



Evaluación de temas controversiales. El caso chileno de la ocupación de la Araucanía

Evaluation of Controversial Topics. The Chilean Case
of the Occupation of Araucanía

Avaliando de tópicos controversos. O caso chileno da
ocupação da Araucanía

Daniel Llanccavil Llanccavil* 

Elizabeth Montanares-Vargas** 

Matías González-Marilicán*** 

Gabriela Vásquez-Leyton**** 

Para citar este artículo: Llanccavil Llanccavil, D., Montanares-Vargas, E. y González-Marilicán, M. (2023). Evaluación de temas controversiales. El caso chileno de la ocupación de la Araucanía. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 181-205. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14302>



Recibido: 30/07/2021

Evaluado: 07/12/2021

* Candidato a Doctor en Didáctica de las Ciencias, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Profesor Asistente, Universidad Católica de Temuco, Chile. llanccavil@uct.cl

** Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. Profesora Asociada, Universidad Católica de Temuco, Chile. emontanares@uct.cl

*** Master of Science en Historia Ambiental, Universidad de Nottingham, Reino Unido. Doctorando en Historia, Universidad de Bristol, Bristol, Reino Unido. matias.gonzalez@bristol.ac.uk

**** Doctora en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Andrés Bello, Chile. gabriela.vasquez@unab.cl

Resumen

La finalidad de este artículo de investigación es analizar las prácticas evaluativas del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de la Región de la Araucanía, al evaluar la ocupación del territorio como tema controversial. Dicha temática es atingente, puesto que su tratamiento contribuye a la formación de estudiantes y profesores abiertos al diálogo y dispuestos a construir puentes que acerquen posiciones entre los diversos actores de este territorio, de modo contribuir a la paz social en la región. Este estudio se enmarca en una metodología de carácter cualitativa y descriptiva, bajo un diseño de estudio de caso instrumental. Para el análisis de datos, obtenidos de las entrevistas a 23 profesores de la región y la revisión de sus herramientas de evaluación, se agrupó la información en categorías y subcategorías con sus correspondientes evidencias. De esta forma, los resultados de este estudio evidencian que el profesorado utiliza, como estrategias de evaluación, el trabajo con fuentes, la investigación, la exposición oral y escrita, así como el debate. Además, que los conocimientos y habilidades evaluados corresponden a las establecidas por el currículo escolar y que otros saberes a evaluar emergen del contexto educativo donde se emplaza esta investigación. Finalmente, los hallazgos nos permiten sostener que los docentes de este estudio comienzan a incorporar prácticas evaluativas innovadoras y centradas en el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave

evaluación; enseñanza de la historia; conflicto; docente de secundaria; Chile

Keywords

evaluation; history teaching; conflict; secondary school teacher; Chile

Abstract

The purpose of this research article is to analyse the evaluation practices from teachers of History, Geography and Social Sciences, in the Araucanía Region, when assessing the occupation of contributes to the formation of students and teachers who are open to dialogue and willing to build bridges aimed at bringing the different viewpoints of the people from this territory, in order to contribute towards social peace in the region. This study was carried out with a qualitative and descriptive methodology, using an instrumental case study design. From data analysis, obtained from interviews with 23 teachers of the region and a review of their evaluation tools, the data were grouped into categories and sub-categories with their respective evidence. The results of the study showed that teachers use evaluation strategies such as working with sources, research, oral and written presentations and debates. In addition, the evaluated knowledge and skills corresponding to those established in the school curriculum; also, it considers other knowledge emerging from the educational context in which this research is situated. Lastly, the findings allow us to affirm that the teachers in this study are beginning to include practices that are both innovative and focused on student learning in their evaluations.

Resumo

O objetivo deste artigo de pesquisa é analisar as práticas avaliativas dos professores de História, Geografia e Ciências Sociais, da Região da Araucanía, ao avaliar a ocupação do território como um tema polêmico. Este tema é pertinente, pois seu tratamento contribui para a formação de alunos e professores abertos ao diálogo e dispostos a construir pontes que aproximem posições entre os diversos atores deste território, de forma a contribuir para a paz social na região. Este estudo insere-se numa metodologia qualitativa e descritiva, sob um delineamento de estudo de caso instrumental. Para a análise dos dados, obtidos a partir de entrevistas com 23 professores da região e da revisão de seus instrumentos de avaliação, as informações foram agrupadas em categorias e subcategorias com suas respectivas evidências. Desta forma, os resultados deste estudo mostram que os professores utilizam, como estratégias de avaliação, o trabalho com fontes, a pesquisa, a apresentação oral e escrita, bem como o debate. Além disso, que os conhecimentos e habilidades avaliados correspondem aos estabelecidos pelo currículo escolar e que outros conhecimentos a serem avaliados emergem do contexto educacional onde a pesquisa está inserida. Por fim, os achados permitem sustentar que os professores deste estudo estão começando a incorporar práticas avaliativas inovadoras voltadas para a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave

avaliação; ensino da história; conflito; professor do ensino secundário; Chile

Introducción

La Araucanía es una región del sur de Chile que desde la última década viene siendo afectada por una serie de hechos de violencia que generan debate y división entre su población. Estos forman parte del denominado “conflicto mapuche” el cual se remonta hacia fines del siglo XIX con la ocupación militar del territorio por parte del Estado chileno y el confinamiento de la población originaria a espacios reducidos de tierras. Desde entonces, este espacio se ha ido configurando a partir de una permanente tensión que ha hecho más compleja la relación entre sus habitantes. La escuela no es ajena a lo que pasa fuera de las aulas y, muchas veces, los conflictos irrumpen en ellas (López-Facal y Santidrián, 2011). Esta no puede pretender resolverlos, sino enseñar por qué se originan y cómo pueden gestionarse de forma democrática y pacífica.

La ocupación de la Araucanía es un contenido curricular que forma parte de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HCCS), en el primer año de enseñanza secundaria, dentro de la unidad denominada “La conformación del territorio chileno y de sus dinámicas geográficas: caracterización e impactos de las políticas estatales de expansión”. Su objetivo es que los estudiantes expliquen que este proceso fue parte de una política estatal que afectó a la sociedad mapuche, considerando la acción militar, la fundación de ciudades, la extensión del ferrocarril, la repartición de tierras y la reubicación de su población en reducciones (Mineduc, 2018). Estos contenidos forman parte de procesos sociales traumáticos que interpelan e interrogan constantemente a la sociedad (Alonso, 2007; Figueroa e Iñigo, 2010). Investigaciones europeas los denominan controversiales al entrar en conflicto grupos con experiencias históricas distintas (Barton y McCully, 2012). Su enseñanza permite a la población iniciar procesos de reconciliación, para lo cual se debe contar con un profesorado que considere múltiples perspectivas para analizar un mismo hecho histórico (Barton y McCully, 2012). Además, su tratamiento promueve en los jóvenes explorar sus propios valores, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y formar actitudes de respeto (Ali *et al.*, 2017) por lo cual también actúa como un soporte para educar en la construcción de una ciudadanía democrática (Misco, 2012). Existe consenso en que incentivar el diálogo sobre conflictos sociales y políticos es clave en la educación para la ciudadanía, en aulas pobladas por estudiantes heterogéneos, étnica y económicamente (Bickmore y Parker, 2014).

Dado el impacto que tiene este proceso para los habitantes de la Araucanía, es un desafío para el profesorado de HCCS evaluar este contenido en escuelas emplazadas en el mismo territorio de conflicto, debido a la polarización que existe sobre este tema. La tarea evaluativa se complejiza si se tiene en cuenta la historia personal de cada docente y estudiante,

mapuche o no mapuche, y su vinculación con un familiar o conocido que haya sido víctima de la violencia en la zona. Por lo anterior, consideramos relevante indagar en las prácticas evaluativas de profesores de HGCS, formados en universidades de la región, que enseñan este contenido en la propia Araucanía.

Existen escasas investigaciones sobre evaluación de temas conflictivos o controversiales en escuelas chilenas. Destacan los estudios de Toledo *et al.* (2015) sobre la evaluación de estas temáticas en la asignatura de HGCS desde la perspectiva de los profesores, y de Toledo *et al.* (2015) sobre el mismo tema pero desde la perspectiva de los estudiantes. En el primero de ellos, se establece que los profesores evitan abordar los temas controversiales y se declaran neutrales, aunque sus prácticas se distancian de esa posición. El segundo estudio evidencia que los estudiantes asumen un rol activo, valoran el diálogo, solicitan la opinión del profesor y desean construir sus interpretaciones sobre la historia. Además, se encuentra el trabajo de Montanares (2017) sobre estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto, donde establece que el estudiantado valora la enseñanza de la historia local, reconociendo que es la familia y no la escuela la fuente principal del conocimiento de esta. No se identifican estudios sobre evaluación de contenidos asociados a la ocupación de la Araucanía. Por lo anterior, creemos relevante indagar sobre este tema para así contribuir a la formación de profesores y estudiantes abiertos al diálogo, respetuosos de la diversidad y dispuestos a construir puentes, que acerquen posiciones entre los diversos actores de este territorio, para alcanzar la paz social en la región.

Evaluación en Historia y Ciencias Sociales

La evaluación ha sido concebida como sinónimo de cambio de conducta, con fines de calificación y centrada en resultados. El examen escrito fue el eje articulador de esta, pues se creía que medía objetivamente los aprendizajes de los estudiantes (Pimienta, 2008). En las últimas décadas, comienza a ser protagonista un modelo de evaluación con foco en cómo aprenden los estudiantes, cuya finalidad es mejorar su aprendizaje, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la misma docencia y hasta la propia evaluación (Ahumada, 2005; Miralles *et al.*, 2017; Pimienta, 2008; Sanmartí, 2007). De este modo, la evaluación se constituye en una herramienta fundamental para el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos en los programas de estudios de las asignaturas del currículo escolar. Asimismo, permite a docentes y estudiantes ir evidenciando sus avances, reflexionar sobre ellos, tomar decisiones y ajustar los procesos pedagógicos según la información obtenida (Mineduc, 2018).

Para diseñar las evaluaciones, al momento de planificar, el Mineduc (2016) recomienda: a) identificar el(los) objetivo(s) de aprendizaje de la unidad de aprendizaje y los indicadores de evaluación correspondientes; b) reflexionar sobre cuál(es) sería(n) la(s) manera(s) más fidedigna(s) de evidenciar que las alumnas y los alumnos lograron aprender lo que se espera; c) definir actividades de evaluación complementarias; d) definir las actividades de evaluación diagnóstica; e) identificar los momentos o hitos en que será importante diseñar actividades de evaluación formativa; f) informar con precisión a las alumnas y los alumnos, antes de implementar la evaluación, sobre las actividades de evaluación que se llevarán a cabo para mostrar el logro de los objetivos de la unidad y los criterios con los que se juzgará su trabajo; g) planificar un tiempo razonable para comunicar los resultados de la evaluación a las y los estudiantes.

En la tabla 1, se presentan los conocimientos, habilidades y estrategias para considerar en la evaluación del objetivo de aprendizaje asociado con la ocupación de la Araucanía en la asignatura de HGCS. Estos son determinados por el currículo escolar chileno para el primer nivel de secundaria.

Tabla 1.

Conocimientos, habilidades y estrategias para evaluar la ocupación de la Araucanía

Conocimientos	Motivaciones del Estado chileno para emprender una política de expansión territorial hacia zonas pobladas por los mapuches de continuidad con el presente.
	Acciones emprendidas por el Estado chileno para hacer efectiva la ocupación de la Araucanía.
	Interpretaciones sobre la ocupación de la Araucanía, problematizando el concepto de "pacificación".
	Reducción del espacio ancestral mapuche a partir del proceso de ocupación, reconociendo el papel de la tierra en la cultura mapuche.
	Impacto que tuvo para la población mapuche el proceso de ocupación.
	Concepto de territorio para el pueblo mapuche, los privados y el Estado.
Habilidades	Violaciones a los derechos humanos que sufrió la población mapuche, considerando elementos.
	Aplicar nociones y categorías temporales y espaciales.
	Contextualizar espacialmente fenómenos históricos y representar elementos geográficos en un espacio determinado.
	Leer, analizar y obtener información de fuentes diversas.
	Organizar, sintetizar y relacionar información histórica, geográfica o social, reconocer las múltiples causas de los fenómenos históricos.
	Identificar elementos de continuidad y cambio, utilizar un vocabulario histórico, geográfico y social adecuado.
Reconocer la existencia de distintos puntos de vista e interpretaciones frente a los fenómenos históricos y sociales.	

y alternativas para una participación ciudadana en el marco de una sociedad democrática (Valdés y Oller, 2017). De igual forma, visibiliza ante los estudiantes la pluralidad de opiniones y alternativas, y les ayuda a aprender cómo entablar un diálogo democrático con personas cuyas opiniones difieren de las suyas, prolongando este debate incluso hasta la propia familia (López-Facal y Santidrián, 2011; Ocampo y Valencia, 2019; Segura y López-Facal, 2015; The European Wegeland Centre, 2020). Todo lo anterior, va gestando competencias que contribuyen al desarrollo de un pensamiento histórico (Santisteban, 2010; Wineburg, 2001) y favorecen la enseñanza de la historia (Prats, 2000; Prats y Santacana, 2001).

El mayor obstáculo para la enseñanza de estos temas es que desatan emociones intensas y opiniones cargadas de sentimientos personales que nublan la posibilidad de aceptar una perspectiva diferente (López-Facal y Santidrián, 2011; Stradling, 1985). Lo anterior es más complejo en sociedades que han vivenciado guerras, genocidios, conflictos étnicos, religiosos u otros, por lo que se requiere un tratamiento especial y objetivo dentro del aula, lo que muchas veces termina condicionando su enseñanza por parte del docente (Asimeng-Boahene, 2007).

Investigaciones revelan que estas temáticas son menos tratadas por los docentes, lo cual refleja el temor al conflicto y a cuestionar las estructuras sociales vigentes (Ocampo y Valencia, 2019). Estos no presentan las diversas interpretaciones sobre un tema controversial y asumen una postura única (Segura y López-Facal, 2015). Otros las enseñan, pero evitan lo polémico, y algunos simplemente no los contemplan en su planificación (Toledo *et al.*, 2015). Además, sus relatos históricos suelen ser presentados sin manifestar las emociones que ellos les producen y con la formalidad propia de la clase expositiva, sin considerar metodologías que exijan la construcción de argumentaciones, la toma de posición y el diálogo (Segura y López-Facal, 2015).

El estudio de Toledo *et al.* (2015), sobre la evaluación de temas controversiales en la asignatura de HCCS desde la perspectiva de los profesores, mostró dos situaciones. En primer lugar, para evaluar los profesores utilizan preguntas de desarrollo, reactivos de selección múltiple, exposición oral, elaboración de un texto, realización de una investigación, representación de roles y resolución de problemas. En segundo lugar, los profesores evalúan la actitud reflexiva y propositiva, la comprensión de la temporalidad y la historicidad, las habilidades comunicativas de carácter oral y escrito, el uso pertinente de conceptos de historia y ciencias sociales, la búsqueda y organización de información, los contenidos disciplinarios, la comprensión del espacio, la empatía histórica, la ubicación espacial y el conocimiento de fechas, personajes e hitos.

Otra investigación sobre la evaluación de temas controversiales, pero desde la perspectiva de los estudiantes, reflejó que estos fueron evaluados con preguntas de desarrollo y selección múltiple, informes de

investigación, exposición oral, elaboración de un ensayo, resolución de problemas, confección de un portafolio, participación en un juego de roles e interpretación teatral. Además, el profesor evaluó la ubicación de los acontecimientos en el tiempo, conceptos de historia y ciencias sociales, la ubicación de los hechos o de la vida de los personajes, la memorización de fechas, personas o hechos, y la capacidad de buscar y organizar información histórica. Así también se evaluó la capacidad reflexiva, la ubicación espacial, la comunicación oral y escrita, el conocimiento de narrativas historiográficas sobre los temas tratados, la empatía histórica y la capacidad de restituir el saber del profesor (Toledo *et al.*, 2015).

Metodología

La finalidad de esta investigación es analizar las prácticas evaluativas del profesorado de HGCS, de la Región de la Araucanía, al evaluar la ocupación de La Araucanía como tema controversial. Se construyen tres objetivos de investigación a partir de lo establecido por el currículo escolar chileno (Véase tabla 1):

1. Identificar las estrategias que utilizan los docentes para evaluar contenidos asociados a la ocupación de la Araucanía.
2. Determinar los conocimientos considerados por los profesores para evaluar la ocupación de la Araucanía.
3. Distinguir las habilidades consideradas por los docentes para evaluar la ocupación de la Araucanía.

Este estudio se enmarca en una metodología de carácter cualitativo descriptiva. Esta construye un tipo de conocimiento que permite captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad socio-cultural, además de alcanzar una mejor comprensión del contexto en el que ocurre el acontecimiento y las circunstancias en las que se desarrolla el comportamiento humano (Berger y Luckmann, 1986; Flick, 2014). La investigación presenta alcances descriptivos densos, ya que pretende valorar la exhaustividad de la realidad percibida por los profesores, y así “presentar el fenómeno en toda la riqueza de sus detalles e implicaciones, abarcando sus relaciones contextuales y sus diferentes niveles de significado” (Gibaja, 2005, p. 21). El diseño de investigación se situará desde el estudio de caso de naturaleza instrumental, ya que se caracteriza por abordar experiencias singulares con sentido, lo que permite responder a una inquietud, pregunta o problemática que excede la experiencia en cuestión, donde el caso en sí es un instrumento para comprender el problema (Stake, 1998).

Muestra

La población objeto de estudio ha sido el profesorado de HGCS de once comunas de la región de la Araucanía (Véase tabla 2).

Tabla 2.

Caracterización de la muestra de profesores

Género	Universidad de egreso	Establecimiento educativo	Comuna	Años de docencia	Ascendencia indígena
Femenino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Temuco	11	No
Masculino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Vilcún	6	No
Masculino	Católica de Temuco	Municipal	Temuco	4	Sí, Mapuche
Masculino	Católica de Temuco	Municipal	Cunco	4	No
Masculino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Villarrica	7	No
Masculino	De la Frontera	Municipal	Chol Chol	31	No
Masculino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Temuco	14	No
Femenino	Los Lagos	Particular Subvencionado	Temuco	8	No
Masculino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Temuco	6	No
Masculino	Católica de Temuco	Particular Subvencionado	Temuco	4	Sí, Mapuche
Femenino	Católica de Temuco	Municipal	Padre Las Casas	6	No
Masculino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Melipeuco	12	No
Masculino	Católica de Temuco	Particular Subvencionado	Collipulli	5	No
Masculino	Católica de Temuco	Particular Subvencionado	Carahue	7	No
Masculino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Temuco	5	No
Femenino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Victoria	11	No
Masculino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Temuco	15	No
Masculino	De la Frontera	Municipal	Temuco	15	No
Masculino	Católica de Temuco	Particular Subvencionado	Temuco	4	Sí, Mapuche
Femenino	De la Frontera	Municipal	Temuco	5	No
Masculino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Padre Las Casas	7	Sí, Mapuche
Masculino	De la Frontera	Particular Subvencionado	Temuco	4	No
Masculino	Católica de Temuco	Particular Subvencionado	Freire	4	No

Fuente: elaboración propia.

A través de un muestreo aleatorio simple se escogieron veintitrés profesores, dieciocho hombres (78 %) y cinco mujeres (22 %). Todos ellos imparten clases en el primer nivel de secundaria, en seis establecimientos municipales (26 %) y diecisiete particulares subvencionados (74 %). Estos se financian ante todo con el subsidio que les entrega el Estado, más aportes de los municipios en el primer caso y aportes de las familias en el segundo. Se ha logrado contar con profesores noveles y expertos que trabajan en grandes núcleos urbanos y en pequeñas o medianas localidades. Veintidós son egresados de las dos universidades que imparten la pedagogía de esta asignatura en la región (96 %) y cuatro se declaran mapuche (17 %).

La segunda muestra la constituyen los recursos educativos facilitados por los docentes en donde abordan y evalúan el contenido de la ocupación de la Araucanía (Véase tabla 3).

Tabla 3.

Recursos educativos facilitados por los docentes

Material educativo	Cantidad	Porcentaje
Guías	12	36 %
Instructivos de actividades	02	6 %
Pautas de evaluación	03	9 %
Presentaciones Power Point	09	27 %
Pruebas escritas	03	9 %
Talleres	02	6 %
Videos	02	6 %

Fuente: elaboración propia.

La mayoría del material analizado estuvo constituida por guías (36 %) y presentaciones Power point (27 %).

Instrumentos para la obtención de información

Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron las entrevistas a veintitrés docentes así como las herramientas de evaluación utilizadas por estos y que fueron facilitadas a los investigadores. En relación con el material, este fue proporcionado por los profesores en su formato original, lo cual permitió un análisis más fidedigno. Se optó por realizar entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas que daban la oportunidad a los entrevistados de aclarar sus respuestas. Para ambos casos, el foco se orientó a que los docentes pudiesen señalar, comentar y mostrar las estrategias, conocimientos y habilidades que consideraban al momento de evaluar la ocupación de la Araucanía. La entrevista fue previamente validada por un grupo de investigadores universitarios y además se realizó una prueba piloto.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos, obtenidos de las entrevistas y revisión de las herramientas de evaluación, se procedió a realizar, de manera manual, una síntesis y agrupamiento de la información en categorías y subcategorías para hacerla más manejable. Miles y Huberman (1994) plantean que el investigador necesita ver una serie reducida de datos para poder reflexionar sobre su significado. Se realizó esta reducción de acuerdo con los objetivos de la investigación, y se levantaron tres categorías de análisis asociadas a las estrategias, conocimientos y habilidades, considerando lo establecido por el Mineduc (Véase tabla 1). De estas, se desprendieron subcategorías en cuya construcción se tuvieron en cuenta los elementos que más trascendían de las entrevistas realizadas, la revisión del material proporcionado por los docentes y los lineamientos proporcionados por el Mineduc (Véase tabla 4). Para la presentación de los resultados se escogieron ejemplos paradigmáticos en cada subcategoría obtenidos de la transcripción de las entrevistas y presentes en las estrategias de evaluación.

Tabla 4.

Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Estrategias	Trabajo con fuentes
	Investigación
	Exposición oral y escrita
	Debate
Conocimientos	Acciones y motivaciones del Estado chileno para hacer efectiva la ocupación de la Araucanía
	Problematización del concepto Pacificación
	Reducción del espacio ancestral mapuche
	Impacto que tuvo para la población mapuche el proceso de ocupación de la Araucanía
Habilidades	Conflicto actual
	Leer, analizar y obtener información a través de fuentes diversas
	Interpretar y contrastar distintos puntos de vista sobre fenómenos históricos y sociales
	Representar espacialmente fenómenos históricos y elementos geográficos
	Reconocer las múltiples causas de los fenómenos históricos

Fuente: elaboración propia.

Resultados

En la tabla 5 se presentan los resultados correspondientes a la categoría de las estrategias utilizadas por los docentes para evaluar la ocupación de la Araucanía. De esta se desprendieron cuatro subcategorías: trabajo con fuentes, investigación, exposición oral y escrita y debate.

Tabla 5.*Estrategias para evaluar la ocupación de la Araucanía*

Categoría	Subcategoría	Discurso docente
Estrategias	Trabajo con fuentes	"Les llevo a mis alumnos dos fuentes distintas para que las comparen y que ellos vean cuál es más veraz". Profesor/a 10
		"El análisis de la fuente primaria para mí es fundamental". Profesor/a 12
		"Análisis de iconografía a través de un ppt con imágenes que los chicos van interpretando". Profesor/a 19
		"El análisis documental para mí es extremadamente importante". Profesor/a 20
		"La confrontación de fuentes, el trabajo con análisis de ilustraciones y referencias discursivas". Profesor/a 22
	Investigación	"Por lo general, después de la parte conceptual voy con fuentes históricas y también interpretación historiográfica". Profesor/a 24
		"Le pido a los estudiantes que, de manera individual, en parejas, o colaborativamente, elaboren un proceso de investigación sobre un tema, en el cual yo los voy orientando". Profesor/a 2
		"Creo que el trabajo colaborativo y el de investigación es fundamental para poder estudiar este contenido". Profesor/a 10
		"Con la investigación los chiquillos toman parte de ese tema a través del análisis de fuentes de textos o con el texto mismo de ellos". Profesor/a 14
		Exposición oral y escrita
"Los tiempos se tratan de ajustar de alguna manera para que ellos puedan preparar una disertación o una exposición". Profesor/a 20		
"Hacerlos que produzcan algún tipo de cosa, puede ser un ensayo, un trabajo, o puede ser una puesta en escena de algo, o una evaluación o cualquier cosa". Profesor/a 22		
Debate	"Debates pequeños dentro del aula, con dos fuentes diferentes cada grupo. Los chicos se dan cuenta inmediatamente que hay una diferenciación en cómo se escribe, cómo se relata la historia". Profesor/a 2	
	"Para mí es más relevante que ellos tomen diferentes visiones y en base a eso creen su propio argumento sobre lo que está sucediendo y lo que sucedió con respecto al pueblo mapuche". Profesor/a 6	
	"Por eso también hemos abordado en algunas ocasiones mini debates al interior de la sala, que se han generado porque ellos necesitan expresar la opinión que tienen". Profesor/a 8	
		"Trabajo con debates. Se contrastan las fuentes y ahí pueden finalmente generar una visión propia del asunto, más allá de que insisto la historia es una, pero sí, para mí es esencial y sí lo he hecho". Profesor/a 16

Fuente: elaboración propia.

La primera subcategoría evidencia el trabajo con fuentes históricas escritas e iconográficas, el cual se orienta a que los estudiantes desarrollen actividades que potencien el análisis, la contrastación y la interpretación de tales fuentes. En la segunda subcategoría se menciona la investigación utilizando diversas fuentes, mediante el trabajo individual y colaborativo. La tercera subcategoría muestra la relevancia de comunicar los resultados de una investigación pues fortalece el diálogo entre pares, aunque el tiempo condiciona su trabajo en el aula. La última subcategoría hace alusión al desarrollo de debates donde el estudiante puede reconocer puntos de vista, visualizar diferentes interpretaciones y perspectivas de los acontecimientos históricos, levantar hipótesis y defender sus ideas.

En la tabla 6, se presentan los conocimientos que los docentes declaran evaluar sobre la ocupación de la Araucanía. De esta categoría se desprenden cinco subcategorías que surgen del Programa de Estudios del Mineduc y de la revisión del material proporcionado por los docentes para esta investigación.

Tabla 6.

Conocimientos evaluados sobre la ocupación de la Araucanía

Categoría	Subcategoría	Reactivos elaborados por los docentes
Conocimientos	Acciones y motivaciones del Estado chileno para hacer efectiva la ocupación de la Araucanía	<p>"Bajo el decenio de José Joaquín Pérez, el gobierno chileno decide ocupar la Frontera de la Araucanía. ¿Qué motivaciones o causas explican esta decisión?". Profesor/a 7</p> <p>"¿Cuál es el error que percibe el autor de la forma de actuar del Gobierno?". Profesor/a 3</p> <p>"Marca en el mapa los lugares donde se desarrollaron los enfrentamientos entre el ejército chileno y el pueblo mapuche". Profesor/a 6</p> <p>"¿Cuáles fueron los métodos usados por el ejército chileno para ocupar la Araucanía?". Profesor/a 8</p> <p>"¿Cuál fue el actuar del ejército chileno, en la segunda etapa de ocupación?". Profesor/a 10</p> <p>"¿Crees que la estrategia usada por el Estado fue la más adecuada?". Explica. Profesor/a 15</p>
	Problematización del concepto Pacificación	<p>"Redacta tu postura sobre los conceptos de Pacificación y ocupación de la Araucanía". Profesor/a 1</p> <p>"¿Qué postura tenía esta revista ante la "Ocupación de la Araucanía? ¿Cuál es la tuya?". Profesor/a 3</p> <p>"En clases se refirió al concepto de Pacificación de la Araucanía y ocupación de la Araucanía. ¿Cuál es el más correcto a su parecer y por qué?". Profesor/a 6</p> <p>"¿El proceso llevado por el Estado para anexionar la Araucanía se debe denominar Ocupación o Pacificación? Justifica con base en las fuentes presentadas". Profesor/a 8</p>

Categoría	Subcategoría	Reactivos elaborados por los docentes
	Reducción del espacio ancestral mapuche	<p>"Marca en el mapa, el lugar donde el Estado de Chile disputaba el terreno con los mapuches". Profesor/a 2</p> <p>"En la actualidad una serie de comunidades mapuche exigen tierras. ¿Puede existir alguna relación entre esas demandas y este proceso histórico?". Profesor/a 3</p> <p>"Observa el mapa del avance del ejército chileno en tierras mapuche y confecciona una línea de tiempo con las ciudades ocupadas". Profesor/a 15</p>
	Impacto que tuvo para la población mapuche el proceso de ocupación de la Araucanía	<p>"Según los testimonios que entrega el documento, ¿cuáles fueron las consecuencias de la Incorporación de la Araucanía para los mapuches?". Profesor/a 3</p> <p>"¿Qué consecuencias sociales tuvo este proceso?". Profesor/a 5</p> <p>"¿Qué consecuencias trajo para el pueblo mapuche el proceso de ocupación de la Araucanía?". Profesor/a 7</p> <p>"¿Qué efectos produjo el conflicto en el territorio o sociedad chilena? ¿Qué cosas cambiaron después del conflicto? ¿Existen cifras de muertes, intervenciones?". Profesor/a 12</p> <p>"Elabora un esquema con las consecuencias inmediatas y actuales que tuvo para el pueblo mapuche". Profesor/a 15</p> <p>"A tu parecer, cuáles fueron las tres consecuencias, más relevantes de este proceso". Profesor/a 24</p>
	Conflicto actual	<p>"¿Son legítimas las formas de resistencia del pueblo mapuche hoy?". Profesor/a 1</p> <p>"En la actualidad una serie de comunidades mapuches exigen tierras, ¿puede existir alguna relación entre esas demandas y este proceso histórico?". Profesor/a 3</p> <p>"¿Qué medidas debería adoptar el Estado para que el pueblo mapuche se sienta parte de este territorio, y mantenga sus tradiciones culturales?". Profesor/a 4</p> <p>"La ocupación de la Araucanía está relacionada con el actual conflicto mapuche en la región, desarrolla esta idea en no menos de 5 líneas". Profesor/a 5</p> <p>"Analizando el mapa y considerando el actual conflicto que vive el pueblo mapuche, ¿se justifica la lucha que llevan las comunidades para reivindicar sus territorios ancestrales?". Profesor/a 8</p> <p>"Redacta un texto crítico acerca de las consecuencias de la ocupación de la Araucanía, para las comunidades, considerando acción del Estado, y situación actual (conflictividad, convivencia y posibilidades de desarrollo)". Profesor/a 14</p>

Fuente: elaboración propia.

Con relación a la primera subcategoría, los docentes resaltan las acciones emprendidas por el Estado chileno para llevar adelante la ocupación de la Araucanía, no así las motivaciones que este habría tenido. Es interesante ver la relevancia que le otorgan al rol del Ejército en este proceso y que el estudiante evalúe sus acciones. En la segunda subcategoría se busca que el estudiante construya su propia visión del proceso, bajo el dilema de Pacificación u Ocupación. Para lograr esto, utilizan la contextualización a través de lo trabajado en la clase y las fuentes históricas presentadas. En relación con la tercera subcategoría, resaltan el uso de cartografía como recurso para representar la reducción del espacio ancestral mapuche, así como también vincular el proceso con sus actuales reivindicaciones y el conflicto histórico que vive este pueblo con el Estado chileno. La cuarta subcategoría hace referencia al impacto social y territorial que tuvo para el pueblo mapuche la ocupación, sin dejar fuera las repercusiones actuales. Los reactivos se enfocan en que el estudiante conozca estas consecuencias, pero no lo invitan a desarrollar un juicio valorativo de este aspecto. La última subcategoría hace referencia a la situación del pueblo mapuche en la actualidad, principalmente a sus demandas históricas. Los docentes buscan que el estudiante entregue una visión crítica de la forma como se han llevado estas demandas, su legitimidad y el rol del Estado en el conflicto. Además, lo motivan a proponer acciones de solución y convivencia enfocadas en que este pueblo mantenga sus tradiciones.

La tabla 7 muestra las habilidades consideradas en la evaluación de la ocupación de la Araucanía. Para levantar las subcategorías se tomaron en cuenta el programa de estudios, las entrevistas a los docentes y la revisión del material. De esta forma se establecen cuatro subcategorías: leer, analizar y obtener información a través de fuentes diversas; interpretar y contrastar distintos puntos de vista sobre fenómenos históricos y sociales; representar espacialmente fenómenos históricos y elementos geográficos, y reconocer las múltiples causas de los fenómenos históricos.

Tabla 7.

Habilidades evaluadas sobre la ocupación de la Araucanía

Categoría	Subcategoría	Discurso Docentes	Reactivos elaborados por los docentes
Habilidades	Leer, analizar y obtener información a través de fuentes diversas	"Utilizo el análisis documental, el registro de cartas, el estudio de los parlamentos". Profesor/a 13	"Diferenciar tipo de fuente; corresponde a fuentes primarias o secundarias; identificar elementos de las fuentes: reconocer la naturaleza de las fuentes y justificarla; identificar ideas principales, propósito que persiguen los autores". Profesor/a 1

Categoría	Subcategoría	Discurso Docentes	Reactivos elaborados por los docentes
		<p>“Trabajamos para que los estudiantes empezaran a tener más empoderamiento en el tema de reflexionar y analizar. También trabajamos con fuentes para que ellos se acostumbraran al tema de la investigación”. Profesor/a 10</p> <p>“Con la misma fuente que analizamos, buscamos hacer como una especie de mini trabajo de historiadores (...)”. Profesor/a 23</p>	<p>“¿De qué siglo es el documento? ¿A qué periodo de la Historia de Chile corresponde?”. Profesor/a 10</p> <p>“¿Cuál era la propuesta del autor para resolver el problema en la frontera? ¿Cuál es la imagen que tiene el autor sobre el pueblo mapuche? ¿Por qué el autor hace una crítica a este método ofensivo? ¿El documento a qué órgano político, social o económico pertenecía?”. Profesor/a 3</p> <p>“Observa la fuente y responde: ¿Cuáles fueron los objetivos de la ocupación de la Araucanía?”. Profesor/a 5</p>
	<p>Interpretar y contrastar distintos puntos de vista sobre fenómenos históricos y sociales</p>	<p>“La idea es que el estudiante forme su propia opinión. Yo creo que es sano que haga contrastación de fuentes”. Profesor/a 10</p> <p>“La idea es que ellos no sean formados con una visión específica y que sea inmodificable a lo largo de la historia”. Profesor/a 13</p> <p>“Es súper valioso cuando se exponen las dos visiones, la del ocupador y la del ocupado, y ver lo que pasa con ambas, cuáles son las motivaciones que llevaron a ocupar cada uno de los roles y analizar el desarrollo del proceso y sus consecuencias”. Profesor/a 21</p> <p>“Me interesa que los chicos tengan distintas visiones de todos los temas en general, no solo que se queden con la visión oficial”. Profesor/a 11</p> <p>“Busco que creen su propia opinión respecto de un tema, pero teniendo distintas visiones”. Profesor/a 12</p>	<p>“Identifica la idea central de cada texto y sus ideas secundarias. ¿Qué visión de los pueblos originarios hay detrás de cada uno de los editoriales?”. Profesor/a 1</p> <p>“Según los testimonios que se entregan, ¿cuáles fueron las consecuencias de la Incorporación de la Araucanía para los mapuches?”. Profesor/a 13</p> <p>“Comparen la diversidad de posturas respecto de los métodos, su efectividad y consecuencias de la ocupación de nuevos territorios”. Profesor/a 17</p> <p>“Respecto a los textos, ¿qué percepciones tenía la elite sobre el pueblo mapuche, a inicios del siglo XIX, y luego a partir de 1850?”. Profesor/a 19</p> <p>“¿A quién crees que dirigen los autores su mensaje y por qué?”. Profesor/a 18</p> <p>¿A “Compara los dos textos y responde: ¿Cuáles fueron las características que se le atribuyen al pueblo mapuche?”. Profesor/a 17</p>

Categoría	Subcategoría	Discurso Docentes	Reactivos elaborados por los docentes
	Representar espacialmente fenómenos históricos y elementos geográficos	<p>"Trabajando con Google Earth, trazamos lo que es la Araucanía histórica y cómo fue retrocediendo". Profesor/a 10</p> <p>"Utilizamos mapas para observar cómo ha cambiado el territorio mapuche". Profesor/a 13</p> <p>"He trabajado con maquetas que muestran el territorio y cómo fue el avance del ejército. También maquetas que representan el territorio original y la pérdida de este". Profesor/a 15</p> <p>"A los chicos les entrego un título de merced de la época y realizamos un análisis de este". Profesor/a 21</p>	<p>"Marca en el mapa los lugares donde se desarrollaron los enfrentamientos entre el ejército chileno y el pueblo mapuche". Profesor/a 2</p> <p>"Pinta el límite natural que tenía el dominio español y el territorio mapuche, antes de la independencia". Profesor/a 4</p> <p>"Marca en el mapa, el lugar donde el Estado de Chile disputaba el terreno con los mapuches". Profesor/a 3</p> <p>"¿Qué características presenta el territorio chileno a fines de la Colonia?; explica qué principio reguló el establecimiento de las fronteras respecto a nuestros vecinos". Profesor/a 7</p> <p>"Elaborar un mapa que represente los cambios territoriales de Chile en el siglo XIX". Profesor/a 14</p> <p>"¿Dónde están ocurriendo los hechos del trabajo que investigo? (Incluir fuente cartográfica)". Profesor/a 18</p>
	Reconocer las múltiples causas de los fenómenos históricos	<p>"Lo que cuesta es hacer comprender al estudiante que existen diversas miradas respecto a una realidad o un proceso histórico, particularmente la mirada multicausal o las diversas perspectivas, es lo que de repente cuesta instalar en los estudiantes". Profesor/a 21</p>	<p>"¿Cuál de las siguientes proposiciones, plantea con exactitud la causa económica de esta ocupación?". Profesor/a 4</p> <p>"De acuerdo con los autores, ¿qué antecedentes o causas explican la ocupación de la Araucanía por parte del Estado Chileno a partir de 1860?". Profesor/a 7</p> <p>"Elabora un mapa esquemático con las causas que impulsaron el proceso de ocupación de la Araucanía". Profesor/a 8</p> <p>"¿Por qué se produjo el conflicto? ¿Cuáles son los antecedentes o procesos involucrados?". Profesor/a 18</p> <p>"Elabora un mapa de ideas sobre las causas o antecedentes que explican la ocupación de la Araucanía por parte del Estado chileno". Profesor/a 15</p>

Fuente: elaboración propia.

En la primera subcategoría los docentes buscan que los estudiantes identifiquen las características de las fuentes con las cuales trabajan. Se espera que estos puedan replicar el trabajo del historiador para así reflexionar y formar su propia opinión sobre el tema. En la segunda subcategoría, los profesores buscan que los estudiantes reconozcan la existencia de diversas interpretaciones de los fenómenos históricos y sociales. De este modo, forman su propio punto de vista. Para lo anterior, el trabajo con fuentes y el diálogo son las estrategias más utilizadas. En la tercera subcategoría, los docentes aspiran a evaluar la habilidad referida a contextualizar espacialmente fenómenos históricos y representar elementos geográficos en un espacio determinado. Se rescata el uso de recursos cartográficos y herramientas geográficas para representar la reducción del espacio ancestral mapuche. A partir de la observación, el análisis y la representación, los estudiantes comprenden los cambios territoriales en la Araucanía. La última subcategoría se relaciona con que el estudiante sea capaz de reconocer la multicausalidad de los fenómenos históricos. Si bien en las entrevistas no fue un factor que haya resaltado, sí es posible encontrarlo en la revisión del material. A través de diversos recursos, los estudiantes reconocen las causas y antecedentes del proceso, aunque no se les invita a realizar un juicio personal sobre este tema.

Discusión

Estrategias de evaluación

El estudio constató que las estrategias de evaluación más utilizadas por el profesorado de la región de la Araucanía para evaluar como temática controversial su ocupación en el siglo XIX son el trabajo con distintos tipos de fuentes, la investigación, la exposición oral y escrita, y el debate. Este hallazgo confirma que los profesores que hacen clases en esta región buscan que sus estudiantes conozcan el proceso desde sus diversos enfoques y de esta manera generen un juicio personal con fundamentos claros y propositivos.

Se puede visualizar la importancia de las fuentes históricas en la enseñanza y evaluación de los contenidos históricos. Estas se constituyen en la materia prima para el conocimiento y comprensión de la historia, aproximando al estudiante a la naturaleza del pensamiento histórico y a la labor del historiador (Montanares y Llancavil, 2016; Valle, 2011). El profesorado las considera en el trabajo con sus estudiantes y como instrumento de evaluación, articulando su implementación con otras herramientas evaluativas.

Se aprecia el uso de diversos instrumentos de evaluación ya no solo con fines de calificación e información y centrados en los resultados, sino también en el aprendizaje. Los recursos educativos revisados dan cuenta de que el examen escrito, o prueba escrita, deja de ser el único articulador de la evaluación (Alfageme y Miralles, 2014), para abrir paso a nuevos instrumentos como la investigación, la exposición y el debate. En este sentido, se observa un avance hacia lo establecido por el Mineduc quien sugiere evaluar a los estudiantes por medio de actividades que conduzcan a desarrollar estrategias para solucionar problemas o responder preguntas; a interrogar el pasado y el presente; a aplicar habilidades temporales y espaciales; a tomar posturas argumentadas en situaciones de caso; y a reorganizar y contrastar información, entre otras (Mineduc, 2018). Además, la variedad de instrumentos evaluativos atiende a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.

Otro hallazgo importante es la alta valoración del debate, donde se busca que el estudiante desarrolle la habilidad de análisis, la confrontación de fuentes, la comunicación en la exposición y el debate de posturas. Esto se encuentra en sintonía con el estudio de Toledo *et al.* (2015), sobre la evaluación de temas controversiales desde la perspectiva de los profesores, que evidencia que estos utilizan la exposición, la investigación, la representación de roles y la resolución de problemas, entre otros, para evaluar este tipo de temas. Asimismo, buscan que el estudiante despliegue una actitud reflexiva.

Conocimientos evaluados

Los conocimientos evaluados por los profesores sobre la ocupación de la Araucanía tienen directa relación con el programa de estudio para la asignatura de HCCS. Estos se vinculan a las motivaciones y acciones del Estado chileno para expandirse territorialmente y ocupar la Araucanía, la problematización del concepto de Pacificación, la reducción del espacio ancestral, el impacto del proceso para el pueblo mapuche y su situación de conflicto hoy.

Los hallazgos del estudio muestran que los reactivos creados por los docentes incorporan preguntas abiertas de análisis, síntesis y reflexión, aunque resulta interesante visualizar las escasas preguntas relacionadas con el desarrollo de actitudes. Esto último revela una limitación, dado que el tratamiento de temas controversiales en el aula busca favorecer la autorreflexión, la capacidad de escucha, la promoción del diálogo intercultural y la tolerancia a otras formas de pensamiento (The European Wegeland Centre, 2020).

El estudio de Monteagudo, Miralles y Villa (2014) evidencia que los contenidos más evaluados siguen siendo los de tipo conceptual y predomina el recuerdo como tarea cognitiva por excelencia. Sin embargo, los docentes de este estudio consideran reactivos que evalúan la construcción de argumentaciones, la toma de posición y la comunicación; además, la evaluación de los contenidos, los elementos de continuidad y cambio, el pensamiento crítico-reflexivo y la interpretación. Por lo tanto, los contenidos que se evalúan serían la excusa perfecta para determinar si el estudiante piensa históricamente.

Por otra parte, los estudios revelaron que existen contenidos que el docente no aborda. Estos tienen relación con el concepto de territorio desde la perspectiva del pueblo mapuche, los privados y el Estado. Además, no se encontraron referencias sobre las violaciones a los derechos humanos sufridas por el pueblo mapuche durante el proceso de ocupación. Aunque sí aparece un contenido que no es parte del programa oficial, que se relaciona con las actuales reivindicaciones territoriales y la situación de conflicto con el Estado de Chile. Creemos que estas omisiones dan cuenta de los miedos y complejidades que tienen los docentes para abordar esos contenidos. El estudio de Toledo *et al.* (2015) da cuenta de esos temores que muchas veces les impide enseñar y evaluar temas controversiales. En ese sentido, creemos que factores como su formación de pregrado, su origen mapuche y que enseñen en la misma región de la Araucanía genera una carga emocional mayor, la cual los lleva a seleccionar ciertos contenidos sobre otros. Resulta interesante observar que los docentes de esta investigación busquen abordar la situación de conflicto, lo cual es un avance importante considerando las dimensiones que ha tenido esta situación en la opinión pública.

A pesar de algunos vacíos que se puedan presentar, los testimonios recogidos nos conducen a postular que los docentes intentan desarrollar la temática con la mayor profundidad posible, a pesar del escaso tiempo asignado por el Mineduc en el currículo escolar y las inseguridades que puede generar su tratamiento en un espacio de conflicto como lo es la Araucanía.

Habilidades evaluadas

El profesorado evalúa de preferencia las habilidades relacionadas con leer, analizar y obtener información a través de fuentes diversas; interpretar y contrastar distintos puntos de vista sobre fenómenos históricos y sociales; representar espacialmente fenómenos históricos y elementos geográficos, como también, reconocer las múltiples causas de los fenómenos históricos.

Los hallazgos de este estudio son consistentes con la investigación de Toledo *et al.* (2015), donde los alumnos señalaron que el profesor, frente a temas históricos controversiales, evaluó la ubicación de los

acontecimientos en el tiempo, la capacidad de buscar y organizar información histórica, la reflexión, la ubicación espacial, la comunicación oral y escrita, el conocimiento de narrativas historiográficas sobre los temas tratados y la empatía histórica, entre otros.

Los resultados confirman el interés de los docentes por evaluar habilidades que evidencien cómo el estudiantado reproduce el método del historiador y llega a pensar históricamente. Esto está en concordancia con las investigaciones de Prats (2000), quien afirma que la enseñanza de la historia debe consistir en la simulación de la actividad del historiador y Wineburg (2001), quien sostiene que se debe enseñar a los alumnos a pensar como historiadores. En este sentido, los estudiantes acostumbrados a trabajar con testimonios o fuentes históricas en el aula tienen percepciones más completas, no solo del historiador, sino también de la disciplina histórica (Montanares y Llanccavil, 2016).

Por otra parte, evaluar diversas interpretaciones históricas implica un tratamiento de las fuentes por medio de su contraste, lo cual contribuye a desarrollar el pensamiento histórico. Este confiere a los alumnos habilidades para abordar el estudio de la historia y así construir su propia representación del pasado y juzgar los hechos históricos (Santisteban, 2010). Esto nos invita a pensar en una evaluación que profundice más en la reflexión y menos en contenidos ordenados cronológicamente que solo deben ser memorizados sin una contextualización y análisis.

Evaluar la representación espacial de fenómenos históricos y elementos geográficos implica el manejo de habilidades prácticas e intelectuales que son necesarias para estudiar y entender el territorio. Se pretende que los estudiantes usen mapas y otros recursos geográficos para obtener información y comunicar resultados, observen patrones y asociaciones en el territorio y comprendan la dimensión espacial de esos fenómenos (Mineduc, 2018). El trabajo con mapas permite al estudiante observar el territorio ancestral del pueblo mapuche y su reducción a raíz del proceso de ocupación.

Por último, reconocer las múltiples causas de los fenómenos históricos, se constituye en otra habilidad que buscan desarrollar los docentes. Este es uno de los fines educativos de la Historia, el cual busca que los estudiantes sean capaces de reconocer que los procesos históricos no tienen una causa única (Prats y Santacana, 2001). El docente valora la evaluación de este aspecto pues le permite mostrar al estudiante los hechos concretos que precipitaron la ocupación de la Araucanía.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio revelan que el profesorado empieza a implementar un modelo de evaluación para el aprendizaje, donde el foco ya no es verificar lo que los estudiantes han aprendido sino promover sus aprendizajes. Existen profesores en la región de la Araucanía que han incorporado prácticas evaluativas innovadoras, centradas en el aprendizaje de sus estudiantes, proyectando una mejora de la cultura evaluativa en sus establecimientos escolares. Destaca la importancia que tiene para ellos el que sus estudiantes sean capaces de llevar adelante un diálogo, fomentando el debate de ideas y la construcción de una argumentación que tome en cuenta todos los puntos de vista.

Este estudio ha demostrado que existen incipientes avances en la diversificación de las estrategias para evaluar la ocupación de la Araucanía como un tema controversial. Comienzan a visualizarse actividades orientadas a evidenciar el desempeño de los estudiantes por sobre los contenidos factuales. Además, se observa el trabajo con habilidades cognitivas superiores, lo cual demuestra el interés del docente porque sus estudiantes desarrollen un tipo de pensamiento más crítico de su realidad.

Los resultados de esta investigación muestran que los docentes que hacen clases en escuelas y colegios de la Araucanía enseñan y evalúan el contenido de la ocupación, con lo cual permiten la entrada de temas conflictivos al aula. Esto se constituye en una importante contribución, desde la escuela, para avanzar en la resolución de los conflictos en la zona. Si bien quedan fuera de la evaluación lo actitudinal y las violaciones a los derechos humanos hacia el pueblo mapuche, resulta interesante la inclusión de las actuales reivindicaciones territoriales y su situación de conflicto con el Estado de Chile.

Con respecto a las habilidades evaluadas, se muestra en este estudio que los docentes potencian en sus estudiantes la reproducción del método histórico y el desarrollo del pensamiento histórico. Lo anterior es determinante para que estos alcancen una mejor comprensión de la sociedad y su rol en ella.

Finalmente, creemos necesario que desde la formación inicial del profesorado se entreguen mayores herramientas para evaluar este tipo de contenidos en espacios de conflicto, sobre todo en el ámbito de las actitudes, pues, al fin y al cabo, esta es el área que mayor impacto podría tener en la búsqueda de la paz social en la Araucanía. De esta manera, se tendrán profesores más preparados para abordar temas controversiales en el aula.

Referencias

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Paidós.
- Alfageme, M. B. y Miralles, P. (2014). El profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria ante la evaluación. *Educación Em Revista*, 52, 193-209. <https://www.scielo.br/j/er/a/TYBDzcvB33vyFRVT-n4BmZxd/abstract/?lang=pt>
- Ali, M., Ahmad, A. y Seman, A. (2017). Teachers Competencies in Teaching and Learning History. *Open Journal of Social Sciences*, 5(08), 220-228. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.58018>
- Alonso, L. (2007). Sobre la existencia de la historia como disciplina académica: Reflexiones en torno a Historia reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción, compilado por Marina Franco y Florencia Levín. *Prohistoria*, 11, 191-204. <https://www.redalyc.org/pdf/3801/380135838010.pdf>
- Asimeng-Boahene, L. (2007). Creating Strategies to deal with Problems of Teaching Controversial Issues in Social Studies in African Schools. *Intercultural Education*, 18(3), 231- 242.
- Barton, K. y McCully, A. (2012). Trying to “See things differently: Northern Ireland Students Struggle to Understand Alternative Historical Perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 371-408. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bickmore, P. y Parker, C. (2014). Constructive Conflict Talk in Classroom: Divergent Approaches to Addressing Divergent Perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 42(3), 291-335. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.901199>
- Figuroa, C. e Iñigo, N. (2010). Reflexiones para una definición de Historia Reciente. En M. López, C. Figuroa y B. Rajland (Eds.), *Temas y procesos de la historia reciente de América Latina*. Arcis.
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gibaja, R. (2005). La “Descripción densa”: Una alternativa en la investigación educacional. *Contexto de educación*. <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Gibaja.htm>
- López-Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20. https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrferrol/aulavirtual/pluginfile.php/6238/mod_resource/content/0/Conflictos-RLF_VSA2011.pdf
- McCully, A. y Clarke, L. (2016). A place for fundamental (British) values in teacher education in Northern Ireland? *Journal of Education for*

Teaching, 42(3), 354-368. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1184465>

- McCully, A. y Emerson, L. (2014). Teaching controversial issues in Northern Ireland. En *Cross-Cultural Case Studies in Controversial Issues: Pathways and Challenges to Democratic Citizenship Education*. Wolf Legal Publishers.
- Miles, M. y Huberman, A. M. (1994). "Data management and analysis methods", en N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, (pp. 428-444). Sage Publication.
- Mineduc. (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio, Primero medio*. Mineduc.
- Mineduc. (2018). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio, Primero medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34440_programa.pdf
- Miralles, P., Molina, S. y Monteagudo, J. (2017). Cuándo y cómo se evalúa en Geografía e Historia: fases e instrumentos de evaluación del profesorado de ESO. Análisis de entrevistas y grupo de discusión en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 187-199. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.252821>
- Misco, T. (2012). The importance of context for teaching controversial issues in international settings. *International Education*, 42(1), 69-84. <https://trace.tennessee.edu/internationaleducation/vol42/iss1/5/>
- Monteagudo, J., Miralles, P. y Villa, J. L. (2014). *Evaluación de la materia de Historia en Secundaria. El caso de la Región de Murcia*. Publicia.
- Montanares-Vargas, E. G. (2017). Estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1237-1250. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1523015072016>
- Montanares-Vargas, E. y Llancavil-Llancavil, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 85-98. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ufhf>
- Ocampo, L. y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Reidics, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 60-75. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60>
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los Aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Pearson Prentice Hall.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200505.pdf>

- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la historia. En J. Prats, *La enseñanza de la historia* (pp.13-71). Junta de Extremadura.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados, La historia enseñada*, 14, 34-56. <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03/5129>
- Segura, R. y López-Facal, R. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia, desde la perspectiva de estudiantes chilenos. *Revista de estudios sociales*, 52, 119-133. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9077>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stradling, R. (1985). Controversial Issues in the Curriculum. *Bulletin of Environmental Education*, 170, 9-13.
- The European Wegeland Centre. (2020). *Vivir con la controversia. Cómo enseñar temas controvertidos mediante la educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. The European Wegeland Centre.
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V. e Iglesias, R. (2015a). Enseñanza de ‘temas controversiales’ en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 275-292. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R. y López-Facal, R. (2015b). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, 52(52), 119-133. <https://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Valdés, J. y Oller, M. (2017). Debatiendo temas controversiales para formar ciudadanos. Una experiencia con alumnos de secundaria. *Praxis Educativa*, 21(3), 40-48. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/3218>
- Valle, A. (2011). El uso de fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Revista Educación*, 20(38), 81-106. http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1795/2011_Valle_El%20uso%20de%20las%20fuentes%20escritas%20en%20la%20ense%20anza%20de%20la%20Historia.%20An%20lisis%20de%20textos%20escolares%20para%20tercero%20y%20cuarto%20de%20secundaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Wineburg, S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia: Temple University Press. *Social Education*, 65(5), 307.