
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 30 Número 124

16 de agosto 2022

ISSN 1068-2341

Las Paradojas de la Prueba de Selección Universitaria de Historia y Ciencias Sociales: Dilemas y Decisiones Curriculares y Pedagógicas de Profesores Chilenos¹

Renato Gazmuri

María Isabel Toledo

Evelyn Muñoz



Sofía Ocampo

Universidad Diego Portales
Chile

Citación: Gazmuri, R., Toledo, M. I., Muñoz, E., & Ocampo, S. (2022). Las paradojas de la Prueba de Selección Universitaria de Historia y Ciencias Sociales: Dilemas y decisiones curriculares y pedagógicas de profesores chilenos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(124).

<https://doi.org/10.14507/epaa.30.6707>

Resumen: En este artículo se presentan los resultados de un estudio de casos que profundizó en los dilemas y decisiones pedagógicas de tres docentes chilenos frente a las paradojas curriculares de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Los casos corresponden a dos profesores y una profesora que se desempeñan en contextos socioeconómicos e institucionales diversos, y que en un mismo año académico dictan dos cursos de la asignatura: uno orientado a la preparación de la PSU y otro que está libre de esa presión. Para describir y comparar las decisiones curriculares y pedagógicas que adoptan en ambos escenarios, se observaron sus clases, se recopiló el material de enseñanza y se entrevistó a sus estudiantes. Para profundizar en los

¹ Esta investigación fue financiada por el proyecto ANID/CONICYT Fondecyt Iniciación n° 11150691.

dilemas curriculares y pedagógicos que les plantea la PSU se realizó una entrevista a cada docente. Los resultados del estudio señalan que la PSU de Historia, Geografía y Ciencias Sociales incentiva decisiones curriculares y pedagógicas que entran en contradicción con las convicciones de la profesora y los profesores, con las necesidades formativas de sus estudiantes, y con los propósitos formativos declarados en el currículum de la asignatura. Así también, que las y los estudiantes son conscientes de estas contradicciones y de la frustración que generan en sus docentes.

Palabras clave: paradojas curriculares; dilemas pedagógicos; Prueba de Selección Universitaria; historia y ciencias sociales

The paradoxes of the History and Social Sciences University Selection Test: Dilemmas and curricular and pedagogical decisions of Chilean teachers

Abstract: This paper presents the results of a case study that delved into the curricular and pedagogical dilemmas and decisions of three Chilean teachers who prepare their students to take the University Selection Test (PSU) in History, Geography and Social Sciences. The cases were three teachers who work in diverse socio-economic and institutional contexts, and who in the same academic year, teach two courses of the subject: one oriented to the preparation of the PSU and another that is free of this pressure. In order to describe and compare the curricular and pedagogical decisions they make in both settings, their classes were observed, the teaching material was collected, and their students were interviewed. To delve into the curricular and pedagogical dilemmas posed by the PSU, an interview was conducted with each teacher. The results of the study show that the PSU of History, Geography and Social Sciences force curricular and pedagogical decisions that are in contradiction with teacher's convictions, with the pedagogical needs of their students, and with the educational purposes declared in the curriculum of the subject. Also, their students are aware of these contradictions and of the frustration that they create for their teachers.

Key words: curricular paradoxes; pedagogical dilemmas; University Selection Test; history and social sciences

Os paradoxos da Teste de Seleção Universitária de História e Ciências Sociais: Dilemas e decisões curriculares e pedagógicas de professores chilenos

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de um estudo de caso que investigou os dilemas e decisões pedagógicas de três professores chilenos frente aos paradoxos curriculares da Teste de Seleção Universitária (PSU) de História, Geografia e Ciências Sociais. Os casos correspondem a dois professores e uma professora que atuam em diferentes contextos socioeconômicos e institucionais, e durante o mesmo ano letivo ministram dois cursos: um direcionado a preparação da PSU e outro livre dessa pressão. Para descrever e comparar as decisões curriculares e pedagógicas adotadas pelos professores em ambos os cenários, foram observadas suas aulas, coletados os materiais didáticos e realizadas entrevistas com seus estudantes. Para aprofundar nos dilemas curriculares e pedagógicos da PSU foi realizada uma entrevista com cada professor. Os resultados do estudo indicam que, a PSU de História, Geografia e Ciências Sociais incentiva as decisões curriculares e pedagógicas que contradizem as convicções da professora e dos professores, com as necessidades de formação dos seus estudantes, e com os propósitos formativos apresentados no currículo de cada disciplina. Além disso, os estudantes são conscientes sobre estas contradições e da frustração que produz em seus professores.

Palavras-chave: paradoxos curriculares; dilemas pedagógicos; Teste de Seleção Universitária; história e ciências sociais

Las Paradojas de la Prueba de Selección Universitaria de Historia y Ciencias Sociales. Dilemas y Decisiones Curriculares y Pedagógicas de Profesores Chilenos

En Chile, en las tres últimas décadas, las distintas versiones del currículum nacional han coincidido en señalar que el propósito educativo de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria es que las y los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan comprender la sociedad y les estimulen a actuar como ciudadanos democráticos. Para el logro de estos propósitos, las distintas versiones del currículum de la asignatura no sólo prescriben conceptos e información relativa a procesos y fenómenos históricos y sociales, sino también habilidades de indagación, análisis e interpretación de información histórica y social, y disposiciones o actitudes orientadas éticamente hacia la valoración de la democracia y los derechos humanos (Ministerio de Educación [MINEDUC], 1998, 2009, 2015, 2019).

El concepto de paradojas curriculares de las pruebas estandarizadas ha sido acuñado por la investigación sobre este tipo de mediciones para referirse a los efectos perjudiciales o no deseados que este tipo de evaluaciones tienen sobre el currículum y la enseñanza, particularmente en contextos en que los resultados tienen consecuencias para estudiantes, profesores y establecimientos educativos (Madaus & Russell, 2011; Stobar, 2010). En el contexto chileno, la Prueba de Selección Universitaria (PSU) de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es una prueba estandarizada de selectividad con importantes consecuencias para el futuro académico de las y los estudiantes, pero también para la valoración pública de sus docentes y establecimientos. Si bien es oficialmente una prueba de referencia curricular, es decir, debe medir los objetivos de aprendizaje definidos en el currículum nacional de la asignatura, la evidencia disponible señala que su nivel de cobertura curricular es bajo y que prescinde de dimensiones fundamentales del currículum de referencia (Pearson, 2013).

Las investigaciones que han profundizado en las paradojas de las pruebas estandarizadas en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, o en Estudios Sociales, se han desarrollado fundamentalmente en Estados Unidos y Canadá en el marco de la proliferación de políticas evaluativas centradas en el uso intensivo de este tipo de mediciones. Estas investigaciones se han concentrado en los efectos curriculares y pedagógicos de las pruebas estandarizadas de medición de calidad educativa más que en las pruebas de selectividad. Ellas coinciden en señalar que este tipo de mediciones incentiva una reducción del conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes y un empobrecimiento de la enseñanza, sobre todo, cuando los resultados tienen altas consecuencias sobre docentes y escuelas (Journell, 2010; Meuwissen, 2017; Vogler & Virtue, 2007). Desde la perspectiva de las y los docentes de la asignatura, las pruebas estandarizadas plantean dilemas curriculares y pedagógicos. La presión que supone la rendición este tipo de mediciones por parte de sus estudiantes estimula formas de seleccionar y presentar el contenido, y formas de enseñarlo, que entran en tensión con los propósitos que asignan a su profesión y con los aprendizajes que consideran relevantes (Houser et al., 2017; Neumann, 2013).

La investigación sobre política educativa que ha profundizado en las consecuencias de las pruebas estandarizadas sobre escuelas y docentes señala que, si bien estos dilemas son evidentes, se dan en contextos institucionales diversos en los que la presión de las pruebas se vive de distintas maneras (Kostogriz & Doecke, 2011; Verger et al., 2021). Así también, que la forma en que las y los profesores resuelven estos dilemas no es homogénea, y que existe expresiones de resistencia y resiliencia (Crocco & Costigan, 2007; Quaresma & Orellana, 2016).

En este artículo se presentan los resultados de un estudio de casos que profundizó en los dilemas y decisiones curriculares y pedagógicas de dos profesores y una profesora chilenos de

Historia y Ciencias Sociales de educación secundaria al preparar a sus estudiantes para la rendición de la PSU. Estos docentes se desempeñan en contextos socioeconómicos e institucionales muy diversos, y en un mismo año académico dictan dos cursos de la asignatura: uno orientado a la preparación de la PSU y otro, que, si bien es obligatorio según el currículum nacional, está libre de esta presión. Interesa entonces, describir, ilustrar y comparar las decisiones curriculares y pedagógicas que adoptan en ambos escenarios, y la percepción de sus estudiantes al respecto, para luego profundizar en los dilemas que enfrentan al preparar a sus estudiantes para la prueba y en la racionalidad de las decisiones que toman.

Esta investigación pretende así enriquecer la comprensión sobre los efectos de las pruebas estandarizadas en la enseñanza de la historia, la sociedad, y la ciudadanía. Particularmente de las pruebas de selectividad, que han recibido menos atención por parte de la investigación que las pruebas de medición de la calidad de la educación, y que suponen distintos tipos de consecuencias sobre los establecimientos educativos, los docentes y, sobre todo, sobre las y los estudiantes y su futuro académico. Para eso, no sólo se describen los dilemas que enfrentan las y los docentes y las decisiones que toman, sino que también se profundiza en la racionalidad con las que adoptan estas decisiones, en cómo resuelven la tensión entre enseñar el conocimiento que consideran relevantes para sus estudiantes y ayudarlos a rendir exitosamente la prueba y qué consecuencias tienen esas decisiones para ellas y ellos y sus estudiantes.

Paradojas y Dilemas Curriculares y Pedagógicos de las Pruebas Estandarizadas en la Asignatura Historia y Ciencias Sociales

Las pruebas estandarizadas son instrumentos normalizados de medición de logros de aprendizaje que tienen como usos preferentes la medición de la calidad de las escuelas y la selección de estudiantes. Descansan en el supuesto que constituyen un mecanismo justo y objetivo para medir logros de aprendizajes o para seleccionar estudiantes de acuerdo a su mérito académico (Stobar, 2010).

Las paradojas de las pruebas estandarizadas refieren a los efectos negativos, o no deseados, de las políticas educativas centradas en el uso intensivo de este tipo de instrumentos sobre las escuelas, docentes y estudiantes (Madaus & Russell, 2011). Las paradojas curriculares y pedagógicas de las pruebas estandarizadas son, entonces, aquellos efectos negativos del uso intensivo de este tipo de mediciones sobre el conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes, sobre la forma en que el contenido se selecciona y organiza, y sobre la manera en que se enseña (Au, 2007; Segall, 2003). Si bien se trata de un concepto ampliamente extendido en la literatura, hay autoras y autores que cuestionan que se trate de efectos no deseados o paradójales, en tanto son coherentes con la racionalidad de las políticas educativas centradas en el uso de pruebas estandarizadas, con las concepciones respecto a la educación que les subyacen y con la competencia y diferenciación entre escuelas que éstas promueven (Falabella, 2020; Thompson & Cook, 2013).

La investigación que ha profundizado en los efectos curriculares y pedagógicos de las pruebas estandarizadas en Historia y Ciencias Sociales —en su gran mayoría de carácter cualitativo— es consistente con aquella que ha profundizado en este fenómeno en otras asignaturas, tales como Matemáticas, Lenguaje o Ciencias. Tanto la investigación que ha profundizado en esos efectos en Historia y Ciencias Sociales como en las otras asignaturas, describen un amplio consenso respecto a que el uso intensivo de pruebas estandarizadas incentiva la reducción del currículum, desvirtúa los propósitos pedagógicos de las asignaturas, empobrece su enseñanza y atenta contra el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo por parte de las y los estudiantes (Au, 2007; Berliner, 2011). En lo que refiere a la enseñanza escolar de la historia y la sociedad, los descubrimientos más consistentes señalan que las pruebas estandarizadas con consecuencias estrechan los currículos y los alinean a los temarios de las pruebas. Además, más allá de lo señalado en los currículos de

referencia y de los propósitos que ahí se declaran para la asignatura —generalmente asociados al desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico por parte de las y los estudiantes—, la presión que suponen este tipo de pruebas incentivan una enseñanza centrada en los docentes, focalizada en el reconocimiento de términos, la memorización de información y en el entrenamiento de habilidades aplicadas al tipo de tareas que son evaluadas en las pruebas (Au, 2009; Gerwin & Visone, 2006; Vogler & Virtue, 2007).

La investigación sobre los efectos curriculares y pedagógicos de las pruebas estandarizadas en Historia y Ciencias Sociales coincide también en que la magnitud de ese impacto no sería uniforme y estaría matizada por distintos factores. Por una parte, por las características de la prueba en cuestión (por el tipo de preguntas y tareas que considera) y por la profundidad de sus consecuencias sobre los estudiantes, sus docentes y establecimientos (Au, 2009; Grant & Salinas, 2008). Por otra, por factores como las creencias de los y las profesores sobre el propósito de la asignatura y las necesidades formativas de sus estudiantes, por sus estilos de enseñanza, y por las características y proyectos educativos de los establecimientos en que se desempeñan (Meuwissen, 2017; Neumann, 2013; Segall, 2003).

La literatura en política educativa que ha profundizado en los efectos de las pruebas estandarizadas es coherente con lo anterior. Ésta diferencia entre pruebas estandarizadas con consecuencias de alta y baja intensidad sobre estudiantes, docentes y establecimiento, y señala también, que dichas consecuencias están mediadas por cómo las escuelas interpretan la política de acuerdo su proyecto educativo (su ethos), el rendimiento académico de sus estudiantes, su prestigio público y su posicionamiento social (Falabella, 2014; Parcerisa & Verger, 2016; Verger et al., 2021).

Desde la perspectiva de las y los profesores, las paradojas curriculares de las pruebas estandarizadas plantean dilemas curriculares y pedagógicos. Las pruebas incentivan formas de seleccionar y presentar el contenido, y formas de enseñar, que a juicio de las y los docentes, no conducen a aprendizajes valiosos o significativos. La presión que supone la rendición de pruebas estandarizadas por parte de sus estudiantes, les lleva a tomar decisiones que entran en contradicción con sus propias convicciones pedagógicas y con los propósitos que asignan al conocimiento que enseñan. Estos dilemas generan enojo y frustración, en tanto deben priorizar entre enseñar el conocimiento que les parece relevante para sus estudiantes y ayudarlos a rendir exitosamente las pruebas (Houser et al., 2017; Mathisson & Freeman, 2003; Neumann, 2013).

Las investigaciones que han profundizado en estos dilemas en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales señalan que las y los profesores consideran que las pruebas estandarizadas con consecuencias constriñen sus decisiones curriculares, en tanto terminan por definir las fronteras de lo permitido y lo posible al enseñar sobre la historia y la sociedad (Journell, 2010; Segall, 2003). A juicio de los docentes, el éxito en las pruebas es una aproximación muy pobre, pero a la vez muy poderosa, a los objetivos de estos saberes escolares. Esta aproximación, entra en tensión con los propósitos que ellas y ellos asignan a su profesión y con la necesidad que tienen sus estudiantes de construir una comprensión rica de la historia y la sociedad, sobre las que poder desarrollar un pensamiento de mayor complejidad (Houser et al., 2017; Neumann, 2013).

Las decisiones que las y los docentes toman para resolver estos dilemas tampoco son uniformes. Si bien la presión que suponen las pruebas estandarizadas incentiva decisiones curriculares y pedagógicas que entran en contradicción con sus propias convicciones pedagógicas y con los propósitos que asignan al conocimiento que enseñan, la investigación sobre cómo las escuelas y los docentes experimentan esa presión da cuenta de resiliencias y resistencias (Crocco & Costigan, 2007; Kostogriz & Doecke, 2011; Quaresma & Orellana, 2016). En coherencia con lo anteriormente expuesto, estos espacios de resiliencia y resistencia están mediados a su vez no sólo por las convicciones pedagógicas de los docentes y las necesidades de aprendizajes que ellas y ellos

perciben en sus estudiantes, sino también por los contextos institucionales en los que se desempeñan y por la forma en que éstos se relacionan con las pruebas y sus consecuencias (Verger et al., 2021).

La Prueba de Selectividad Universitaria de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

En Chile, a partir de 1967 se comenzaron a aplicar pruebas estandarizadas como el principal instrumento del sistema de admisión universitario. Ese año se implementó por primera vez la Prueba de Aptitud Académica (PAA), la que con algunos cambios e incorporaciones, estaría vigente hasta el año 2004 (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional [DEMRE], 2016). La racionalidad detrás de su implementación se basaba en el supuesto de que constituía una forma objetiva y justa para seleccionar y clasificar a los estudiantes según sus méritos académicos, en sistemas educativos cada vez más masivos (Gysling, 2016).

Originalmente, la PAA consistía en dos pruebas, una de aptitud verbal y otra de aptitud matemática. En 1975, durante la dictadura de Pinochet, se agregó una batería de pruebas optativas de conocimientos específicos en Matemáticas, Biología, Química, Física y Ciencias Sociales, que las y los estudiantes debían rendir de acuerdo a las carreras a las que pretendían postular. Estas incorporaciones suponían un cambio en la concepción de lo que la PAA evaluaba en orden a predecir el futuro rendimiento académico de quienes postulaban a la universidad. El énfasis en las habilidades y aptitudes del diseño original se matizaba entonces con una visión tradicional, que valoraba el conocimiento disciplinar como predictor del futuro éxito universitario (Gysling, 2016). En 1984, el régimen cívico militar incorporó una prueba obligatoria de conocimientos específicos de Historia y Geografía de Chile. La obligatoriedad de esta prueba respondía al impulso nacionalista del régimen y a concepciones pedagógicas conservadoras, que atribuyen a la historia escolar el propósito de generar patriotismo y fidelidad a la nación (Gazmuri, 2017).

El año 2004 la PAA fue reemplazada por las Pruebas de Selección Universitaria (PSU). El principal propósito detrás de este cambio era alinear los temarios de las pruebas de selectividad a las competencias definidas en el currículum nacional de educación secundaria. Las pruebas PSU fueron definidas oficialmente como pruebas de referencia curricular.

La PSU considera dos pruebas obligatorias, Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, y dos pruebas electivas, Historia Geografía y Ciencias Sociales, y Ciencias. Las y los estudiantes deben optar por rendir una de estas dos últimas, de acuerdo a las carreras a las que aspiran. El resultado en estas pruebas se pondera con las calificaciones de enseñanza secundaria y con el ranking del estudiante en relación a su generación en el establecimiento en que terminó sus estudios secundarios. La incorporación de esta última variable responde a la intención de valorar el mérito académico de los y las estudiantes en su contexto y matizar así la estrecha correlación existente entre el origen socioeconómico y los resultados obtenidos en esta medición (DEMRE, 2021a; Gysling, 2016).

La PSU de Historia, Geografía y Ciencias Sociales consideraba 80 preguntas, las que se debían responder en dos horas y media. Se organizaba en cuatro ejes temáticos: Espacio Geográfico, El Mundo en perspectiva histórica, Chile y América en perspectiva histórica (el de mayor peso relativo) y Democracia y Desarrollo. Si bien la PSU de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es una prueba de referencia curricular, es decir, legalmente debe medir los aprendizajes definidos en el currículum nacional de la asignatura, ambos describen una arquitectura curricular muy diferente. No solo porque los ejes temáticos no guardan relación con la organización del currículum de la asignatura, sino que también porque el currículum nacional concibe al aprendizaje como competencias, esto es como conceptos, habilidades e ideas puestas en acción en forma conjunta en contextos dados. La PSU, por su parte, concibe al aprendizaje a evaluar como un cruce entre los ejes temáticos y unas habilidades cognitivas con diferentes grados de complejidad, según la taxonomía de Bloom de 1975 (comprensión, aplicación, y análisis, síntesis y evaluación) (DEMRE, 2016).

Producto de estas diferencias y de las limitaciones técnicas de una prueba de opción múltiple, la PSU de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no considera los valores o disposiciones prescritos en el currículum de la asignatura, así como tampoco las habilidades relativas a la indagación y la interpretación de información histórica y social. Elementos que, según la propia fundamentación de esta asignatura, son los más relevantes y los que, en último término, justifican la presencia de estos saberes en la propuesta curricular nacional.

El año 2011, el Ministerio de Educación licitó una evaluación externa de la construcción y validez como instrumentos de referencia curricular del conjunto de pruebas que conforman la PSU, la que fue adjudicada por la consultora británica Pearson. El informe de dicha evaluación en lo que refiere a la PSU de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, es concordante con lo anteriormente expuesto. En él se señala que dicha prueba se elabora a partir de un marco de evaluación inconsistente, que no cuenta con una validación experta y que su alineación con el currículum nacional de referencia es uniformemente baja, en tanto “utiliza una metodología que la alinea solo superficialmente al currículum, dejando de lado lo central y los aprendizajes fundamentales” (Pearson, 2013, p. 60).

En la última década, con particular intensidad en los últimos años, el conjunto de la PSU ha sido objeto de críticas de académicos, organizaciones de docentes y estudiantes secundarios. Estas críticas refieren fundamentalmente a la estrecha relación entre el origen socioeconómico de los estudiantes y los resultados que obtienen en esta medición, por lo que la PSU profundizaría la reproducción cultural en un sistema educativo altamente segregado (Manzi, 2006; Muñoz & Redondo, 2013; Silva & Koljatic, 2010). El año 2019, en el marco del estallido social que se produjo en Chile, la rendición de la PSU fue objeto de boicot por parte de organizaciones de estudiantes secundarios, lo que obligó a la suspensión de la prueba en 64 locales de rendición. Este boicot precipitó una nueva reforma a las pruebas de selectividad que articulan el sistema de admisión universitaria.

Para los procesos de admisión 2021 y 2022, el Ministerio de Educación en conjunto con la Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) de la Universidad de Chile –organismo encargado de la elaboración de esta medición–, definieron la realización de la denominada Prueba de Transición. Según se ha comunicado oficialmente, las pruebas han sido ajustadas considerando criterios de pertinencia, relevancia y equidad. Para eso, se han priorizado y disminuido en un tercio los contenidos a evaluar, en particular aquellos que, “de acuerdo a la evidencia, propiciaban inequidades entre los estudiantes”. Además, considerando la suspensión de las clases producto de la pandemia del COVID-19 se han priorizado aquellos contenidos “esenciales para el ingreso a la educación superior” (MINEDUC, 2020). Junto con lo anterior, se reduce la ponderación relativa del puntaje obtenido en las pruebas al momento de clasificar y seleccionar a las y los estudiantes en relación a sus calificaciones de secundaria y a su ranking. En lo concreto, esta versión considera las mismas cuatro pruebas. En el caso de la prueba de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en lo estructural, no hay cambios, en tanto conserva el mismo número de preguntas, y más importante aún, la misma metodología para interpretar el currículum (DEMRE, 2021b).

Metodología

Para describir, ilustrar y comparar las decisiones curriculares y pedagógicas que los tres docentes adoptan en los cursos orientados a la rendición de la PSU y en cursos libres de esa presión, y para profundizar en los dilemas pedagógicos que enfrentan al preparar a sus estudiantes para la rendición de la prueba, se diseñó un Estudio de Casos de orientación constructivista. Desde esta perspectiva, el estudio de casos supone que cada caso corresponde a un fragmento delimitado y

situado de la realidad, que sirve de vía de acceso a distintos aspectos y particularidades de un fenómeno. En este sentido, la observación, descripción e interpretación de los casos, puestas en relación a la teoría de referencia, permiten enriquecer y complejizar la comprensión del fenómeno en cuestión (Flyvbjerg, 2004; Merriam, 1998; Yazan, 2015).

Los casos corresponden a docentes de Historia y Ciencias Sociales que se desempeñan en el último año de la escolaridad (estudiantes entre 17 y 18 años), que enfrentan dilemas, y toman decisiones curriculares y pedagógicas para preparar a sus estudiantes en la rendición de la prueba de selectividad.

Se seleccionaron tres casos de manera intencionada de acuerdo a dos criterios. Primero, que las y los docentes dictaran, en un mismo año académico y en un mismo establecimiento de la ciudad de Santiago de Chile, dos cursos de Historia y Ciencias Sociales a estudiantes en el último año de escolaridad, uno orientado a la rendición de la PSU y otro libre de esa presión. Esto con el fin de poder observar, describir y comparar sus decisiones curriculares y pedagógicas en ambos escenarios e identificar los dilemas curriculares que les plantea la medición. La posibilidad de observar a una profesora o profesor dictando estos dos tipos de cursos, responde, como se señaló con anterioridad, a que la PSU de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es una prueba optativa, por lo que hay, en una misma generación de estudiantes, quienes rendirán esta prueba y quienes no lo harán. El curso orientado a la PSU lo toman de manera opcional las y los estudiantes que pretenden rendir esta medición, mientras que el curso de Historia y Ciencias Sociales que no está orientado a la PSU obligatorio para las y los estudiantes del nivel.

El segundo criterio fue que las y los docentes se desempeñaran en distintas dependencias administrativas (establecimientos privados, particulares subvencionados y municipales) y en distintos contextos socioeconómicos. Lo anterior con la intención de observar el fenómeno en distintas situaciones, en las que eventualmente existen diferentes expectativas sobre el futuro universitario de sus estudiantes y donde, por tanto, la presión de la prueba sobre estudiantes, docentes y establecimientos se experimenta de maneras diversas.

La producción de información se desarrolló en dos etapas. El propósito de la primera etapa era observar y describir las decisiones curriculares y pedagógicas de las y los docentes en los cursos con y sin presión de la PSU para así poder comparar e identificar las diferencias en esas decisiones y los dilemas que subyacen a ellas. Para esto se observó presencialmente una unidad temática (entre 8 y 10 clases), se analizó material de enseñanza (considerando su contenido y su uso en clases) y se realizó una entrevista grupal a estudiantes (entre 8 y 12 estudiantes por entrevista) en cada uno de los dos cursos que dictaron quienes constituyen el estudio de casos.

Tanto la pauta de observación de las clases, el análisis de material, como el guión temático de las entrevistas grupales se organizaron a partir de categorías que buscaban recoger y organizar información sobre las decisiones curriculares y pedagógicas que adoptan las y los docentes en cada escenario y para interpretar los objetivos que las articulan o la racionalidad que les subyace: la forma en que seleccionan y presentan los contenidos; las estrategias de enseñanza y evaluación; y los objetivos o racionalidad que describen esas decisiones.

Para cada uno de los tres casos se construyó una narración, una descripción e interpretación detallada e ilustrada de lo observado: del contexto del establecimiento y de las clases, de las consecuencias de la PSU en esos contextos, de las decisiones curriculares y pedagógicas de los docentes, de la racionalidad que les subyace, de la forma en que los profesores experimentan la docencia en ambos escenarios y de la percepción de sus estudiantes sobre estos elementos.

La segunda etapa tenía por objetivo profundizar en los dilemas curriculares y pedagógicos que plantea la PSU a estos profesores, por qué los resuelven de las maneras que los hacen, qué priorizan y conceden y qué consecuencias tienen esas decisiones para ellos. Con ese propósito se realizó una entrevista con cada docente en la que se les presentó una síntesis de lo observado en sus

cursos con y sin presión y de lo percibido por sus estudiantes. A partir de eso se propició una conversación sobre cómo experimentan la presión de la prueba y sus consecuencias; sobre la racionalidad, y también la estrategia, detrás de las decisiones curriculares que adoptan en ambos escenarios, y de los objetivos que, tanto ellos como sus estudiantes, persiguen en cada curso. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas.

Para la interpretación de la información, primero se analizó la información producida en ambas etapas en cada caso a partir de las categorías de interés antes descritas. Luego, se analizaron las categorías a través de los casos en búsqueda de elementos comunes, matices y particularidades en las decisiones curriculares y pedagógicas que los tres docentes adoptan para preparar a sus estudiantes para la rendición de la prueba y sobre cómo lidian con los dilemas pedagógicos consecuentes. Posteriormente se sintetizaron e ilustraron los principales hallazgos, para finalmente, ponerlo en relación con la literatura de referencias, y así complejizar la comprensión sobre los efectos de las pruebas estandarizadas de selectividad universitaria en la enseñanza de la historia y la sociedad (Miles et al., 2013; Vickery, 2017; Yazan, 2015).

Ismael, Sonia y Pablo; Los Casos y sus Contextos

Los tres docentes de Historia y Ciencias Sociales que conforman el estudio de casos, Ismael, Sonia y Pablo, no sólo se desempeñan en establecimientos de distinta dependencia y contextos socioeconómicos, sino que también describen experiencias y trayectorias diferentes.

Ismael tiene 30 años, seis años de experiencia como profesor y hace cuatro que dicta cursos para preparar la PSU. Desde que se tituló, trabaja en un colegio privado de propiedad de la Iglesia Católica, con más de siete décadas de antigüedad, emplazado en un barrio residencial de clase alta. La mensualidad del establecimiento bordea los 700 dólares. Es un colegio mixto al que asisten 1.950 estudiantes entre primaria y secundaria. De acuerdo a Ismael, es un contexto en el que el rendimiento de los estudiantes en la PSU importa, y mucho. La gran mayoría de las y los estudiantes aspira ingresar a carreras y universidades selectivas. Tanto ellos, como sus padres, profesores y el colegio tienen altas expectativas sobre el futuro universitario de sus estudiantes.

El curso sin presión PSU corresponde a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales prescrito obligatoriamente en el currículum nacional para todos los estudiantes del último año de la escolaridad. De acuerdo al plan de estudio definido en el currículum nacional esta asignatura cuenta con cuatro horas semanales. A él asisten 21 estudiantes, 9 hombres y 12 mujeres. Al momento de la observación estaban desarrollado una unidad temática referida a la evolución demográfica en Chile y el mundo durante el siglo XX. El curso con presión corresponde al 'período especial PSU' que organiza el colegio durante los segundos semestres de cada año para los estudiantes que van a rendir la PSU. La preparación de cada una de las pruebas que contempla la PSU cuenta también de cuatro horas semanales. El grupo al que Ismael preparó para la prueba durante la observación estaba conformado por 15 estudiantes, 8 mujeres y 7 hombres.

Sonia es una profesora de 50 años, tiene 22 años de experiencia docente y 18 años preparando la prueba de selección universitaria (primero la PAA y luego la PSU). Desde hace 20 años trabaja en un colegio particular subvencionado –de propiedad privada, pero que recibe subvención estatal–, el que pertenece a una red de establecimientos educativos que también administra otros tres colegios. La sede en la que Sonia trabaja es la más antigua y fue fundada hace poco más de 30 años. Es un colegio mixto con 1.600 estudiantes entre educación primaria y secundaria. Al momento de la observación, además de la subvención del Estado, el establecimiento cobraba un co-pago mensual de alrededor de 100 dólares. Sonia describe a sus estudiantes y a sus familias como clase media. Entre sus estudiantes, un número importante decide no ingresar a sus estudios superiores inmediatamente después de terminar el colegio, otro grupo ingresa a institutos profesionales, universidades y carreras no selectivas y sólo un pequeño grupo aspira a carreras y

universidades selectivas. De acuerdo a la profesora, la mayoría rinde la PSU, pero no existe mayor presión por obtener altos puntajes por parte de los padres o del colegio.

El curso sin presión de la PSU responde al currículum nacional de la asignatura. Cuenta, por tanto, con cuatro horas de clases a la semana. Al momento de la observación, estaban desarrollando una unidad relativa a las dictaduras y las violaciones a los derechos humanos en Latinoamérica, durante la segunda mitad del siglo XX. A este curso asisten 33 estudiantes distribuidos de manera equilibrada entre hombres y mujeres. El curso con presión corresponde a una asignatura electiva para preparar la PSU que pueden tomar estudiantes de las distintas secciones en las que se dividen los estudiantes del último año. Estaba conformado por 15 estudiantes, nueve mujeres y seis hombres. Durante el período observado estaban desarrollan una unidad temática sobre la globalización y sus desafíos para Chile y sus regiones.

Finalmente, Pablo, es un profesor de 31 años, con 10 años de experiencia docente, divididos entre programas de reinserción escolar y de educación regular. Ha realizado cursos preparatorios para la PSU, en distintos contextos, por cinco años. Trabaja en un Liceo Municipal mixto con más de setenta años de historia, emplazado en un barrio comercial del centro de Santiago. A él asisten 380 estudiantes de educación secundaria. Llegó ahí hace 3 años junto con un nuevo equipo directivo que se hizo responsable del establecimiento luego de una prolongada crisis de matrícula. Según describe Pablo, sus estudiantes y sus familias son pobres. Entre ellos, existe un grupo importante de inmigrantes de distintas nacionalidades y de reciente arribo, y también, un conjunto de estudiantes que han desertado de otros establecimientos. Si bien el proyecto educativo del establecimiento no está orientado a la rendición de la PSU, para el grupo que asiste al curso en que preparan la medición, los resultados en la prueba sí son importantes. Un buen puntaje les permite acceder a becas y a la gratuidad universitaria.

El curso que no estaba orientado a preparar la prueba, al igual que en los casos anteriores, responde también al currículum nacional de la asignatura. Al momento de la observación se encontraban desarrollando una unidad sobre la globalización y los desafíos para Chile y sus regiones. A este curso asistieron 22 estudiantes, 9 hombres y 13 mujeres. Entre ellos, había siete extranjeros. El curso orientado a la PSU, se denomina 'Taller PSU' y se desarrolla siempre en el segundo semestre. Este taller data de hace 3 años y nace de un acuerdo entre el profesor y un grupo de estudiantes interesados en preparar la prueba. Experiencia que se ha replicado desde entonces. A este curso, electivo y voluntario, asisten 30 estudiantes, repartidos de manera equilibrada entre hombres y mujeres.

Tabla 1

Los casos: experiencias y contextos

Docente	Edad	Experiencia profesional	Experiencia preparando la PAA/PSU	Dependencia establecimiento	Estudiantes cursos sin presión PSU	Estudiantes cursos con presión PSU
Ismael	30	6	4	Particular	21	15
Sonia	50	22	18	Particular subvencionado	33	15
Pablo	31	10	5	Municipal	22	30

Resultados

Las Decisiones Curriculares y Pedagógicas de la y los Docentes en los Cursos sin y con Presión de la PSU de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

En los tres casos observados, la presión que supone la rendición de la PSU por parte de las y los estudiantes tiene profundos efectos en las decisiones curriculares y pedagógicas de los docentes. Estos efectos no son homogéneos, sino que están matizados por la profundidad de las consecuencias del rendimiento de los estudiantes en la medición –tanto como para sus docentes y establecimientos– por los proyectos educativos de los establecimientos en los que la y los profesores se desempeñan, y también por sus estilos de enseñanzas. Aun así, en los tres casos, existen diferencias sustantivas en los cursos con y sin presión PSU, las que se manifiestan en el conocimiento puesto a disposición de los y las estudiantes, y en la forma en que Ismael, Sonia y Pablo enseñan y evalúan.

Conocimiento Puesto a Disposición

En el contenido seleccionado para ambos tipos de cursos, es decir, el conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes, es donde se observa mayor homogeneidad entre los tres casos. En los cursos que no están orientados a la rendición de la PSU, los tres docentes consideran el conocimiento de fenómenos y procesos sociales, pero también el desarrollo de habilidades de indagación, análisis e interpretación de información y de disposiciones o actitudes vinculadas a la valoración de la democracia y el ejercicio de la ciudadanía. En contraste, en los cursos orientados a la rendición de la PSU, si bien los tres consignan también fenómenos y procesos históricos y sociales, prescinden de habilidades y disposiciones. En cambio, el entrenamiento en la rendición de la prueba, el aprender a rendirla, se transforma en un contenido en sí mismo. Parte importante de las clases se destinan al conocimiento de la medición, de la racionalidad de su arquitectura y del tipo de preguntas que esta contempla.

Estrategias de Enseñanza

Respecto a las estrategias de enseñanza, se observan elementos comunes entre los tres casos, pero también diferencias, particularmente en los cursos que no están orientados a la rendición de la PSU. En estos cursos, los tres docentes alternan momentos lectivos con actividades a desarrollar por parte de los estudiantes. En los momentos lectivos, los docentes presentan y problematizan conceptos y fenómenos históricos y sociales. Si bien estos momentos son protagonizados por los docentes, en los tres casos, con distinta intensidad, se producen interacciones con las y los estudiantes. Tanto Sonia, como Ismael y Pablo, realizan preguntas y los invitan a dar su opinión con el objetivo de aclarar dudas e ilustrar los conceptos, fenómenos o ideas que están desarrollando. Detrás de estas interacciones se evidencia la intención de los docentes de acercar los contenidos a la experiencia e intereses de sus alumnas y alumnos, y de recoger sus sensaciones y opiniones.

Las actividades que realizan los tres docentes están centradas, preferentemente, en ejercicios de indagación y análisis de información histórica y social, en las que las y los estudiantes idealmente toman posiciones frente a los fenómenos que estudian y las fundamentan. Estas actividades consideran el análisis de distintos tipos de fuentes, y la organización de discusiones y debates.

Si bien los momentos lectivos y las actividades que los tres docentes realizan describen elementos en común, también muestran diferencias. Las interacciones que promueve Sonia con sus estudiantes buscan preferentemente aclarar dudas y corroborar la comprensión de los conceptos, fenómenos o ideas que está desarrollando. Las actividades que organiza se desarrollan individualmente o en parejas y describen un alto grado de formalización. Se realizan a partir de partir

de guías numeradas, las que contemplan estímulos y preguntas, que deben ser respondidas por escrito y entregadas a la profesora para su posterior revisión.

Ismael y Pablo, por su parte, en los momentos lectivos, incentivan el intercambio de ideas y la discusión con sus estudiantes. Piden sus opiniones y las y los interpelan a fundamentar e ilustrar sus posiciones. Pablo, en particular, hace esfuerzos evidentes por considerar la opinión del conjunto de sus estudiantes, por validar sus diferentes experiencias y por crear un ambiente de respeto mutuo que permita el intercambio de ideas. Las actividades, tanto de Ismael como de Pablo, describen una mayor diversidad y mayor espacio a la espontaneidad y la innovación. Estas se desarrollan preferentemente de manera grupal y no se limitan al análisis de información. Consideran también pequeñas indagaciones, el diseño de esquemas, piezas visuales y gráficas, y la socialización de sus resultados y productos. Las fuentes que ocupan como estímulos, también son más diversas. Además de textos, citas e información gráfica, recurren a noticias, propaganda política, fotografías y canciones emblemáticas, así como fragmentos de películas y documentales.

En las estrategias de enseñanza de los tres docentes en los cursos orientados a la rendición de la PSU también se observan momentos lectivos y actividades, pero de una naturaleza diferente. En los momentos lectivos, la y los docentes buscan sintetizar información y facilitar su memorización. Para eso, se apoyan en distintos tipos de esquemas, preferentemente mapas conceptuales y líneas de tiempo. Además de la exposición de contenidos, parte de estos momentos lectivos se dedican a la resolución conjunta de preguntas PSU que presentan algún grado mayor de complejidad o que inducen errores recurrentes; a la entrega de consejos o claves para resolver preguntas o para discriminar la plausibilidad de las distintas opciones; o bien, para desarrollar estrategias que ayuden a enfrentar la prueba y manejar la presión que supone su rendición. En este marco, las interacciones entre profesores y estudiantes, y las preguntas que estos últimos realizan, tienen por objetivos aclarar dudas respecto a los contenidos. Las actividades consisten fundamentalmente en el desarrollo individual de guías con síntesis de información acompañadas con preguntas PSU o en la realización de breves ensayos de la prueba.

En algunas ocasiones Ismael y Pablo introducen ciertas variaciones. En algunas clases, Ismael organiza a los estudiantes en grupos, para que, con la ayuda de un manual de preparación de la PSU, construyan síntesis o mapas conceptuales sobre períodos o fenómenos sobre los que presenta menor dominio. Pablo, por su parte, en algunas ocasiones, hace que los estudiantes resuelvan las guías en parejas y justifiquen por qué optaron por una opción de respuesta, las que recoge, socializa y retroalimenta en un plenario al final de la clase. Esto frente a preguntas de mayor complejidad o frente a temáticas sobre las que, él observa, sus estudiantes tienen mayores dificultades.

Evaluación

Finalmente, respecto a las evaluaciones que la y los profesores diseñan e implementan en ambos tipos de cursos, también se observan diferencias sustantivas entre aquellos que no están orientados a la preparación de la PSU y los que sí lo están. En los primeros, se aprecia entre los casos una diversidad de concepciones respecto a la evaluación, la que se manifiesta en distintos propósitos y formatos. Mientras que, en los cursos orientados a la medición, en los tres casos, el objetivo es entrenar a los estudiantes en la rendición de la prueba y en el tipo de preguntas que esta contempla a través de la realización de facsímiles y ensayos.

Si bien en los cursos sin presión de la PSU es donde se observa mayor diversidad entre los casos, en todos se contemplan espacios y preguntas para el análisis e interpretación de información. Sonia ocupa las evaluaciones con un doble propósito. Por un parte, como fiscalización del desarrollo de las guías y de los apuntes que los estudiantes toman en sus cuadernos, y por otra, a través de pruebas destinadas a evaluar su aprendizaje. Clase a clase, ella revisa que el contenido esté registrado

en los cuadernos de cada estudiante y que las guías hayan sido efectivamente realizadas (lo que certifica imprimiendo un timbre con un sello). Estas revisiones se traducen en una clasificación final que se pondera con la que las y los estudiantes obtienen en las pruebas. Las pruebas se dividen en dos secciones. La primera contempla preguntas de opción múltiple que tienen por propósito evaluar el conocimiento de los contenidos por parte de sus estudiantes, mientras que la segunda contiene preguntas abiertas o de desarrollo en las que las y los estudiantes deben analizar información, establecer relaciones o fundamentar posiciones.

Ismael y Pablo combinan la realización de pruebas con evaluaciones más complejas o ambiciosas que los estudiantes desarrollan a lo largo del semestre o del año escolar. En las pruebas, Ismael, de manera similar a Sonia, combina preguntas de opciones múltiples que tienen por objetivo verificar la adquisición de contenidos con preguntas abiertas o de desarrollo que tiene por propósito la fundamentación de una posición frente a un problema social. Junto con las pruebas, los y las estudiantes de Ismael realizan una evaluación anual denominada “Seguimiento a una noticia de interés social”. En este trabajo, deben reunir antecedentes e identificar los actores involucrados en un problema socialmente relevante y fundamentar la importancia de la noticia, entregar reportes periódicos sobre su evolución y, finalmente, una conclusión en la que deben tomar y fundamentar una posición y describir futuras implicancias del fenómeno.

Pablo realizó tres evaluaciones durante el período observado. Una prueba en la que les presentaba a las y los estudiantes fragmentos de noticias con opiniones de distintos actores frente a un tema controversial, frente al cual debían escribir una columna de opinión. Otra evaluación consistía en un ejercicio en el que los estudiantes debían organizar el presupuesto familiar de dos familias de contextos socioeconómicos diferentes y analizar sus implicancias en la calidad de vida de sus miembros. Este ejercicio fue co-evaluado por los propios estudiantes, a partir de unos criterios previamente establecidos. La última evaluación correspondió a una investigación sobre “Los objetivos de desarrollo del milenio” de Naciones Unidas, en la que debían informarse y pronunciarse sobre su relevancia, plausibilidad y sobre los factores que eventualmente podrían amenazar su logro.

En los cursos orientados a la preparación de la PSU, las evaluaciones de Sonia, Ismael y Pablo son muy similares. En lo fundamental, consisten en la realización de facsímiles y ensayos de la prueba. Mayoritariamente facsímiles oficiales con versiones de años anteriores de la prueba que el Demre, el organismo encargado de la elaboración de esta medición, libera y pública periódicamente. Tanto en los casos de Ismael como de Pablo, se contemplan ensayos de la prueba en los que no solo se resuelven facsímiles oficiales, sino que intentan replicar las condiciones en las que los estudiantes rendirán la medición para familiarizar a las y los estudiantes con esa instancia. En estos ensayos, deben rendir un facsímil oficial con 80 preguntas en las dos horas y media que se contemplan para la rendición de esta prueba.

Tabla 2

Síntesis de Elementos Comunes en las Decisiones Curriculares y Pedagógicas de Ismael, Sonia y Pablo, en los Cursos con y sin Presión de la PSU

	Cursos sin presión PSU	Cursos con presión PSU
Contenidos seleccionados (conocimiento puesto a disposición de los estudiantes)	Conceptos y fenómenos históricos y sociales	Conceptos y fenómenos históricos y sociales
	Habilidades de indagación, análisis e interpretación de información	Entrenamiento en la rendición de la PSU

	Cursos sin presión PSU	Cursos con presión PSU
	Disposiciones éticas o actitudes ciudadanas	
Estrategias de enseñanza	Presentación y problematización de conceptos y fenómenos Actividades centradas en la indagación y análisis de información histórica y social, y en la toma de posición fundada frente a problemas sociales Espacio a los intereses y vivencias de los estudiantes	Presentación y síntesis de conceptos y fenómenos Entrenamiento en la mecánica de la PSU Claves para rendir la prueba. Revisión de errores recurrentes Aclaración de dudas conceptuales
Evaluación	Pruebas con preguntas de opción múltiple y preguntas de desarrollo Trabajos de indagación	Ensayos PSU

“Solo quiero que me ordenen la cabeza, en la prueba nadie me va a preguntar qué opino”. La Perspectiva de los Estudiantes sobre los Cursos sin y con Presión

Los estudiantes de Sonia, Pablo e Ismael tienen expectativas y necesidades formativas distintas en los cursos que no están orientados a la rendición de la PSU y en los que sí lo están. Son también plenamente conscientes de las diferencias entre ambos tipos de cursos, de los objetivos pedagógicos que persiguen y de la racionalidad de las decisiones curriculares y pedagógicas que sus profesores adoptan en ambos escenarios. Así también, perciben incomodidad y malestar en sus docentes en los cursos que tienen por objetivo preparar a los estudiantes para la rendición de esta medición.

Respecto a las necesidades y expectativas frente a estos dos tipos de cursos, las y los estudiantes señalan, con mayor o menor convicción, que en los cursos que no están orientados a la rendición de la medición aspiran a aprender sobre la ciudadanía, la historia y la sociedad y, sobre todo, a pensar críticamente, a “ver más allá de lo evidente”. En contraste, su aproximación a los cursos orientados a la medición es pragmática, buscan aprender o repasar aquellos contenidos que considera el temario de la prueba frente a los que se sienten más débiles, organizar esa información en sus cabezas y entrenarse en el funcionamiento de la prueba. A modo de ejemplo, una de las estudiantes de Sonia puntualiza que a pocos meses de rendir la prueba no están mayormente preocupados por aprender sobre la historia y la sociedad, sino más bien “que los ayuden a memorizar los que nos falta. Nosotros estamos en esa parada”. Algo similar remarca una de las

alumnas de Ismael, quien puntualiza que, a esas alturas, “solo quiero que me ordenen la cabeza, ya que en la prueba nadie me va a preguntar qué opino”.

Consultados sobre las decisiones curriculares y pedagógicas que sus profesores adoptan en los cursos que no están orientados a la PSU, los y las estudiantes señalan que esta tiene por propósito enseñarles a pensar críticamente, a cuestionarse la realidad y sus propias convicciones, a analizar información histórica y social, a debatir y formarse una opinión propia. En el caso de las y los estudiantes de Pablo, además, a valorar la diversidad cultural y a convivir con la diferencia.

En ese marco, los y las estudiantes de Sonia señalan que la profesora hace un esfuerzo evidente por ilustrar los contenidos con ejemplos cercanos a su experiencia –“nos explica con ejemplos que están súper cerca de nuestra realidad” –, e incentivar una actitud analítica. “Lo que más aprendemos es a analizar cosas, igual como que ayuda a desarrollar una actitud más crítica, a generar nuestra propia opinión, un punto de vista más tuyo”, “Sobre todo en las pruebas, la profe nos pide cosas más elevadas, como analizar, sacar lo más importante de los textos y de los gráficos, los más importante, las ideas principales. También a relacionar algunos textos que pone en las pruebas con lo que hemos estudiado”.

De manera similar, los estudiantes de Ismael conciben que el principal objetivo del curso que no está orientado a la PSU es enseñarles a pensar críticamente: “nos enseña a deducir cosas. Yo creo que a analizar fuentes, como imágenes y canciones, a ver lo que está implícito”, “a buscar información donde a veces no la hay, así como a inferir igual, que son importantes pasos a seguir, creo, para cualquier tipo de cosa”. Desde esta perspectiva, destacan que el profesor constantemente las y los interpela a cuestionar sus concepciones, a debatir y fundamentar sus posiciones: “cuando opinamos algo, siempre nos detiene, nos cuestiona mucho todo. Entonces, como que ahí uno se cranea, y dice chuta, es verdad, esto no debería ser así, o esto está mal o esto está bien”. “Todo el tiempo él intenta que nosotros debatamos, que de alguna manera discutamos. Entonces creo que eso es lo que nos llevamos de clases, es un aprendizaje, a analizar ciertos textos y contextos”.

Las y los estudiantes de Pablo también destacan que lo que él busca es enseñarles a cuestionarse, a pensar críticamente y a formarse una opinión, “a no caer en la masa, a pensar, a tener argumentos detrás de nuestras opiniones”. “Con los inmigrantes, por ejemplo, hay harto rechazo y en nuestra sala hay varios extranjeros. Nos enseña a que no repitamos como loros, que pensemos lo que estamos diciendo”. El carácter multicultural de su aula, y el provecho pedagógico que Pablo saca de esta situación, incluso de las tensiones que esto comporta, es también un elemento recurrente en las respuestas de sus alumnos. Uno de los estudiantes extranjeros del curso remarca: “Siempre está preocupado de lo de la inclusión, siempre nos enseña de otras culturas. No solo la historia de Chile, sino que, como hay varios inmigrantes en el salón, somos varios extranjeros también, como que trata de relacionar lo que se pasa con situaciones parecidas de nuestros países”.

En forma similar, una de sus compañeras agrega que Pablo los incentiva dar su opinión, en un marco de respeto, más allá de las diferencias:

Nos enseñan a no tener miedo de dar nuestra opinión, y también a respetar las de nuestras compañeras y compañeros, lo que a veces es bien difícil, ya que, por ejemplo, al discutir sobre la inmigración había unas opiniones bien fuertes, por lo menos para mí. Varios compañeros pensaban y decían que los migrantes son una molestia. Yo sé que hay que respetarlos a todos, pero es muy fuerte que piensen así.

Consultados sobre los objetivos pedagógicos que sus profesores persiguen en los cursos que sí están orientados a la PSU, las y los estudiantes de los tres docentes coinciden que estos son sintetizar y memorizar información, por una parte, y entrenarse en la rendición de la medición – “enseñarnos a responder la PSU” –, por otra. Las y los estudiantes entrevistados valoran los esfuerzos que hacen sus profesores por ayudarlos a sintetizar y organizar la información. A modo de

ejemplo, uno de los estudiantes de Ismael destaca la utilidad de los esquemas que les hace construir para preparar la medición: “Las líneas de tiempo y los mapas conceptuales son demasiado útiles, porque mientras los estás haciendo, los empiezas a entender. Eres capaz de resumir, sintetizar y después los pones en tu pared y cada vez que te despiertas en la mañana, los lees y así te los memorizas”.

Así también, las y los estudiantes agradecen el esfuerzo que sus profesores hacen por familiarizarlos con la racionalidad con la que está construida la prueba. Una de las estudiantes de Sonia destaca la utilidad de que la profesora, “nos haya enseñado cómo responder la prueba”, que les haya mostrado “que la PSU tenía como pillaría, y que hay formas de descubrir la respuesta correcta, sin tener que saberse toda la materia”. Las y los estudiantes de Ismael y Pablo destacan también la importancia que tiene para ellas y ellos que sus docentes los preparen para enfrentar la presión que supone la rendición de la medición: “creo que a mí, y a mis compañeros, nos sirven mucho los ensayos”, ya que “así uno tiene más claro cómo será el día que demos la prueba, lo que pienso a que me va ayudar a darla sin tanta angustia”.

Finalmente, al preguntarles por las diferencias que ellos percibían en la forma en que los docentes desarrollan ambos tipos de cursos, las y los estudiantes perciben incomodidad y malestar en sus profesores al enseñar para la prueba. Una de las estudiantes de Sonia señala al respecto:

Creo que la profe, al principio, quería que reflexionáramos y que diéramos nuestra opinión, pero que después yo creo que se dio cuenta que estaba quedando poco tiempo, entonces como que cambió eso por solo dar la PSU. Al final, cedió a la presión, siento que quizás nos perdimos unas buenas clases.

Por su parte, una de las estudiantes de Ismael, que ha sido su alumna en más de un curso durante su enseñanza secundaria cree que: “el Isma lo pasa mal en esa clase. Siempre él nos da su opinión sobre lo que enseña, nos invita a opinar y nos muestra distintas formas de pensar. En este curso siento que lo pasaba mal, como que quería que terminara rápido.”

“¿Qué sacrificio? Parte importante de mis convicciones pedagógicas”. Los Dilemas Curriculares y Pedagógicos de los Profesores frente a la Presión de la PSU

Como se señaló con anterioridad, las entrevistas que se realizaron a los profesores comenzaron presentándoles una síntesis de lo observado en sus cursos sin y con presión de la PSU, complementada con fragmentos de las entrevistas a sus estudiantes. Luego de eso, se inició una conversación con el propósito de explorar los objetivos que persiguen en ambos tipos de cursos, las estrategias detrás de las decisiones curriculares y pedagógicas que adoptan y los dilemas que la presión de la PSU les plantea.

Los tres profesores señalaron verse reflejados en las síntesis presentadas. Destacaron también que les parecía extraño y muy interesante ver su pedagogía retratada. Al ser consultados sobre los objetivos que persiguen y las decisiones que adoptan en ambos tipos de cursos los tres fueron muy claros en señalar que en los cursos sin presión ellos buscan concretar los objetivos curriculares y pedagógicos con los que comulgan, respecto a los propósitos pedagógicos de la asignatura y las necesidades formativas de sus estudiantes. En cambio, en los cursos con presión sus objetivos son pragmáticos, buscan aportarles las herramientas para que puedan rendir con éxito la medición.

Ismael señala al respecto:

El objetivo de mis clases sin presión es que los estudiantes aprendan a pensar históricamente, que desarrollen una conciencia histórica y social que les ayude a comprender la sociedad y actuar crítica y responsablemente en ella. En el curso con

presión es que puedan memorizar un gran volumen de información, a entender el instrumento y a entrenarse en él.

Agrega:

El curso con presión PSU está planificado como se ejecutó. Es lineal, extremadamente contenidista, a pesar de que uno le quiere dar la intención de autonomía a los cabros, por eso hacía que fueran ellos quienes elaboraran líneas de tiempo y mapas esquemáticos. Pero con el correr de las semanas, sentía la presión por cubrir la materia y realizar más ensayos, y así lo hicimos.

Sonia, en el curso sin presión, aspira a que sus estudiantes, al menos un grupo importante de ellos logre desarrollar un pensamiento crítico y habilidades que les permitan analizar la información histórica y social y construir opiniones fundadas, mientras que, en el curso orientado a la PSU, su propósito es “enseñarles cómo responder a una prueba, que es súper técnica, a conocer una mecánica que les permita resolver de la mejor forma posible el desafío de la PSU”.

Lo que pasa, es que no es justo colocar una prueba así para grupos tan dispares, es complejo. Yo sé que la prueba nace como una forma justa, objetiva, pero termina siendo un factor de injusticia, porque el rendimiento de los estudiantes en la prueba tiene que ver fundamentalmente con sus condiciones de origen.

Pablo precisa que el curso sin presión busca “contrarrestar la hegemonía y el impacto que hoy en día tienen estos discursos perversos que se instalan sobre la humanidad”. Para eso, intenta que su enseñanza sea “una enseñanza situada, sin temor a tomar posición, que permita generar conflictos de carácter cognitivo y conceptual, que sea provocadora y motivante”, es decir, “enfocada en temas controversiales, alejada de rutinas memorísticas y enfocada en habilidades de pensamiento crítico”. En contraste, en el curso orientado a la PSU, señala que se enfoca “en el entrenamiento en el instrumento, porque esa es la clave que le puedo dar a los cabros para rendir, con relativo éxito, una prueba a la que se enfrentan en desigualdad de condiciones”. Y agrega:

Yo nunca voy a lograr el nivel de preparación que logran los colegios privados que lideran los rankings PSU, pero sí les puedo entregar a mis estudiantes algunas explicaciones del instrumento que les permitan, a través del entrenamiento, reconocer algunas claves, incluso marcas textuales, para reconocer respuestas plausibles frente a las preguntas PSU.

Más allá que los profesores que conforman este estudio se desempeñen en contextos socioeconómicos e institucionales diversos, es evidente que la presión de la PSU les plantea dilemas curriculares y pedagógicos en los que entran en tensión, por un parte, las convicciones curriculares y pedagógicas de los docentes, el propósito que le asignan a la asignatura que enseñan y las necesidades formativas de sus estudiantes; y por otra, la necesidad de sus propios estudiantes de rendir con éxito la medición. Esa tensión, siempre, se resuelve priorizando este último factor. Sin embargo, que se priorice esta necesidad, también responde a un compromiso profesional. En el discurso de los profesores, no se releva mayormente la presión de los padres y los establecimientos, sino que la necesidad pragmática de los estudiantes frente a la prueba y las posibles consecuencias de su rendimiento en la misma en su futuro, lo que los lleva a tomar las decisiones que adoptan. No sin una importante cuota de frustración. Elocuentes al respecto son las palabras de Pablo:

mi foco en la preparación PSU no tiene que ver con una valoración profunda del aporte de esta asignatura a la formación ciudadana de mis estudiantes, sino que con entregarles herramientas a los cabros, que los hagan más competitivos en la prueba,

sabiendo que van a ser de los estudiantes que van a tener mayor dificultad, a los que la PSU va a castigar doble o triplemente por ser pobres, migrantes y de colegio municipal. Yo respondo en términos instrumentales y racionales a una necesidad que tienen los estudiantes de responder a esta injusticia que el sistema les instala a plantearles una prueba en las condiciones en las que se lo plantea. ¿Qué sacrificio? Parte importante de mis convicciones pedagógicas, la riqueza del trabajo pedagógico contextualizado, que considere la riqueza de cada sujeto.

Discusión y Reflexiones Finales

La literatura e investigación de referencia sobre las paradojas curriculares y pedagógicas de las pruebas estandarizadas en la enseñanza escolar de la historia y la sociedad, se ha centrado, como se señaló, en pruebas de medición de la calidad de la enseñanza y no en pruebas de selectividad. En lo fundamental, esta releva dos fenómenos recurrentes. Primero, que este tipo de mediciones incentiva la reducción del currículum, desvirtúa los propósitos pedagógicos de la asignatura y empobrece su enseñanza (Au, 2007). Segundo, que enfrentan a los y las docentes a dilemas curriculares y pedagógicos, en tanto se ven constreñidos, en menor o mayor grado, a tomar decisiones que entran en tensión con los propósitos que asignan a su profesión y con las necesidades formativas de sus estudiantes (Houser et al., 2017; Neumann; 2013).

Los dilemas curriculares y pedagógicos que Sonia, Ismael y Pablo enfrentan y las decisiones que adoptan al preparar a sus estudiantes para rendir, en este caso, la prueba de selectividad, son convergentes con lo recién descrito. A pesar de trabajar en condiciones y contextos socioeconómicos muy distintos, en los que la presión de la PSU se vive de maneras diversas, son elocuentes las diferencias entre las decisiones curriculares y pedagógicas que adoptan en los cursos orientados a la rendición de la prueba y en comparación a aquellos que no lo están. En los cursos libres de la presión que supone la prueba, intentan, con mayor o menor éxito, presentar y problematizar conceptos, fenómenos y procesos, conectarlos con las vidas e intereses de sus estudiantes y desarrollar en ellas y ellos habilidades de análisis crítico que les permitan ejercer una ciudadanía democrática. En contraste, en los cursos orientados a la rendición de la PSU sus decisiones tienen por objetivo ayudar a los estudiantes a memorizar una gran cantidad de información y, sobre todo, entrenarlos para la rendición de la prueba.

Los tres son conscientes de esas diferencias y de que las decisiones curriculares y pedagógicas que adoptan en los cursos en los que preparan la prueba contradicen los propósitos del currículum de la asignatura y, más importante aún, sus propias convicciones pedagógicas. A los tres les produce frustración. Sin embargo, lo hacen, entre otras razones, porque sus estudiantes así lo demandan, porque son conscientes de la importancia de la PSU para su futuro universitario.

El principal aporte de este estudio de casos a la comprensión de las paradojas de las pruebas estandarizadas en la enseñanza de la historia y la sociedad es la perspectiva de los y las estudiantes, en particular la plena conciencia que tiene sobre esos efectos. Mientras que en los cursos libres de la presión PSU aspiraran a aprender sobre la ciudadanía, la historia y la sociedad y a desarrollar un pensamiento crítico, en los cursos orientados a la prueba buscan que las y los ayuden a organizar y memorizar el contenido y entrenarse en el funcionamiento de la prueba. Si bien ellas y ellos reconocen y agradecen los esfuerzos que sus profesores hacen con ese propósito, se dan cuenta de su incomodidad y molestia en los cursos orientados a la rendición de la prueba.

De cierta forma, la PSU de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, a pesar de ser una prueba de referencia curricular, termina operando como un currículum paralelo. La PSU de Historia y Ciencias Sociales no solo incentiva la reducción del currículum de referencia, sino que lo deforma al punto de entrar en abierta contradicción con los propósitos formativos declarados en el currículum

de la asignatura. Propósitos formativos que, en último término, justifican su presencia en el currículum nacional de educación secundaria. Mientras que el currículum nacional señala explícitamente que el propósito de la asignatura de Historia y las Ciencias Sociales es desarrollar en las y los estudiantes una aproximación crítica y reflexiva a la historia y la sociedad, que los y las estimule a actuar como ciudadanos democráticos, la PSU de la asignatura incentiva una enseñanza acrítica, centrada en la transmisión de información y en el entrenamiento de la prueba, y prescinde del desarrollo de habilidades de análisis e interpretación y de disposiciones éticas o valóricas. Tanto docentes como estudiantes son conscientes de aquello.

Las principales críticas a las pruebas estandarizadas como el principal instrumento de las políticas de selectividad universitaria se han centrado en su pertinencia para predecir el futuro rendimiento académico de las y los estudiantes y, sobre todo, en la estrecha correlación entre su rendimiento en las pruebas de selectividad y su origen socioeconómico (Manzi, 2006; Muñoz & Redondo, 2013; Silva & Koljatic, 2010). Mucho menos atención ha tenido los efectos de estos instrumentos sobre el currículum y la pedagogía en la educación secundaria. Este estudio de casos aporta en esa dirección, en tanto releva los profundos efectos de la PSU de historia y ciencias sociales sobre el conocimiento puesto a disposición de las y los estudiantes y sobre la enseñanza de las y los profesores. En ese sentido, los resultados de este estudio refuerzan la necesidad de repensar la forma en que la política educativa concibe los procesos de selección universitaria y la centralidad de las pruebas estandarizadas en ellos. Evidencia la urgencia de avanzar hacia sistemas de admisión que no sólo sean más equitativos, flexibles y diversos, sino también pedagógica y curricularmente pertinentes. Es decir, sistemas de admisión coherentes con los propósitos pedagógicos declarados en los currículums de educación secundaria, con los que las y los docentes y estudiantes suelen comulgar, y que no atenten contra ellos.

Referencias

- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258–267. <https://doi.org/10.3102/0013189X07306523>
- Au, W. (2009). Social studies, social justice: W(h)ither the social studies in high-stakes testing? *Teacher Education Quarterly*, 36(1), 43–58. <https://www.jstor.org/stable/23479200>
- Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287–302. <http://doi.org/10.1080/0305764X.2011.607151>
- Crocco, M., & Costigan, A. (2007). The narrowing of curriculum and pedagogy in the age of accountability: Urban educators speak out. *Urban Education*, 42(6), 512–535. <http://doi.org/10.1177/0042085907304964>
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo. (2016). *Temarios Pruebas de Selección Universitaria. Historia, geografía y Ciencias Sociales*. Consultado el 26.02.2021. www.demre.cl
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo. (2021a). *Historia del examen de admisión*. Consultado el 26.02.2021. <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/asuntos-26.02.21academicos/demre/presentacion/110237/historia-del-examen-de-admision>
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo. (2021b). *Temario PSU Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Consultado el 26.02.2021. www.demre.cl
- Falabella, A. (2014). The performing school: The effects of market accountability policies. *Education policy analysis archives*, 22(70). <http://doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>

- Falabella, A. (2020). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*, 35(1), 23–45.
<http://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Flyvbjerg, B. (2004) Five misunderstandings about case-study research. En C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 390–404). SAGE Publications. <http://doi.org/10.4135/9781848608191.d33>
- Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 157-169.
- Gerwin, D., & Visone, F. (2006). The freedom to teach: Contrasting history teaching in elective and state-tested courses. *Theory and Research in Social Education*, 34(2), 259–282.
<http://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473307>
- Grant, S. G., & Salinas, C. (2008). Assessment and accountability in the social studies. En L. Levstik L. & Cynthia, T. (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 219–267). Routledge.
- Gysling, J. (2016). The historical development of educational assessment in Chile: 1810–2014. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(1), 8–25.
<http://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1046812>
- Houser, N., Krutka, D., Roberts, R., Pennington, K., & Coerver, N. (2017). Navigating the reform–accountability culture in Oklahoma social studies. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 7–42. <http://doi.org/10.1080/00933104.2016.1213213>
- Journell, W. (2010). The influence of high-stakes testing on high school teachers' willingness to incorporate current political events into the curriculum. *The High School Journal*, 93(3), 111–125. <http://doi.org/10.1353/hsj.0.0048>
- Kostogriz, A., & Doecke, B. (2011). Standards-based accountability: Reification, responsibility and the ethical subject. *Teaching Education*, 22(4), 397–412.
<http://doi.org/10.1080/10476210.2011.587870>
- Madaus, G., & Russell, M. (2011). Paradoxes of high-stakes testing. *Journal of Education*, 190(1–2), 21–30. <http://doi.org/10.1177/0022057410190001-205>
- Mathison, S., & Freeman, M. (2003). Constraining elementary teachers' work: Dilemmas and paradoxes created by state mandated testing. *Education Policy Analysis Archives*, 11(34), 1–23. <http://doi.org/10.14507/epaa.v11n34.2003>
- Manzi, J. (2006) El acceso segmentado a la educación superior en Chile. En P. Díaz-Romero (Ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior en Chile* (pp. 187–204). Equitas.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Meuwissen, K. (2017). 'Happy professional development at an unhappy time': Learning to teach for historical thinking in a high-pressure accountability context. *Theory & Research in Social Education*, 45(2), 248–285. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1232208>
- Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. SAGE Publications.
- Ministerio de Educación. (1998). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Media*. Consultado el 26.02.2021. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=120871>
- Ministerio de Educación. (2009). *Ajuste curricular a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de Enseñanza Básica y Media*. Consultado el 26.02.2021. <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Objetivos-fundamentales-y-contenidos-mi%CC%81nimos-obligatorios-de-la-educacio%CC%81n-Actualizacio%CC%81n-2009-.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares. 7° Básico a 2° Medio*. Consultado el 26.02.2021. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>

- Ministerio de Educación. (2019). *Bases curriculares 3° y 4° medio*. Consultado el 26.02.2021.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4499/bases%203ro4to%20medio%202019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2020). *Prueba de transición universitaria 2020-2021*. Consultado el 26.02.2021.
<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/prueba-de-transicion-universitaria-pdt-2020-2021>
- Muñoz, P., & Redondo, A. (2013). Desigualdad y logro académico en Chile. *Revista Cepal*, (109), 107–122.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11573/109107123_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Neumann, J. (2013). Teaching to and beyond the test: The influence of mandated accountability testing in one social studies teacher's classroom. *Teachers College Record*, 115(6).
<http://doi.org/10.1177/016146811311500607>
- Parcerisa, L., & Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 15–51. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56749100002.pdf>
- Pearson (2013). *Informe final de la evaluación de la PSU, Chile*. Consultado el 26.02.21.
http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2013/01/201301311058200.chilepsu-resumen_ejecutivo.pdf
- Quaresma, M. L., & Orellana, V. (2016). El accountability y su impacto en la labor docente: Percepciones de los profesores de liceos públicos de alto rendimiento académico en Chile. *Currículo sem Fronteiras*, 16(2), 316–338.
<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss2articles/quaresma-orellana.pdf>
- Segall, A. (2003). Teacher's perceptions of the impact on state-mandated standardized testing: The Michigan Educational Assessment Program (MEAP) as a case study of consequences. *Theory and Research in Social Education*, 31(3), 287–325.
<http://doi.org/10.1080/00933104.2003.10473227>
- Silva, M., & Koljatic, M. (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Revista de Estudios Públicos*, (120), 125–146.
<https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/381/569>
- Stobar, G. (2010). *Tiempo de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- Thompson, G., & Cook, I. (2013). The logics of good teaching in an audit culture: A Deleuzian analysis. *Educational Philosophy and Theory*, 45(3), 243–258.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2012.732010>
- Verger, A., Ferrer-Esteban, G., & Parcerisa, L. (2021). In and out of the 'pressure cooker': Schools' varying responses to accountability and datafication. En S. Grek, C. Maroy, & A. Verger (Eds.), *World yearbook of education 2021: Accountability and datafication in the governance of education* (pp. 219–239). Routledge.
- Vickery, A. (2017). 'You excluded us for so long and now you want us to be patriotic?': African American women teachers navigating the quandary of citizenship, *Theory & Research in Social Education*, 45(3), 318–348. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1282387>
- Vogler, K., & Virtue, D. (2007). 'Just the facts, ma'am': Teaching social studies in the era of standards and high-stakes testing. *The Social Studies*, 98(2), 54–58.
<http://doi.org/10.3200/TSSS.98.2.54-58>
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134–152. <http://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102>

Sobre los Autores

Renato Gazmuri Stein

Universidad Diego Portales

Renato.gazmuri@udp.cl

Licenciado en historia, Universidad Católica de Chile. Máster y Doctor en didáctica de la historia y las ciencias sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor asociado Facultad de Educación, Universidad Diego Portales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0927-875X>

María Isabel Toledo Jofré

Universidad Diego Portales

maria.toledo@udp.cl

Antropóloga y Licenciada en antropología, Universidad de Chile, Chile; Doctora en ciencias de la educación por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Profesora titular de la Escuela de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5845-561X>

Evelyn Muñoz Fuentes

Universidad Diego Portales

evelyn.munoz@mail.udp.cl

Licenciada en educación con mención en historia y profesora de historia, geografía y educación cívica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Magíster en educación mención currículum y evaluación por la Universidad de Santiago de Chile. Profesora asistente Facultad de Educación, Universidad Diego Portales.

Sofía Ocampo Torrejón

Universidad Diego Portales

evelyn.munoz@mail.udp.cl

Licenciada en historia, Universidad de Chile. Profesora de historia y ciencias sociales, Universidad Diego Portales. Magíster en intervenciones sociales y educativas por la Universidad de Barcelona. Ayudante de investigación, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Número 124

16 de agosto 2022

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC

(Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.
