

Análisis de las actividades de evaluación presentes en textos escolares chilenos

Analysis of assessment activities in Chilean school textbook

Alejandro Sepúlveda Obreque¹ <https://orcid.org/0000-0002-5033-8400>,
Bastian Carter-Thuillier^{1, 2, 3} <https://orcid.org/0000-0001-7342-4179>

¹Universidad de Los Lagos, Departamento de Educación. Chile

²Universidad de los Lagos, Sociedad y Buen Vivir Programa de Investigación en Deporte. Chile

³Universidad Católica de Temuco, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Práctica. Chile

RESUMEN: *El estado de Chile distribuye textos a todos los centros educativos del país, libros que deben estar elaborados en coherencia con las bases curriculares. El objetivo del presente estudio fue analizar las actividades evaluativas presentes en los textos escolares y bases curriculares de las asignaturas “Ciencias Naturales” e “Historia, Geografía y Ciencias sociales” destinados a estudiantes de séptimo y octavo año básico, con el fin de examinar su nivel de autenticidad, frecuencia y tipología. Se desarrolló un estudio descriptivo de tipo mixto, centrado en la observación de frecuencias y análisis de contenido de cuatro textos escolares y las bases curriculares. Se pudo constatar la presencia de 16 tipos de actividades evaluativas. Si bien, existen propuestas de evaluación próximas a una lógica auténtica, la mayoría corresponde a evaluaciones de carácter memorístico. Se observa falta de correspondencia entre las actividades evaluativas de las bases curriculares y aquellas registradas en los textos escolares.*

Palabras clave: *evaluación educacional, bases curriculares, currículum de educación básica, textos escolares, educación primaria.*

ABSTRACT: *The Chilean state distributes textbooks to all schools in the country, which must be drafted in coherence with the curricular bases. The aim of this study was to analyse the assessment activities present in the school textbooks and curricular bases of the subjects "Natural Sciences" and "History, Geography and Social Sciences" for seventh and eighth grade students, in order to examine their level of authenticity, frequency and typology. A descriptive study of a mixed type was carried out, centred on the observation of frequencies and content analysis of four school texts and the curricular bases. Sixteen types of evaluative activities were found to be present. Although there are some assessment proposals that are close to*

Email: asepulve@ulagos.cl bastiancarter@gmail.com

Recibido: 10/5/2021 Aceptado: 24/04/2023

Doi: [10.18004/riics.2023.junio.5](https://doi.org/10.18004/riics.2023.junio.5)

Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.

Vol. 19 n° 1, Junio, 2023.pág. 5-20

ISSN (Impresa) 2225-5117. ISSN (En Línea) 2226-4000.



Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

an authentic logic, most of them correspond to memorization evaluations. There is a lack of correspondence between the assessment activities in the curricular bases and those recorded in the textbooks.

Keywords: *educational assessment, curriculum guides, elementary school curriculum, textbooks, primary education.*

INTRODUCCIÓN

La evaluación se ha posicionado como un eje trascendental de todos los procesos didácticos (Griffin, 2018; López, 2008) y, por tanto, también, como un elemento fundamental para el logro de aprendizajes significativos en todas las etapas educativas (Suskie, 2018). No obstante, durante las últimas décadas, se ha desarrollado una amplia discusión sobre los posibles fines, efectos y vías que se proponen desde el campo de la evaluación educativa (Rodríguez-Gómez y Ibarra-Sáiz, 2014; Shavelson, Zlatkin-Troitschanskaia y Mariño, 2018; Vries, 2015). Debate que ha supuesto la aparición de propuestas y modelos de evaluación alternativos a los tradicionales (Baird, Andrich, Hopfenbeck y Stobart, 2017; Brown y Pickford, 2013; Heritage, 2018; McArthur, 2019; Stake, 2018), desde los cuales se plantea, con frecuencia, la necesidad de superar los paradigmas que asumen la evaluación como un mero ejercicio de control, aislado de los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) (Black y William, 2018). Ello, con el fin de avanzar hacia prácticas evaluativas auténticas e integradoras que posean una función formativa, promuevan la mejora continua y favorezcan la construcción de aprendizajes mediante situaciones desafiantes para el alumnado (Ajjawi et al., 2020; Jankowski, Timmer, Kinzie y Kuh, 2018; Serrano, O'Brien, Roberts y Whyte, 2018).

Lo antes descrito ha implicado resignificar la evaluación pedagógica como una acción orientada al aprendizaje (Carless, 2007) y centrada en los estudiantes (Zeng, Huang, Yu y Chen, 2018). Aquella concepción de la evaluación que según López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) se alcanza cuando se cumplen tres requisitos: (a) plantear a los estudiantes actividades de evaluación auténticas y ajustadas coherentemente a los objetivos; (b) hacer partícipes al alumnado dentro del proceso evaluativo; (c) entregar retroalimentación con perspectiva de futuro y que otorgue opciones realistas de mejora. En resumidas cuentas, es pasar de la anacrónica “cultura del examen” que concibe la evaluación como simple instancia de corroboración, a una “cultura de evaluación” que sitúa a esta última como un “proceso” al servicio del aprendizaje (Carter-Thuillier, 2015; Dochy, Segers y Dierick, 2002; Martínez, 2015; Moreno, 2011; Puñez, 2015).

A partir de lo expresado anteriormente, parece evidente que las propuestas actuales de evaluación, además de otorgar un rol protagónico al alumnado (Zeng, Huang, Yu y Chen, 2018), deben ser diseñadas e implementadas a partir de un coherente alineamiento constructivo (Biggs, 2014; Larkin y Richardson, 2013). Es decir, que los criterios y medios evaluativos sean coherentes con los objetivos/resultados/finalidades de aprendizaje que se persiguen y la propuesta didáctica en general (Biggs y Tan, 2011). Sólo de ese modo, la evaluación podrá contribuir como un medio útil para el logro de los aprendizajes fijados (Ali, 2018).

Es decir, no bastaría únicamente con proponer una evaluación que se autodefina como formadora, sino que también, sería relevante otorgar importancia a otros factores que permitan situarla como una herramienta efectiva para el aprendizaje (Heitink, Van der Kleij, Veldkamp, Schildkamp y Arenques, 2016). En este sentido, es fundamental examinar los tipos de procesos cognitivos que se promueven en las instancias evaluativas (Sánchez, 2019), puesto que, en múltiples ocasiones, los instrumentos empleados se enfocan exclusivamente en la memorización o el desarrollo de acciones reproductivas (Peña, González y Montenegro, 2019; Robles-Barrantes, 2020), alejándose de los niveles cognitivos de orden superior o el desarrollo de la reflexividad crítica (Calkins et al., 2018).

En la actualidad, los textos/libros escolares continúan ocupando un papel protagónico en el aula, siendo en ocasiones el principal recurso de E-A, sin embargo, pocas veces se analiza el tipo de habilidades que favorecen (Verde, Caballero y Pablos, 2017), ni las actividades, tareas y procedimientos evaluativos que se proponen en su interior (Chircev, Ciascaia y Llovan, 2015; Salgado-Orellana, Ferrada, Díaz-Levicoy y Parraguez, 2019). Esto es preocupante si consideramos que, habitualmente dichos textos son medios materiales de uso público que el Estado entrega a estudiantes y profesores, siendo utilizados por estos últimos en múltiples ocasiones para orientar sus prácticas y el aprendizaje del alumnado (Massone, Romero y Finocchio, 2014). En consecuencia, se trata de textos supuestamente confiables en términos pedagógicos y coherentes con las secuencias de aprendizaje que propone el currículum nacional (Montanares y Heeren, 2020).

No obstante, diferentes autores (Chircev et al., 2015; Guo, Wright y McTigue, 2018; Islam y Asadullah, 2018; Minte, Sepúlveda, Díaz-Levicoy y Obando, 2021; Monje, Seckel, y Breda, 2018; Montanares y Heeren, 2020; Salgado-Orellana et al., 2019) han señalado que dichos libros pueden presentar algunos elementos negativos, tales como: (a) problemas en el procesamiento didáctico de los contenidos; (b) incongruencias entre las ilustraciones y los relatos; (c) deficiencias

gráficas; (d) errores de contenido o información incorrecta; (e) escasa pertinencia cultural con los territorios donde son utilizados; (f) incoherencias con los contenidos sugeridos por el currículum oficial; (g) ausencia de contenidos fundamentales para el aprendizaje; (h) estereotipos de género; (i) actividades evaluativas que no siempre sirven como fuente de aprendizaje o para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

Lo antes descrito, instala la necesidad de examinar detenidamente el contenido de los libros escolares que se distribuyen a estudiantes y docentes en el contexto chileno. De esa manera, se podría examinar minuciosamente las características que poseen las actividades evaluativas intermedias y finales que se proponen en dichos textos (Díaz-Levicoy, Ferrada, Salgado-Orellana y Guerrero-Contreras, 2019). Lo que también permitiría analizar su nivel de complejidad cognitiva (Minte et al., 2021) y su posible impacto en los procesos de E-A-

En función de lo anterior, la presente investigación tiene por objetivo analizar las actividades evaluativas presentes en los textos escolares y bases curriculares de las asignaturas “Ciencias Naturales” e “Historia, Geografía y Ciencias sociales” correspondientes a los cursos de séptimo y octavo año de la educación básica chilena, con el fin de examinar su nivel de autenticidad, frecuencia y tipología.

METODOLOGÍA

La investigación fue descriptiva y de tipo mixta (Hernández et al., 2010). Incluye elementos del método cualitativo y cuantitativo. La dimensión cualitativa se expresa mediante el análisis de contenido (Taylor, 1989) de las Bases Curriculares y de los textos escolares, del estudiante, cuyo foco de observación fueron las actividades de evaluación del aprendizaje. La pesquisa de los datos se hizo mediante la categoría de análisis de tipo emergente (Elliot, 2000), que surge de la lectura de los documentos en cuestión y, como consecuencia, el levantamiento de los datos, las citas, fragmentos o categorías encontradas.

La expresión cuantitativa, en cambio, se manifiesta en la obtención de las frecuencias o tendencias numéricas de los datos encontrados. Para mejorar el análisis y presentación de los resultados se utilizaron los programas informáticos Atlas ti 7.5 y SPSS 27 para obtener frecuencias, porcentajes, entre otros, con los que se organizaron y procesaron los datos de la investigación.

El objeto de estudio fue el texto escolar del estudiante, definido como un recurso pedagógico entregado, de manera gratuita, a todos los alumnos de establecimientos educacionales públicos del país. En este caso, fueron todos los

textos de Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales de séptimo y octavo año de Educación Básica, chilena, correspondientes al año 2020 (ver Tabla 1).

Tabla 1. Textos escolares analizados en el estudio.

Autores	Año	Título	Curso	Can. páginas
Romero, C., Tobar, C., y Muñoz, D.	2020	Ciencias Naturales. Texto del estudiante	Séptimo año básico.	210
Campbell, E.	2020	Ciencias Naturales. Texto del estudiante	Octavo año básico.	210
Beltrán, G., Fuentes, F., Panza, P., y Valdés, C.	2020	Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante.	Séptimo año básico.	226
Millán, H., Muñoz, G., Osses, M., y Valenzuela, A.	2020	Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante.	Séptimo año básico.	226

Nota: elaboración propia.

Los textos, según el Mineduc (2015) dan cuenta de los saberes que debieran ser aprendidos por los estudiantes. Las actividades educativas promueven habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes, ideologías y discursos que ejercen control en el proceso de aprendizaje, influyendo en el comportamiento de los estudiantes y contribuyendo con la calidad de la educación (Mineduc, 2015).

Los programas informáticos empleados en el estudio, permitieron clasificar los datos a través de redes semánticas, citas, tablas de frecuencias y porcentajes, para su análisis.

RESULTADOS

A continuación, los resultados del estudio se presentan subdivididos en cuatro apartados: i). Actividades evaluativas presentes en las Bases Curriculares de Educación Básica. ii). Actividades de evaluación registradas los textos escolares en las asignaturas de “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” y “Ciencias Naturales”. iii). Actividades de evaluación de aprendizaje definidas como auténticas, presentes en los textos escolares. iv). Comparación entre las actividades de evaluación del aprendizaje presentes en las Bases Curriculares y los textos escolares.

i). Actividades evaluativas presentes en las Bases Curriculares de Educación Básica

En la Tabla 2 se observa el repertorio de actividades evaluativas declaradas en las Bases Curriculares. Se constata la presencia de 9 tipos de evaluaciones, entre ellas las más frecuentes son: autoevaluación, formulación de preguntas, informes escritos, pruebas, investigaciones, experimentos, resolución de

problemas, registro de datos, observaciones.

Tabla 2. Actividades evaluativas del aprendizaje presentes en las Bases Curriculares de Educación Básica, 2013.

Actividades evaluativas bases curriculares

Registro datos.
Pruebas.
Autoevaluación.
Formular preguntas.
Indagación/investigaciones.
Observación.
Experimentaciones.
Resolución de problemas.
Informes escritos.

Nota: elaboración propia, a partir de las Bases Curriculares para Educación Básica, 2013.

ii). *Actividades de evaluación registradas los textos escolares en las asignaturas de “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” y “Ciencias Naturales”.*

Los resultados señalan que en los textos escolares existen 16 tipos diferentes de actividades evaluativas (ver tabla 3), entre ellas formulación de preguntas, autoevaluación, experimentos, investigaciones, síntesis, resumen, ensayos, etc. Sumadas todas las evaluaciones por asignatura y curso, se observa que en “Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, para séptimo y octavo año, se reconocieron 426 y 475 respectivamente. En cambio, en los textos de “Ciencias Naturales” se identificaron 277 evaluaciones en séptimo y en octavo año básico.

Para ambas asignaturas, tanto en séptimo y octavo año, la mayor frecuencia de actividades evaluativas corresponde a la formulación de preguntas. En los textos de “Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, para séptimo año, se registraron 340 preguntas y 380 para octavo. Algunos ejemplos: “¿Cuáles son las principales características de la sociedad y de la economía feudal?” p.131. “Señalen cuál es su ubicación, en qué consiste el sitio y su importancia para la ciencia”. p.19.

En cambio, para “Ciencias Naturales” en séptimo básico se registraron 172 preguntas y 120 para octavo año. Algunas de las preguntas encontradas fueron: “¿Qué observaste en el tubo fluorescente?” p.98, “¿Cómo explicarías lo observado?” p.98. “¿Cómo te sientes con tu desempeño?” p.191. “Evalúa la respuesta de Carlos, señalando los aciertos y errores que haya tenido” p.190.

Otra de las actividades evaluativas, con más frecuencia, registrada en los textos es la observación. Para séptimo año en la asignatura de “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” es identificada 22 veces y en octavo, 24. Por ejemplo: “Observa la ilustración, luego, responde” p. 10; “Observa la imagen y lee la información,

luego responde” p.89

En cambio, en “Ciencias Naturales” para séptimo año fueron 30 actividades de observación y para octavo fueron 26. Ejemplo de ello “Observa la potencia de dispositivos eléctricos” p.108, “Observa el siguiente montaje experimental” p.48.

Tabla 3. Actividades de evaluación de aprendizaje registradas en los textos escolares del estudiante, en las asignaturas de Historia Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales para EB (2020).

Actividades de evaluación del aprendizaje	Historia, Geografía y Ciencias Sociales		Ciencias Naturales	
	Séptimo año	Octavo año	Séptimo año	Octavo año
Preguntas	340/79,8%	380/89,2%	172/75,7%	120/68,1%
Observación	22/5,16%	24/5,05%	30/13,2%	26/14,7%
Lecturas	21/4,92%	15/3,15%	3/1,32%	1/0,56%
Autoevaluaciones	16/3,75%	5/1,05%	6/2,64%	4/2,27%
Investigación documental	8/1,87%	12/2,52%	2/0,88%	2/1,13%
Exposiciones	2/0,46%	11/2,3%	2/0,88%	2/1,13%
Investigaciones empíricas	2/0,46%	2/0,42%	6/2,64%	4/2,27%
Uso de mapas	3/0,70%	7/1,47%	1/0,44%	1/0,56%
Argumentos/fundamentos	6/1,40%	9/1,89%	0/0%	1/0,56%
Experimentos	0/0%	6/1,26%	0/0%	8/4,54%
Coevaluación	2/0,46%	1/0,2%	3/1,32%	2/1,13%
Síntesis	1/0,23%	2/0,42%	1/0,44%	1/0,56%
Ensayos	2/0,46%	0/0%	0/0%	0/0%
Plan de acción	0/0%	0/0%	0/0%	3/1,7%
Informes escritos	0/0%	1/0,2%	0/0%	0/0%
Resumen	1/0,23%	0/0%	1/0,44%	1/0,56%
Total	426	475	227	176

Nota: elaboración propia, a partir del análisis de los textos escolares en estudio.

iii). *Actividades de evaluación de aprendizaje definidas como auténticas, presentes en los textos escolares.*

Las evaluaciones auténticas, de acuerdo a Monereo (2010), plantean al estudiante situaciones que se aproximan parcial o totalmente a la realidad, es decir, como aquellas que pueden experimentar en su vida diaria, como ciudadano o como profesional. De esta forma, se activan los conocimientos, las aptitudes, los valores, el lenguaje, la comunicación, etc. Por tanto, la evaluación será auténtica, en la medida que conecte la experiencia educativa con aspectos relevantes de la vida.

En la Tabla 4 se puede advertir la presencia de siete actividades de evaluación presentes en los textos escolares, definidas como auténticas por

Monereo (2009), Condemarín (2000), Perrenoud (2008): autoevaluación, exposiciones, investigaciones empíricas, argumentos/fundamentos, experimentos, síntesis, mapas conceptuales. Sin embargo, su frecuencia de registro, ya sea en los textos de ciencias e historia, fluctúa entre 3,75% y 0,2%.

Entre los ejemplos se puede citar: “Realicen una investigación sobre las consecuencias de no vacunarse y cómo han reaparecido enfermedades que estaban erradicadas. Comuniquen los resultados de su investigación a través de un afiche” (7año CN. p.139); “Construye una síntesis con dos columnas, una titulada “Sabía que” y otra “Ahora sé”. (7año CN. p.145); “Elabora un mapa conceptual que relacione al menos diez de los conceptos aprendidos. (7CN. p.122); “Propongan un diseño experimental” (8 CN. p.86); “Argumenten el surgimiento de cada nuevo modelo con bases teóricas o experimentales” (8CN p.151); “Elaborar la presentación, considerando estas recomendaciones” (8HG. p.199); “¿En qué lugar de la escala de autoevaluación te situarías?, ¿a qué atribuyes este resultado? Explica. (7HG. p.21); “Elaboren un cuadro síntesis que refleje las continuidades y cambios respecto de la estratificación social colonial y la sociedad chilena actual. (8 HG. p.81); “Expongan su texto al curso y justifiquen la imagen que incorporaron”. (8 CN. p.120); “Investiga las medidas de seguridad en caso de una erupción volcánica. Luego, elabora un afiche y compártelo con tu curso” (7 CN. p.81).

Tabla 4. Actividades de evaluación del aprendizaje tipificadas como más auténticas, promovidas en los textos escolares del estudiante en las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales para EB (2020).

Actividades de evaluación	Historia, Geografía y Ciencias Sociales		Ciencias Naturales	
	Séptimo año	Octavo año	Séptimo año	Octavo año
Autoevaluaciones	3,75	1,05	2,64	2,27
Exposiciones	0,46	2,30	0,88	1,13
Investigaciones empíricas	0,46	0,42	2,64	2,27
Argumentos/fundamentos	1,40	1,89	0,0	0,56
Uso de mapas	0,70	1,47	0,44	0,56
Experimentos	0,0	1,26	0,0	4,54
Síntesis	0,23	0,42	0,44	0,56

Nota: elaboración propia

iv). *Comparación entre las actividades de evaluación del aprendizaje presentes en las Bases Curriculares y los textos escolares.*

Se observa en la tabla 5, un listado de actividades evaluativas declaradas en las Bases Curriculares. También, se da cuenta de las actividades de evaluación presentes en los textos escolares de “Ciencias Naturales” e “Historia, Geografía y

Ciencias Sociales”. Se observa que cinco actividades evaluativas presentes en las bases curriculares, también están presentes en los textos escolares: autoevaluación, preguntas, investigaciones, experimentos e informes. En cambio, otras tres no fueron observadas: registro de datos, pruebas, resolución de problemas. La Tabla 5 también muestra, además, las actividades evaluativas presentes en los textos escolares que no están declaradas en las Bases Curriculares(11), como por ejemplo: lecturas, investigación documental, investigación empírica, exposiciones, uso de mapas, argumentos, coevaluación, síntesis, ensayos, resúmenes y plan de acción.

Tabla 5. Comparación entre las actividades de evaluación del aprendizaje presentes en las Bases Curriculares vigentes, y aquellas observadas en los textos escolares de educación básica.

Actividades evaluativas declaradas en las Bases Curriculares de Educación Básica vigentes, 2013.	Actividades evaluativas observadas y no observadas en los textos escolares de Ciencias Naturales e Historia, 2020 en la Bases Curriculares vigentes, 2013.	Actividades evaluativas observadas en los textos escolares y no declaradas en las Bases Curriculares vigentes, 2013.
Registro de datos	No observada	Lecturas
Pruebas	No observada	Investigación documental
Autoevaluación	Observada	Exposiciones
Formular preguntas	Observada	Investigaciones empíricas
Indagación/investigaciones	Observada	Uso de mapas
Observación	Observada	Argumentos/fundamentos
Experimentaciones	Observada	Coevaluación
Resolución de problemas	No observada	Síntesis
Informes escritos	Observada	Ensayos
		Plan de acción
		Resumen

Nota: elaboración propia

DISCUSIÓN

Los resultados señalan que las actividades evaluativas propuestas por los textos escolares, además de ser incongruentes con lo sugerido por las bases curriculares, están mayoritariamente vinculadas a una perspectiva técnica-tradicional (Santos-Guerra, 2005). Puesto que, se centran en procesos cognitivos derivados de la memorización y acciones de carácter pasivo-acrítico, donde los estudiantes deben limitarse a recordar o describir sucesos. Es preciso señalar que también se identificaron actividades, que, por sus características, pueden ser catalogadas como propuestas de evaluación auténtica (o próximas a dicho enfoque) (Vallejo y Molina, 2014), las que promueven habilidades cognitivas de orden superior (Villarroyel y Bruna, 2019). No obstante, según los propios resultados del estudio este último tipo de evaluaciones son significativamente menos frecuentes

que las de carácter técnico-tradicional.

Estos resultados son preocupantes desde una óptica pedagógica, puesto que se contraponen a los sugerido por diferentes autores (Ajjawi et al., 2020; Carless, 2007; Jankowski et al., 2018; Serrano et al., 2018) que señalan la necesidad de promover acciones evaluativas que tengan un sentido integrador, auténtico y desafiante para el aprendizaje durante la etapa escolar. Asimismo, ninguna de las actividades evaluativas registradas en el presente estudio otorga espacio a prácticas de evaluación compartida, co-evaluación o la retroalimentación efectiva entre pares. Este último hecho se contrapone a lo expresado por López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) quienes, a partir de diferentes evidencias, exponen que la evaluación tiene mayores posibilidades de incidir positivamente sobre el aprendizaje cuando (además de ser auténtica) se emplean propuestas de carácter participativo y se otorgan espacios de retroalimentación. En caso contrario, resultará complejo que las instancias evaluativas colaboren verdaderamente a la construcción de nuevos aprendizajes (Carter-Thuillier, 2015; Dochy, Segers y Dierick, 2002; Martínez, 2015; Moreno, 2011; Puñez, 2015).

A partir de los resultados del presente estudio y los antecedentes señalados, es evidente que las actividades evaluativas presentes en los textos escolares analizados y las bases curriculares se caracterizan por albergar una racionalidad técnica-instrumental (Beltrán, Barros y Carter-Thuillier, 2020) que entiende el aprendizaje como un fenómeno de carácter bancario (Varona, 2020) y donde no se promueven con frecuencia los procesos cognitivos de orden “superior” (Sánchez, 2019). Estos resultados son similares a lo señalados por Peña, González y Montenegro (2019), así como por Robles-Barrantes (2020), quienes denuncian el sentido reproductivo y memorístico que habitualmente presentan los métodos e instrumentos evaluativos en el sistema educacional. Esto último según Calkins y otros autores (2018) se constituye como un obstáculo evidente para el desarrollo de la reflexividad crítica, lo que resulta lógico ya que no se apuesta por el desarrollo de habilidades cognitivas con un alto nivel de complejidad (i.g. evaluar, crear, entre otras).

Lo señalado anteriormente coincide con lo planteado por otros autores (Chircev et al., 2015; Salgado-Orellana et al., 2019; Verde et al., 2017) sobre la necesidad de verificar el tipo de habilidades y procesos cognitivos que los textos escolares promueven a través de sus actividades evaluativas. Esto último, no sólo resalta la trascendencia del presente estudio y sus respectivos resultados, sino que también, obliga a cuestionar la forma en que se construyen los textos escolares y el uso que se da a éstos en el aula, ya que tal como mencionan diferentes investigaciones (Massone et al., 2014; Montanares y Heeren, 2020) dichos textos se

utilizan con frecuencia por parte del profesorado para orientar los procesos de E-A y, por consecuencia lógica, también los procedimientos de evaluación.

Resulta alarmante, verificar que los resultados del presente estudio son similares a los de otras investigaciones realizadas en Chile y el extranjero (Chircey et al., 2015; Guo et al., 2018; Islam y Asadullah, 2018; Minte et al., 2021; Monje et al., 2018; Montanares y Heeren, 2020; Salgado-Orellana et al., 2019). En dichas investigaciones, también se reportan diferentes inconsistencias pedagógicas en los textos escolares, destacando de forma crítica aquellas vinculadas al campo de la evaluación. Lo antes señalado, implica que los preocupantes resultados del presente estudio (sobre el tipo de actividades evaluativas en los textos escolares) no son un problema aislado o únicamente vinculado a un contexto particular, sino que constituye un hecho problemático a nivel internacional.

Asimismo, es importante mencionar que si bien en Chile esta línea de investigación es relativamente incipiente, dos estudios recientes (Díaz-Levicoy et al., 2019; Minte et al., 2019) desarrollados en el contexto nacional son enfáticos en señalar que las actividades evaluativas de los textos escolares (de asignaturas diferentes a las abordadas en esta investigación) están mayoritariamente centradas en procesos cognitivos de orden inferior (i.g. preguntas con respuestas cerradas, memorización, identificación, etc.), hecho que coincide plenamente con los resultados de la presente investigación.

CONCLUSIONES

En función de los hallazgos del presente estudio, se puede señalar que los textos escolares de “Ciencias Naturales” e “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” correspondientes a séptimo y octavo año básico, así como las bases curriculares, contienen múltiples actividades evaluativas, las que principalmente pueden subdividirse en nueve categorías: autoevaluación, formulación de preguntas, informes escritos, pruebas, investigaciones, experimentos, resolución de problemas, registro de datos, observaciones.

Resulta preocupante, que las actividades que pueden considerarse próximas a la lógica de una evaluación auténtica, alcancen tanto en los textos escolares como en las bases curriculares, apenas un porcentaje marginal de representación versus las propuestas que suelen vincularse con los enfoques tradicionales de evaluación. Lo antes descrito, no resulta alarmante por una mera posición o enfoque educativo, sino que tal como ha quedado en evidencia, dicho tipo de actividades suelen promover procesos cognitivos de orden inferior.

Es especialmente llamativo, que existan algunas incongruencias en el volumen y tipo de actividades evaluativas que se observan al comparar las bases curriculares y los textos escolares de ambas asignaturas. Se menciona esto último, dado que las bases curriculares son el documento oficial que define los lineamientos pedagógicos de cada asignatura, y, por tanto, todo texto escolar y acción pedagógica debe estar diseñada en función de lo que en ellas se expresa. Aunque es preciso señalar que también existen coincidencias relevantes, por como ejemplo, que en ambos casos se observa la presencia de actividades evaluativas: tradicionales y auténticas.

El nuevo desafío sería mantener la variedad de actividades evaluativas registradas en los textos escolares pero, aumentar la cantidad de evaluaciones proclives al desarrollo de tareas auténticas, lo que implicaría, entre otras cosas, cambiar la concepción de la evaluación y la enseñanza a favor de un aprendizaje significativo del estudiante.

El presente estudio se centró únicamente en examinar los textos escolares de tres asignaturas, correspondientes a sólo dos niveles (séptimo y octavo año de enseñanza básica) del sistema educativo chileno. Por tanto, el alcance de estos resultados está restringido únicamente a dicho contexto, niveles y asignaturas. En función de lo anterior, es fundamental desarrollar un mayor volumen de estudios que consideren también textos de otros niveles y asignaturas para así tener una visión más amplia sobre la naturaleza de las actividades evaluativas que predominan en la totalidad de los textos escolares chilenos.

Contribución de autores: Alejandro Sepúlveda Obreque: Metodología, recolección de datos, análisis de datos, resultados. Bastian Carter-Thuillier: Revisión bibliográfica, introducción, discusión, conclusiones, revisión y redacción del manuscrito.

Financiamiento: Los autores, declaran que no han recibido financiación por entidades públicas o empresas privadas para la realización del artículo.

Conflicto de interés: Los autores, declaran que no existen conflicto de intereses para la publicación de este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajjawi, R., Tai, J., Huu., T., Boud, D., Johnson, L., y Patrick, C. (2020). Aligning assessment with the needs of work-integrated learning: the challenges of authentic assessment in a complex context. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 45(2), 304-316.

- Ali, L. (2018). The Design of Curriculum, Assessment and Evaluation in Higher Education with Constructive *Alignment*. *Journal of Education and e-learning Research*, 5(1), 72-78.
- Baird, J., Andrich, D., Hopfenbeck, T., y Stobart, G. (2017). Assessment and learning: fields apart? *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 24(3), 317-350.
- Beltrán, G., Fuentes, F., Panza, P. y Valdés, C. (2020). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Texto del estudiante, séptimo año básico*. Elaborado conforme al Decreto Supremo N° 614/2013, del Ministerio de Educación de Chile: SM.
- Beltrán, J., Barros, J., y Carter-Thuillier, B. (2020). Racionalidad técnica-instrumental en educación física. Un estudio cualitativo en contexto chileno. *Espacios*, 41(4), 1-11.
- Biggs J., y Tan, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4ª edición). Nueva York: Open University Press.
- Biggs, J. (2014). *Constructive alignment*. HERDSA Review of Higher Education, 1, 1-8.
- Black, P., y William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 25(6), 551-575.
- Brown S., y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Calkins, A., Conley, D., Heritage, M., Merino, N., Pecheone, R., Pittenger, L., Udall, D., y Wells, J. (2018). Five elements for assessment design and use to support student autonomy. *Jobs for the Future*, 25(1), 12-14.
- Campbell, E. (2020). *Ciencias Naturales. Texto del estudiante 8 año básico*. Elaborado conforme al Decreto Supremo N°614/2013, del Ministerio de educación de Chile: SM.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
- Carter-Thuillier, B. (2015). Evaluación para el aprendizaje: Innovación, Democracia y Transformación en Educación Física. En M. Cresp, J. Serra-Olivares, B. Carter-Thuillier y R. García (Eds.), *Evaluación para el aprendizaje: Educación Física e Innovación en procesos formativos* (pp. 24-49). Madrid: Lambert-EAE.
- Chircev, I., Ciascaia, L., y Llovan, O. (2015). Assessment of 4th Grade Geography Text Books. *Romanian Review of Geographical Education*, 4(1), 19-28
- Condemarin, M., y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago: Andrés Bello.
- Díaz-Livecoy, D., Ferrada, C., Salgado-Orellana, N., y Guerrero-Contreras, O. (2019). Las actividades de evaluación en los textos escolares de educación básica en Chile. *Trilhas Pedagógicas*, 9(11), 28-44.

- Dochy, F., Segers, M., y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Boletín RED-U*, 2(1), 11-28.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Griffin, P. (2018). Assessment as the search for evidence of learning. En P. Griffin (Ed.), *Assessment for teaching* (pp. 14-25). Cambridge: University Press.
- Guo, D., Wright, K., y McTigue, E. (2018). A Content Analysis of Visuals in Elementary School Textbooks. *The Elementary School Journal*, 119(2), 244-269.
- Heitink, M., Van der Kleij, F., Veldkamp, B., Schildkamp, K., y Arenques, W. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50-62.
- Heritage, M. (2018). Assessment for learning as support for student self-regulation. *The Australian Educational Researcher*, 45, 51-63.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F: Editorial Mc Graw Hill.
- Islam, K., y Asadullah, M. (2018). Gender stereotypes and education: A comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks. *Plos One* 13(1), 1-24.
- Jankowski, N., Timmer, J., Kinzie, J., y Kuh, G. (2018). *Assessment That Matters: Trending toward Practices That Document Authentic Student Learning*. Urbana: National Institute for Learning Outcomes Assessment.
- Larkin, H., y Richardson, B. (2013). Creating high challenge/high support academic environments through constructive alignment: student outcomes. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 192-204.
- López, V. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.
- López-Pastor, V., y Pérez-Pueyo, A. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-69). León: Universidad de León.
- Martínez, N. (2015). Una aproximación a la cultura de la evaluación. *Diálogos*, 6, 7-20.
- Massone, M., Romero, N., y Finocchio, S. (2014). Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente. *Perspectiva*, 32(2), 555-579.
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social*. Madrid: Narcea.

- Millán, H., Muñoz, G., Osses, M., y Valenzuela, A. (2020). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*, séptimo año básico. Elaborado conforme al Decreto Supremo N°439/2012, del Ministerio de Educación de Chile: SM.
- Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares de Educación 7° básico a 2 medio*. Santiago: Unidad de Curriculum y Evaluación. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2013). *Bases Curriculares para la Educación Básica*: Santiago: Ministerio de Educación.
- Minte, A., Sepúlveda, A., Díaz-Levicoy, D., y Obando, D. (2021). Preguntas y procesos cognitivos en textos escolares chilenos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Páginas de Educación*, 14(1), 94-111.
- Monereo, C. et Al. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597
- Monereo, C. (2009). *La autenticidad de la evaluación*. Disponible en: <http://www.sinte.es/websinte/images/pdf/monereo14.pdf>.
- Monje, Y., Seckel, M., y Breda, A. (2018). Tratamiento de la Inecuación en el Currículum y Textos Escolares Chilenos. *Bolema*, 32(61), 480-502.
- Montanares, E., y Heeren, M. (2020). Los textos escolares y el tratamiento de la historia reciente: el caso de la Araucanía, Chile. *Espacios*, 41(9), 13-29.
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, 33(131), 116-130.
- Peña, P., González, C., y Montenegro, H. (2019). Desarrollo de una Escala de Prácticas y Concepciones de Evaluación de Profesores Universitarios (EPCEP). *Formación Universitaria*, 12(6), 15-26.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. *Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Puñez, F. (2015). Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para una cultura evaluativa. *Horizonte de la ciencia* 5(8), 87-96.
- Robles-Barrantes, A. (2020). La evaluación anacrónica desde la docencia universitaria. *Revista Educación*, 44(1), 543-566.
- Rodríguez-Gómez, G., y Ibarra-Sáiz, M. (2014). Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education. En M. Peris-Ortiz y J. Merigó (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education* (pp. 1-20). Springer: Londres.
- Romero, C., Tobar, C., y Muñoz, D. (2020). *Ciencias Naturales. Texto del estudiante Séptimo año básico*. Elaborado conforme al Decreto Supremo N°614/2013, del Ministerio de Educación de Chile: SM.

- Salgado-Orellana, N., Ferrada, C., Díaz-Levicoy, D., y Parraguez, R. (2019). Características de las actividades de evaluación sobre estadística y probabilidad en libros de texto chilenos de educación primaria. En J. Contreras, M. Gea, M. López-Martín y E. Molina-Portillo (Eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística* (pp. 1-10). Granada: Universidad de Granada.
- Sánchez, M. (2019). Taxonomía Socioformativa: Un Referente para la Didáctica y la Evaluación. Forhum. *International Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 100-115.
- Santos-Guerra, M. (2005). Evaluar es comprender: de la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigaciones en Educación*, 1(1), 67-85.
- Serrano, M., O'Brien, M., Roberts, K., y Whyte, D. (2018). Critical Pedagogy and assessment in higher education: The ideal of 'authenticity' in learning. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 9-21.
- Shavelson, R., Zlatkin-Troitschanskaia, O., y Mariño, J. (2018). International Performance Assessment of Learning in Higher Education (iPAL): Research and Development. En O. Zlatkin-Troitschanskaia, M. Toepfer, H. Anand, C. Lautenbach y C. Khun (Eds.). *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education* (pp. 193-214). Springer: Londres.
- Stake, R. (2018). *Evaluación Comprensiva y evaluación basada en estándares* (5ª edición). Barcelona: Graó.
- Suskie, L. (2018). *Assessing Student Learning: A Common Sense Guide*. San Francisco: Wiley.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós: Barcelona.
- Vallejo, M., y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-25.
- Varona, F. (2020). Ideas educacionales de Paulo Freire. Reflexiones desde la educación superior. *Medisur*, 18(2), 233-243.
- Verde, A., Caballero, I., y Pablos, M. (2017). La competencia científica en los textos escolares. Un estudio LOE-LOMCE. Enseñanza de las ciencias: *Revista de investigación y experiencias didácticas, número especial*, 1129-1134.
- Villarroel, V., y Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la educación*, 50, 492-509.
- Vries, W. (2015). Las múltiples facetas de la evaluación educativa. *Revista Mexicana*, 20(66), 679-683.
- Zeng, W., Huang, F., Yu, L., y Chen, S. (2018). Towards a learning-oriented assessment to improve students' learning: a critical review of literature. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30, 211-250.