursos. Estos profesores explican el mayor manejo conceptual de los estudiantes, desde el uso de recursos como power point por ejemplo, y el menor manejo de dichos conceptos o datos a raíz de su incapacidad o “flojera”.

Sin embargo, a pesar de que en la mayoría de los casos es posible considerar relaciones entre el tipo de explicaciones y el tipo de instrumentos que diseñan los profesores, existen 15 profesores que escapan a dicha relación concordante.

A pesar de que fueron categorizados con prácticas evaluativas de tipo centradas en las habilidades de las disciplinas, sus explicaciones se centran más bien en la identificación de aspectos pedagógicos como las causas de los resultados evaluativos. O bien, pesar de que sus prácticas evaluativas han sido identificadas como instrumentos de baja demanda cognitiva, realizan explicaciones basadas en aspectos pedagógicos de la disciplina. No obstante, en ninguno de los casos fue posible encontrar profesores con evaluaciones complejas y reflexiones basadas en el contexto, o viceversa.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. PERMANENCIA DE PRÁCTICAS TRADICIONALES DE EVALUACIÓN

La mayoría de los profesores de Historia y Ciencias Sociales destacados en la evaluación docente, continúan evaluando a sus estudiantes a través de prácticas tradicionales, escasamente vinculadas al mundo real, en formato de pruebas de lápiz y papel, con escasa atención a la retroalimentación para la mejora y con amplio privilegio de la evaluación sumativa. En ese sentido, es posible reconocer que las principales dificultades señaladas en la literatura con respecto a la evaluación continúan presentes en los profesores de Historia y Ciencias Sociales (Shemilt, 2018; Grant, 2017; Torrez y Claunch-Lebsack, 2014), aun cuando sean profesores destacados del sistema nacional.

Estos antecedentes levantan diversas alertas tanto a la formación y ejercicio docente, como a los sistemas de evaluación de docente, en el ámbito de la evaluación para el aprendizaje. Considerando que la evaluación docente debería orientar las prácticas pedagógicas de los docentes, resultaría importante analizar los criterios de evaluación y retroalimentación de los resultados de los portafolios respecto de su orientación a la mejora de las prácticas evaluativas del profesorado.

5.2. LA AMPLIA PRESENCIA DE LA PRUEBA DE LÁPIZ Y PAPEL

La evidencia de otras investigaciones respecto del uso continuo y sistemático de las pruebas de lápiz y papel para evaluar el desempeño de los estudiantes (Çalışkan y Kaşıkçı, 2010; Grant, 2017; Hus y Matjašic, 2017; Shemilt, 2018; VanSledright, 2015), coincide

con lo observado en las prácticas evaluativas de los profesores destacados del sistema escolar chileno. La mayoría de los profesores demuestra prácticas evaluativas centradas en las preguntas de opción múltiple, respuesta abierta extensa, ítem de verdadero o falso y completación de información, que en la mayor parte de los casos está asociada con reproducir información histórica o geográfica, con escasa vinculación con la formación de ciudadanía activa.

Si bien, algunos de los docentes abordan otro tipo de actividades evaluativas denominadas auténticas (Koh *et al.*, 2012), solicitando a los estudiantes escribir ensayos, realizar presentaciones e investigaciones o elaborar proyectos y vinculando estas evaluaciones con la formación de ciudadanía crítica, la cantidad de profesores que utilizan este tipo de situaciones evaluativas es considerablemente menor al que utiliza pruebas de lápiz y papel.

5.3. BAJOS DESAFÍOS INTELECTUALES

A pesar de que las situaciones evaluativas de lápiz y papel permitirían evaluar habilidades de mayor complejidad (Koh *et al.*, 2012), coincidiendo con la literatura, este estudio también confirma que este tipo de pruebas se centra en la reproducción de conocimiento factual, conceptual y procedimental de los estudiantes, a través de ítem que pretenden medir objetivamente la recuperación de información.

Esto implica que las habilidades solicitadas son de baja demanda cognitiva para los estudiantes, quienes deben limitarse a identificar, reconocer, relacionar o caracterizar información. Si se comprende que la evaluación se sitúa como un “puente” entre lo que se enseña y lo que se aprende (DeLuca *et al.*, 2015), se podría indicar que las prácticas evaluativas de los mejores profesores del sistema están actuando como un puente hacia un aprendizaje repetitivo y memorístico.

Sin embargo, cabe destacar que una menor proporción de profesores desarrollan situaciones evaluativas orientadas a promover que los estudiantes contextualicen, se posicionen, buscan soluciones para resolver los conflictos y proyecten fenómenos sociales hacia el futuro, tal como proponen los autores que orientan la enseñanza de las Ciencias Sociales en la perspectiva de la formación ciudadana (Ercikan y Seixas, 2015a; Gutiérrez y Pagés, 2018; Ross, 2017). Este tipo de prácticas deberían ser destacadas en los procesos de retroalimentación del profesorado, con el fin de promover su transferencia a otros contextos.

5.4. FUENTES ESCRITAS SECUNDARIAS PARA LA COMPRESIÓN DE LECTURA

Los profesores destacados incorporan pocos recursos o materiales en sus situaciones evaluativas. Quienes lo hacen incorporan fuentes escritas secundarias, pero generalmente sólo las utilizan para comprensión de lectura de los estudiantes, sin avanzar en habilidades de indagación (Seixas, 2017), tales como la interpretación de fuentes desde la consideración de quienes las escriben, la referenciación de los autores o la contextualización de las fuentes.

En general, las fuentes son presentadas para contar con un texto que los estudiantes deben leer para extraer información (muchas veces de manera textual), que se les solicita sin menciones específicas respecto de quienes o por qué las escriben.

6. CONCLUSIONES

El presente estudio tenía por objetivo analizar las prácticas evaluativas de los profesores destacados en el Sistema de Evaluación Docente en Chile, para poder comprender las características que presenta la evaluación en el área de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, identificar sus fortalezas, potencialidades y aspectos por mejorar. Esto pues la evaluación no analiza elementos propios de las disciplinas, por lo que este estudio apuntaba a difundir buenas prácticas con la intención de contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje disciplinares. Tras analizar los datos, se considera que el estudio contribuyó a aportar evidencia sobre el estado de desarrollo de las competencias evaluativas de los docentes de la asignatura.

En relación a la forma en que los docentes destacados recogen evidencia del aprendizaje y la capacidad que tienen de observar y conocer cómo y cuánto están aprendiendo sus estudiantes, aun cuando se ha pesquisado que tienden a predominar prácticas evaluativas tradicionales, centradas muchas veces en la evaluación de habilidades de bajo nivel cognitivo, que privilegian la reproducción de saberes históricos y geográficos, también hemos podido constatar que hay un grupo de profesores que han avanzado en el desarrollo de estas competencias, que generan oportunidades de evaluación auténticas, que promueven el desarrollo de habilidades disciplinarias con alta complejidad cognitiva para vincular la enseñanza de la HGCS a la formación de una ciudadanía crítica en los estudiantes.

Respecto a las competencias para comprender, analizar e interpretar la información del desempeño de los estudiantes, también se ha podido evidenciar que hay distintos niveles de desarrollo y aunque todavía hay profesores que externalizan las razones que explican los resultados, asignando la responsabilidad al contexto y a las características del estudiantado. Otro grupo de profesores avanza en la capacidad de analizarlo desde principios y elementos pedagógicos, pero que no logra desarrollar un análisis vinculado a las particularidades de la disciplina. Finalmente, un grupo logra avanzar hacia un análisis más complejo, que considera no solo elementos pedagógicos, sino también de la didáctica de las disciplinas, siendo capaz de interpretar los resultados desde múltiples perspectivas y comprender el impacto que sus decisiones didácticas tienen en el logro de los aprendizajes de sus estudiantes. Esto es sin duda un logro fundamental para avanzar hacia el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje de calidad y equitativos, a través de prácticas educativas que comprendan que el aprendizaje depende de la forma en que las oportunidades que el docente brinda responden a las características, intereses y necesidades de sus estudiantes.

El aporte fundamental de este estudio está en las dos tipologías que se ofrecen en torno a las competencias evaluativas analizadas, y a la relación que se encuentra entre ellas. La vinculación que existe entre el tipo de actividades evaluativas a través de las cuales los docentes recogen información para observar cuánto y cómo aprenden sus estudiantes, y las explicaciones que elaboran para analizar e interpretar los resultados de aprendizaje, permite tener un marco de referencia para analizar el grado de desarrollo de las competencias evaluativas de los docentes. Este marco de referencia podría ser un aporte clave en distintos niveles.

En primer lugar, para el Sistema de Evaluación Nacional Docente, ya que ofrece una categorización que permitiría entregar una retroalimentación más precisa a los profesores respecto a sus fortalezas y debilidades con relación a las competencias docentes para la evaluación. En segundo lugar, para potenciar los espacios de formación continua del

profesorado, identificando las dimensiones evaluativas hacia las que se deben orientar las instancias de desarrollo profesional. En tercer lugar, para orientar los programas de formación inicial del profesorado, ya que entrega categorías de análisis para la toma de decisiones micro y macro curriculares, y puede aportar en los diseños instruccionales de las distintas asignaturas que componen el plan de estudios. Además, constituye un aporte clave para poder diagnosticar también el grado de desarrollo de las competencias evaluativas de los formadores de profesores, diseñar espacios de desarrollo profesional que les permita avanzar o consolidar el enfoque de la evaluación del y para el aprendizaje, e incorporarla de manera concreta y transversal a todos los espacios formativos que ofrece la formación inicial del profesorado.

La alusión a la construcción en proceso de la tipología, “construyendo”, se refiere a que esta esta tipología es un primer paso y que se debe seguir avanzando en su análisis para validarla y consolidarla. Por una parte, se hace necesario avanzar a otras competencias evaluativas, como lo son la calificación y la retroalimentación. Por otra parte, es menester complejizar su análisis considerando otras fuentes de información, otros sujetos de estudio y otras variables que dadas las fuentes de información utilizadas no se pudieron abordar, como, por ejemplo, la trayectoria formativa de los docentes o las características de sus comunidades escolares. Sin embargo, consideramos que es un primer avance que abre una serie de posibilidades y áreas de investigación, para seguir ampliando y fortaleciendo la tipología construida a partir del análisis desarrollado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfagomez, M., Monteagudo, J. y Miralles, P. (2016). Conceptions of teachers of geography and history on the assessment of learning. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 246-268. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i2.23560>
- Ahumada, P. (2005). Estrategias para la incorporación de una evaluación auténtica de los aprendizajes en la enseñanza universitaria. *Perspectiva Educacional*, 37-38, 47-60.
- Bataloso, J. (2007). ¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluación educativamente. En A. Parcerisa (Ed.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 45-56). Graó.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshal, B. y Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Open Univ. Press.
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Çalışkan, H. (2011). An Evaluation of the Teacher-Made Social Studies Course Exam Questions. *Eğitim Ve Bilim-Education and Science*, 36(160), 120-132.
- Çalışkan, H. y Kaşıkçı, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4152-4156. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.656>
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2007). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Pearson Educación.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage Publications.
- Contreras, G. y Zúñiga, C. G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-25. <https://doi.org/10.15517/AIE.V18I3.34327>
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.

- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. IBE-UNESCO.
- DeLuca, C., Klinger, D., Pyper, J. y Woods, J. (2015). Instructional Rounds as a professional learning model for systemic implementation of Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 122-139. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.967168>
- Dicksee, I. y Hunt, M. (2007). Peer assessment. En M. Hunt (Ed.), *A practical guide to teach history in secondary school* (pp. 90-98). Routledge.
- Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 51-63). Routledge.
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de Acción Profesional de los profesionales de la Orientación*. Esic.
- Eliás, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194138017016.pdf>
- Ercikan, K. y Seixas, P. (2015a). Issues in Designing Assessments of Historical Thinking. *Theory into Practice*, 54(3), 255-262. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1044375>
- _____. (2015b). *New Directions in assessing historical thinking*. Routledge.
- Flórez, E., Páez, J., Fernández, C. M. y Salgado, J. (2019). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas. *Revista Científica*, 34(1), 63-72. <https://doi.org/10.14483/23448350.13553>
- Flotts, M. y Abarzúa, A. (2011). El modelo de evaluación y los instrumentos. En J. Manzi, R. González y Y. Sun (Eds.), *La Evaluación Docente en Chile* (pp. 35- 62). MIDE UC.
- Förster, C. (Ed.). (2017). *El poder de la evaluación en el aula*. Ediciones UC.
- Golledge, R. G., Marsh, M. y Battersby, S. (2008). Matching Geospatial Concepts with Geographic Educational Needs. *Geographical Research*, 46(1), 85-98. <https://doi.org/10.1111/j.1745-5871.2007.00494.x>
- Grant, S. (2017). The Problem of Knowing What Students Know: Classroom-Based and Large-Scale Assessment in Social Studies". En M. McGlenn y C. Mason (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 461-476). John Wiley & Sons, Inc.
- Gutiérrez, M. y Pagés, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in Practice*. Routledge.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. En J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 87-102). Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446250808.n6>
- Hus, V. y Matjašic, J. (2017). Evaluation and Assessment in Early Social Science. *Universal Journal of Educational Research*, 5(4), 664-670. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1137714>
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2007). La función pedagógica de la evaluación. En A. Parcerisa (Ed.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp.21-44). Graó.
- Koh, K. H., Tan, C. y Ng, P. T. (2012). Creating thinking schools through authentic assessment: The case in Singapore. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(2), 135-149. <https://doi.org/10.1007/s11092-011-9138-y>
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (Eds.). (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. MIDE UC.
- Martínez, F. y Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(1), 17-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412015000100002
- Mathison, S. y Fragnoli, K. (2006). Struggling for good assessment in social studies education. En E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems and possibilities* (pp. 197-215). SUNY Press.
- Meckes, L., Förster, C., Navarro, M. y Inostroza, E. (2018). *Un instrumento online para evaluar competencias evaluativas de docentes de educación básica*. Centro de Estudios MINEDUC

- FONDIE. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/10/Informe-final-FONIDE-FX11668-Meckes_ap-convertedDU.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Orientaciones y guiones didácticos para docentes*. Ministerio de Educación Gobierno de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/1949/mono-658.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- _____. (2018). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Ministerio de Educación Gobierno de Chile. https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-91414_bases.pdf
- Miranda, P. (2016). *Modelo de progresión del aprendizaje geográfico como proceso situado: Aulas interculturales como caso de estudio* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21511>
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212–249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00547.x>
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos*, 33(131), 116-130. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100008&lng=es&tlng=es.
- _____. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Mustolikh, Suwarsito y Kusmijati, N. (2017). Evaluation of Authentic Assessment Implementation in Learning Social Science at Smp Negeri 2 Purwokerto. En Saefurrohman, M. Winda, B. A. Suady, Suhandini y A. S. Dadari (Eds.), *Proceedings of the 4th Asia Pacific Education Conference (AECON 2017)* (pp. 177-184). Atlantis Press.
- Panadero, E., Andrade, H. y Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher*, 45(1), 13-31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>
- Pipkin, D. y Sofía, P. I. (2005). La Formación del Pensamiento Social en la Escuela Media: Factores que Facilitan y Obstaculizan su Enseñanza. *Clio y Asociados*, 1(8), 85-94. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i8.1593>
- Quirós, C. (2017). ¿Cuáles son mis competencias evaluativas? Diseño de un instrumento de autoevaluación para maestros de educación primaria de Chile. *Revista Contrapontos*, 17(1), 194-219. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v17n1.p194-216>
- Ravela, P., Leymoní, J., Viñas, J. y Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta educativa*, 1(41), 20-45.
- Reich, G. (2015). Measuring Up?: Multiple-Choice Questions. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 221-223). Routledge.
- Ross, W. (2004). Social Studies and Critical Thinking. En J. L. Kincheloe y D. Weil (Eds.), *Critical Thinking and Learning. An Encyclopedia for Parents and Teachers* (pp. 383-388). Greenwood Press.
- _____. (2017). *Rethinking of Social Studies: Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship*. Information Age Publishing.
- Santisteban, A. (2010). La Formación en Competencias de Pensamiento Histórico. *Clio y Asociados*, 1(14), 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Santos, M. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Homo Sapiens Ediciones.
- Schreier, M., Janssen, M., Stamann, C., Whittal, A. y Dahl, T. (2020). Qualitative content analysis: Disciplinary perspectives and relationships between methods—introduction to the FQS special issue “qualitative content analysis ii”. *Forum: Qualitative Social Research*, 21(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3454>
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>

- Shemilt, D. (2018). Assessment of learning in History Education: Past, Present, and Possible Futures. En S. Alan Metzger y L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 449-471). Wiley Blackwell.
- Torres, M. F. y Cárdenas, E. J. (2010). ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005-2010). *Enunciación*, 15(1), 145-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3661659>
- Torrez, C. A. y Claunch-Lebsack, E. A. (2013). Research on Assessment in the Social Studies Classroom. En J. H. McMillan (Ed.), *Handbook Research on Classroom Assessment* (pp. 461-472). Sage Publications.
- _____. (2014). The Present Absence: Assessment in Social Studies Classrooms. *Action in Teacher Education*, 36(5-6), 559-570. <https://doi.org/10.1080/01626620.2014.977756>
- Travé, G., Molina, J. y Delval, J. (2018). *Enseñar y aprender economía en educación secundaria*. Síntesis.
- VanSledright, B. (2015). Assessing for Learning in the History Classroom. En K. Ercikan y P Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 75-88). Routledge.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Association for supervision and Curriculum Development.
- Zúñiga, C. G. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento Educativo*, 52(1), 119-135.