

EL EXAMEN COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE CIENCIAS SOCIALES EN TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS¹

THE EXAMINATION LIKE INSTRUMENT OF EVALUATION OF THE CONTENTS OF SOCIAL SCIENCES IN 5º AND 6º OF PRIMARY SCHOOL. AN ANALYSIS PROPOSAL

José Monteagudo Fernández
jose.monteagudo@um.es
Cosme Jesús Gómez Carrasco
cjpgomez@um.es
Universidad de Murcia
Lucía Moscardó Asensio
moscardoasensio.lucia@gmail.com
Aula Ocupacional de Cieza

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es proponer un instrumento de recogida de datos para analizar los contenidos de geografía, historia y ciencias sociales, así como las capacidades cognitivas que se exigen en los exámenes del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en Tercer Ciclo de Educación Primaria. En este trabajo mostraremos los procedimientos metodológicos de recogida de análisis y codificación de datos que se están llevando a cabo a través del proyecto “El área de Conocimiento del Medio y el proceso evaluador en tercer ciclo de Educación Primaria: competencias, criterios y procedimientos”, financiado por la CARM y el Centro de Formación y Desarrollo Profesional de la Universidad de Murcia, y que aglutina a 15 profesores universitarios y de Educación Primaria de diversos colegios de la Región de Murcia.

PALABRAS CLAVE

Evaluación; Ciencias Sociales; Educación Primaria; Examen

ABSTRACT

The objective of this essay is to propose an instrument of collection of data to analyze the contents of geography, history and social sciences and the mental capacities that are demanded in the examinations of the Area of Environment Knowledge of Natural, Social

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “El área de Conocimiento del Medio y el proceso evaluador en tercer ciclo de Educación Primaria: competencias, criterios y procedimientos”; cofinanciado entre el Centro de Formación y Desarrollo Profesional de la Universidad de Murcia y la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Asimismo también forma parte del proyecto de investigación “Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria” (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010. En Miralles, P. y Mirete, A. B. *La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria*. Murcia: Editum, 2012, pp. 335-344.

and Cultural in 5° and 6° of of Primary School. In this essay we will show the methodologic procedures of analysis collection and codification of project “The Area of Enviroment Knowledge and the evaluating process in 5° and 6° of Primary School: competences, criteria and procedures”, financed by the CARM and the Center of Formation and Professional Development of the University of Murcia. In this project there are 15 university professors and Primary Education teachers of diverse schools of the Region of Murcia.

KEY WORDS

Evaluation; Social Sciences; Primary Education; Examination

1. INTRODUCCIÓN

La finalidad principal de este trabajo es proponer un instrumento de recogida de datos para analizar los contenidos de geografía, historia y ciencias sociales, así como las capacidades cognitivas que se exigen en los exámenes del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en Tercer Ciclo de Educación Primaria. En este trabajo mostraremos los procedimientos metodológicos de recogida de análisis y codificación de datos que se están llevando a cabo a través del proyecto “El área de Conocimiento del Medio y el proceso evaluador en tercer ciclo de Educación Primaria: competencias, criterios y procedimientos”, financiado por la CARM y el Centro de Formación y Desarrollo Profesional de la Universidad de Murcia, y que aglutina a 15 profesores universitarios y de Educación Primaria de diversos colegios de la Región de Murcia.

No hay que olvidar, como indica Escamilla (2009), que la evaluación es uno de los elementos que posee más difusión para el alumno, las familias, la sociedad e incluso para el propio sistema educativo. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación no puede ser un mecanismo aislado, sino que debe responder a los objetivos didácticos planteados por el profesor y debe mostrar su adecuación a la metodología proyectada por el docente. Esta evaluación, como nos recuerdan Alfageme y Miralles (2009), debería ser un medio más para ayudar a regular y mejorar el aprendizaje de los alumnos, corregir los errores cometidos en este proceso y tomar decisiones al respecto. Sin embargo en la realidad del aula la función calificadora y diferenciadora suelen predominar sobre la orientación y la motivación. La abundante bibliografía que ha surgido sobre esta temática en los últimos años muestra la trascendencia de la misma para conocer en profundidad el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo a partir de la inclusión en los currículos de la Unión Europea de la enseñanza por competencias (Trillo, 2005; Perrenoud, 2008). Desde el clásico trabajo de Coll (1983) al más reciente monográfico que la revista *Íber* (2009), pasando por autores como Agüero (2007);

Aguirán y Val (2007); Ibarra, Castro y Barrenechea (2007); Sanmartí (2007); Molina y Calderón (2009); López Facal (1999); Klenowski (2005); Gelfer & Perkins (2004); Zabalza (2004); Andrés (2003); Barberá (2003); Blázquez y Lucero (2002a y b); Álvarez (2001), Merchán (2005), Sánchez-Cano y Bonds (2005), Trepát (2012), son muchas las páginas que tienen a la evaluación como principal elemento de análisis.

Además, con la reciente inclusión de las competencias básicas en el sistema educativo, el concepto de evaluación debe sufrir un proceso de actualización y revisión. Si definimos las competencias básicas como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarias para la realización y el desarrollo personal y que se han de desarrollar a través del currículo, la evaluación casi exclusiva de contenidos conceptuales queda muy alejada de los preceptos de una enseñanza en competencias. Así, y a pesar de la introducción de esta normativa, en la evaluación se sigue valorando principalmente la adquisición de conocimientos conceptuales y, sobre todo, a través de la memorización. Una evaluación donde, además, el uso del examen tiene una supremacía casi incontestada como instrumento de medición (Calatayud, 2000; Merchán 2005; Trepát, 2012). Como indica Jean Pierre Vielle (1989), la investigación es una búsqueda sistemática de algo nuevo. El producto de la investigación no es solamente del orden de las ideas y del conocimiento, sino que genera procesos de innovación docente y de actualización didáctica. En este sentido creemos que, con el instrumento de recogida de datos propuesto, el análisis de los exámenes nos mostrará las deficiencias o virtudes de la evaluación en ciencias sociales en esta etapa educativa y -por tanto- aquellos elementos necesarios de potenciar o mejorar.

2. LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y LA HEGEMONÍA DEL EXAMEN

2.1. La evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje

La evaluación, en el ámbito educativo, es el proceso por el que se juzgan los resultados de un proceso mucho mayor, y dentro del que se halla inserta la evaluación, que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre en relación con unos objetivos previstos (Jorba y Sanmartí, 1994). Es aquí donde reside la importancia de la evaluación, ya que se trata de un elemento esencial dentro del panorama educativo al constituir la herramienta de seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje que permite obtener información acerca de cómo se desarrolla dicho proceso para ajustar la intervención educativa en función de los datos obtenidos. Sin embargo, el proceso de

evaluación no sólo sirve a los alumnos, sino también a los profesores, ya que a través de la evaluación los docentes obtienen indicadores de los progresos y dificultades de los alumnos, pudiendo así reajustar su intervención en el aula. Finalmente, Castillo Arredondo (2002) afirma que la evaluación también incide en currículo, concretamente en los elementos neurálgicos de su composición: objetivos, metodología, recursos, actividades y sobre el ambiente y organización en los que se desarrolla. Así pues, entendemos que desde una concepción actualizada, la evaluación aparece como un instrumento al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, integrada en el quehacer diario del aula y del centro educativo.

Sin embargo, nuestro interés se centra en la evaluación del aprendizaje de los alumnos, que podría definirse como un proceso sistemático de recogida de información acerca de los avances y/o dificultades de los alumnos en su proceso de aprendizaje. Para Luis Valda (2005) su fin no es otro que el de orientar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en beneficio de los discentes, ya que la información obtenida debe ser utilizada por el docente para identificar los problemas que se presentan en los procesos de aprendizaje de los educandos, e incluso para evaluar su propia práctica, con la finalidad de tomar las medidas que permitan orientarla y mejorarla. De este modo, es posible conseguir aprendizajes de mayor calidad, tal y como persigue la actual Ley Orgánica de Educación (LOE).

2.2. La prevalencia del examen

El examen, en efecto, continúa siendo, incluso en Educación Primaria, un potente medio evaluador. Aunque ya no se mantenga esta denominación, sino que se prefiere llamarlos “controles” o “actividades de evaluación”, su empleo busca la demostración, por parte del discente, de que sabe algo o que sabe hacer algo de manera autónoma y sin ayuda (Treviño, 2008). La buena reputación de la que gozan los exámenes se debe a su supuesto carácter neutral, sostenido por las bases del mérito, la capacidad e igualdad de oportunidades. Su presencia en la escuela constituye, junto con la explicación del docente y el trabajo del alumnado, gran parte de la dinámica de las clases, siendo el protagonista y convirtiéndose en un referente que modifica la actividad del aula: “La relevancia que adquiere la calificación de los alumnos, mediante el examen u otros instrumentos de recogida de información, impregna lo que acontece en el interior de las aulas y en buena medida articula la vida de sus protagonistas” (Merchán, 2005, p. 119). Una característica de los exámenes actuales es la extensión del

empleo de preguntas cortas o pruebas objetivas debido a tres factores. El primero es el limitado tiempo que tienen los alumnos para la realización de la prueba, generalmente inferior a una hora. En segundo lugar, y debido al carácter individual del examen, la cantidad de los mismos que los docentes han de corregir. Por último, aunque no por ello menos importante, Perrenoud (1990 citado por Calatayud, 2000) afirma que los docentes buscan criterios objetivos para justificar sus calificaciones ante posibles reclamaciones de los alumnos, los padres de estos o el inspector, por lo que dichas calificaciones han de dar apariencia de objetividad. La consecuencia de todo ello ha sido el mencionado empleo de pruebas objetivas o preguntas cortas en clara alusión a los contenidos del manual o de los apuntes dados por el profesor, que son tenidos como claro referente de la contestación. Este tipo de ejercicios también son bien vistos por el alumnado, ya que son más fáciles de preparar y superar, pues muchas veces sólo conllevan memorización (Merchán, 2009).

No obstante, las pruebas objetivas presentan una serie de deficiencias, entre las que se encuentra la visión positivista del conocimiento que evalúan, al que otorgan un valor instrumental, no prestando atención a los procesos de aprendizaje. Sus enunciados requieren una respuesta tan precisa que no dan pie a interpretaciones ni a respuestas no controladas o previstas de antemano, quedándose sólo en niveles de conocimiento esenciales, impidiendo el desarrollo de competencias de alto nivel, como el razonamiento o la comunicación, difíciles de encerrar en una prueba escrita (Perrenoud, 2008)

El empleo masivo de pruebas objetivas o preguntas cortas referidas a contenidos del manual conlleva otro inconveniente, como es el apuntalamiento de la extendida concepción, propia del conductismo positivista, de que evaluar es medir o comprobar la cantidad de conocimientos que los discentes poseen, siendo el examen la mejor manera de hacerlo. Pero así se falsea la auténtica finalidad formativa de la evaluación, ya que ésta se pone al servicio de la medición, la sanción, la selección, la clasificación, la competición y la marginación. No es de extrañar que la vida de las aulas y el proceso de enseñanza-aprendizaje giren en torno a la preparación y superación de exámenes que se realizan con regular asiduidad.

La distorsión de la evaluación a la que conduce la excesiva presencia de los exámenes en la misma lleva a Álvarez Méndez (2008) a afirmar que en la escuela no se evalúa, se examina, y mucho, llegando a confundirse evaluación continua y formativa con examen, cuando en verdad se trata de dos cosas diferentes, ya que la evaluación es

un proceso que se realiza para aprender y conocer algo, y el examen una acción puntual, un mero instrumento de evaluación que, tal y como está planteado, sólo es válido para confirmar saberes o ignorancias, y no para conocer cómo avanza el proceso de aprendizaje, que, es más, se ve dificultado por la continua perversión a la que se ve sometido el sentido de la evaluación, que pasa de ser un ejercicio de aprendizaje para convertirse en un aprendizaje para sobrevivir al ejercicio de la evaluación (Álvarez Méndez, 2003).

La realización continuada de exámenes desde edades tempranas, en nuestro caso desde el segundo ciclo de Educación Primaria, desnaturaliza y falsea la concepción y los fines de la educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que la meta de los alumnos no será aprender, sino aprobar (Santos Guerra, 2003) para lo que tratarán de conocer los gustos y costumbres de los docentes en materia de exámenes, no importando para ello el uso de métodos poco “limpios”, como el empleo de “chuletas”, para intentar alcanzar así las mejores notas, o tratar de salir del paso lo más airosos posible mediante una preparación rápida y superficial del examen, lo que ha llevado a Perrenoud (2008) a aseverar que el largo plazo no existe en las aulas.

En consecuencia, tal y como están planteados, los exámenes no ayudan a una auténtica evaluación formativa, ya que no sirven para que los alumnos aprendan haciendo, no favorecen el proceso de retroalimentación a través del cual los docentes comprendan lo aprendido y vislumbren sus errores e intenten corregirlos, al tiempo que promueven unos aprendizajes superficiales que se olvidan fácilmente. Ello es tanto o más preocupante cuando en la Educación Primaria la evaluación, al deber de ser continua, no precisaría de la realización de tantos exámenes para asegurar a los maestros el conocimiento de si los alumnos han alcanzado los objetivos y capacidades previstos, debiendo de utilizar otras técnicas con mayor asiduidad, tales como la observación y el trabajo diario, útiles para conocer, no sólo el qué, sino también, y muy importante, el cómo aprenden (Calatayud, 2000).

3. EL DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

El instrumento de recogida de datos que presentamos ha sido diseñado con la finalidad de analizar la naturaleza de los exámenes como instrumento de evaluación empleado en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, concretamente en el Tercer Ciclo de Educación Primaria del curso escolar 2010-2011, en varios colegios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. A través del

estudio de estos exámenes hemos pretendido conocer la esencia y las características de las evaluaciones que realizan los docentes en los cursos de Quinto y Sexto de Primaria en lo relativo a la tipología y número de las preguntas que figuran en estas pruebas, las capacidades cognitivas demandadas y los contenidos de ciencias sociales, geografía e historia, que se evalúan en dicho nivel.

La información relativa a los exámenes que se han recogido en los distintos centros, en un total de cinco de variada tipología, tanto en su ubicación en diferentes municipios de esta región como en lo relativo al alumnado, ha contado con la colaboración de los maestros que impartían docencia en el área objeto de estudio, a fin de facilitar los protocolos de exámenes utilizados a lo largo del curso académico citado. Todos los colegios de los que se han recogido exámenes son de carácter público.

Para ayudar al análisis de los protocolos de exámenes recogidos se elaboraron dos parrillas de registro² (Tabla 1 y 2), para posteriormente codificar los datos resultantes. Las dos tablas que mostramos a continuación muestran el proceso metodológico llevado a cabo en la presente investigación y la definición y codificación de las variables que forman parte de la parrilla de registro (ver Sánchez; Monteagudo; Miralles; Villa; Alfageme y Pelegrín, 2010).

Tabla 1. Instrumento de recogida de datos: análisis de exámenes

1. Código del colegio.
2. Código del maestro.
3. Código de la prueba.
4. Duración prueba.
5. Fecha prueba.
6. Editorial libro de texto.
7. Formato examen (prueba objetiva, preguntas cortas, de tipo ensayo, etc.).

² Estas parrillas de registro son una adaptación al uso de la creada por el grupo de investigación DICSO para estudiar las características de los exámenes de las asignaturas de Geografía e Historia en los cursos de 3.º y 4.º de ESO, respectivamente, con motivo del desarrollo de los proyectos de investigación “Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria” (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010, y “Los instrumentos de evaluación de los contenidos históricos en 4.º de Educación Secundaria Obligatoria” (P-III 08/124), financiado por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

8. Tipo de prueba (eval. inicial, parcial, final, recuperación, avisado o no, etc.).
9. Indicaciones sobre evaluación (preguntas, observaciones escritas u orales que se dan a los estudiantes, ayuda ofrecida, etc.).
10. Temas o Unidades Didácticas tratadas en la prueba (contenidos).
11. Criterios de evaluación de la Programación Didáctica.
12. Curso académico.

Tabla 2. Instrumento de recogida de preguntas de examen

1. Código de la prueba.
2. Enunciado de la pregunta.
3. Tipo de capacidad que exige la pregunta (recuerdo, comprensión, aplicación, valoración, hechos, conceptos o procedimientos).

Tal y como puede apreciarse, la parrilla de información recogía unos 15 ítems, divididos en dos tablas. La primera tabla hacía referencia a variables sociodemográficas e informativas que permitían identificar el examen, profesor, centro, grupo de origen y el libro de texto de los datos incluidos en la misma. Además en esta tabla se recoge la información sobre la fase de la evaluación (cuándo se lleva a cabo el examen), qué tipo de pruebas se realizan en este área, las tareas que los estudiantes deben llevar a cabo en cada examen, los aprendizajes y los contenidos curriculares que se evaluaban por los maestros de Educación Primaria.

En la segunda tabla se analizaban cada una de las preguntas por separado y se describían las capacidades que éstas exigían de los alumnos. Para ello se llevó a cabo el análisis fijando nuestra atención en los tipos de operaciones cognitivas y los contenidos demandados por ellas mediante una adaptación de la clasificación utilizada por Villa Arocena (2007). De esta forma podemos ver en la Tabla 4 cómo se ha establecido un total de 9 variables, resultantes del cruce de la capacidad cognitiva (recuerdos, comprensión y aplicación) con los tipos de contenidos que demanda la pregunta (hechos, conceptos y procedimientos). En esta tabla no se refleja la cuarta y quinta operación cognitiva que propone Villa Arocena (valoración y predicción), puesto que no aparecen en ninguna de las 745 preguntas analizadas. En dicha tabla establecemos un ejemplo de preguntas que pueden aparecer en los exámenes de contenidos de ciencias

sociales en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural de cada una de las variables para facilitar su comprensión. Tanto la parrilla de registro anterior, referida a las fichas de los exámenes, como la ficha que recoge las capacidades cognitivas, han sido procesadas a través del programa “Access” mediante la creación de tablas relacionales, gracias a la vinculación del ítem denominado “código de prueba”.

Tabla 4. Ejemplos de preguntas sobre ciencias sociales en los exámenes de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (Tercer Ciclo) pertenecientes a cada una de las tipologías de operaciones cognitivas y contenidos

RECUERDO DE HECHOS	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué archipiélagos forman parte de España? • Indica el nombre de tres ríos que discurren por la meseta central. • ¿Con qué hecho comienza y termina la Edad Moderna?
RECUERDO DE CONCEPTOS	<ul style="list-style-type: none"> • La forma de gobierno en la que no hay Rey y el jefe del Estado es un presidente elegido por los ciudadanos es: una república, una monarquía o una dictadura. • ¿Qué es un altiplano?
RECUERDO DE PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se calcula el crecimiento real? • ¿Cómo se calcula la densidad de población?
COMPRENSIÓN DE HECHOS	<ul style="list-style-type: none"> • Explica qué fue la romanización. • Explica tres razones por las que es importante la atmósfera.
COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es lo mismo cuenca que vertiente? Explica. • Explica que es el clima.
COMPRENSIÓN DE PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Observa el siguiente climograma e indica a qué tipo de clima pertenece. • Observa este gráfico y explica por qué no es correcto.
APLICACIÓN DE HECHOS	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe una oración con cada grupo de palabras. • Observa el mapa y di a qué etapa de la Unión Europea corresponde y por qué.
APLICACIÓN DE CONCEPTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe debajo de cada ilustración su nombre (Menhir, dolmen o cromlech) • Señala los siguientes elementos en el planisferio (Latitud y longitud).
APLICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Observa el mapa y calcula a cuántos kilómetros se encuentra la localidad de La Poveda de la El Otero. • Elabora un climograma de una zona con estos datos de precipitaciones y temperaturas.

4. CONCLUSIÓN

El análisis de los contenidos de geografía, historia y ciencias sociales, así como las operaciones cognitivas que demandan los exámenes de Tercer Ciclo de Educación Primaria, implica una notable complejidad debido al número de variables que encontramos en los mismos. Por ello se ha creado un instrumento de recogida de

datos que nos permita enfocar la investigación en cada una de sus variables y en el cruce sistemático de todas ellas. El programa ACCES nos ha permitido crear un sistema de cruce de información, gracias a las tablas relacionales en base al ítem “Código de prueba”, que permite que se interrelacione toda la información introducida.

Aunque todavía no podemos adelantar los resultados de la investigación, debido a que nos encontramos en una fase intermedia de la misma, consideramos que el proceso de análisis llevado hasta el momento ofrece una información bastante interesante. Por lo tanto este instrumento puede facilitar a otros equipos investigadores elementos metodológicos para abordar trabajos similares.

BIBLIOGRAFÍA

- Agüero, A. (2007). *La evaluación en centros educativos*. Almería: Tutorial Formación.
- Aguirán, J. y Val, J. (2007). *El área de ciencias sociales: concepto, didáctica, contenidos, técnicas, procedimientos y evaluación*. Zaragoza: Fundación Investigación y Futuro.
- Alfageme, M.^a B. y Miralles, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber*, 60, 8-20.
- Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata
- Álvarez Méndez, J.M. (2003). *La evaluación a examen*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, J.M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Andrés, I. et al. (2003). *Revaluar-L'avaluació reflexiva a l'escola*. Vic: Eumo.
- Barberá, E. (2003). *Evaluación de la enseñanza. Evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Blázquez, F. y Lucero, M. (2002a). Modelos y técnicas de evaluación didáctica, en Medina, A. y Salvador, F. (coords.). *Didáctica general*. Madrid: Pearson, pp. 325-352.
- Blázquez, F. y Lucero, M. (2002b). La evaluación. Principios, modelos y ámbitos. En Medina, A. y Salvador, F. (coords.). *Didáctica general*. Madrid, Pearson, pp. 301-324.
- Calatayud, S., y M^a. A. (2000). La supremacía del examen: La evaluación como examen, Su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 52 (2), 165-178.
- Carr, W y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca.
- Castillo Arredondo, S. (coord.) (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson.
- Coll, C. (1983). La evaluación en el proceso de enseñanza / aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 103, (13-17)
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
- Fernández Cano, A. y Vallejo Ruiz, M. (2006). *Evaluación de programas, centros y profesores. Cuaderno de Metodología*. Granada: Grupo Editorial Universitario
- Gelfer, J. I. & Perkins, P. G. (2004). Developing Portfolios to Evaluate Teacher Performance in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 32 (2), pp. 127-132.
- Greene, Jennifer C., Caracelli, Valerie J. and Graham, Wendy F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation design. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), pp.

Ibarra A; Castro, J. y Barrenechea, J. (2007). *La evaluación de la actividad científica en ciencias sociales y humanidades*. Universidad del País Vasco: Euskal Herriko Unibertsitatea.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (En prensa). Enseñar, aprender y evaluar: Un proceso de regulación continua, MEC.

Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona, Octaedro

Merchán, F.J. (2009) Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, **60**, 21-34.

Molina Puche, S. y Calderón Méndez, D. (2009). Los Criterios de evaluación de Geografía e Historia en segundo ciclo de la ESO: análisis curricular comparativo. *Revista de Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*, nº 23, pp. 3-35

Perrenoud, Ph. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Paideia-Morata.

Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Salkind, N. J. (1997). *Métodos de investigación* Editorial Pearson Educación

Sanchez, P. A.; Monteagudo, J.; Miralles, P.; Villa; J. L.; Alfageme; B.; y Pelegrín, J. A. (2010). Diseño metodológico de un instrumento: evaluación de historia en la Educación Secundaria Obligatoria. En Ávila, R. M^a; Rivero, M^a P.; y Domínguez, P. L. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Zaragoza: Diputación de Zaragoza

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Trepát, C. A. (2012). La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto. *Íber*, 70, 87-97.

Trillo, F. (coord.) (2002). *Evaluación de programas, estudiantes, centros y profesores*. Barcelona: Praxis.

Triviño Mosquera, J. (2008). La evaluación en educación primaria. En *Innovación y experiencias educativas*, nº 13, diciembre

Valda Rodríguez, L. (2005), Evaluación del Aprendizaje. En Constantino Tancara (comp.), *Los Memes en la Educación Superior* (pp. 56-70). La Paz: UMSA – CEPIES.

Villa Arocena, J. L. (2007). *Contextos para el aprendizaje: papel de las estrategias instruccionales y de evaluación en el desarrollo de capacidades a partir del aprendizaje de la geografía*. Madrid: Universidad Autónoma