

# Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación en competencias?<sup>1</sup>

## Contents of social sciences and mental capacities in the exams of 5th and 6th of primary school. A skills-based assessment?

Cosme Jesús GÓMEZ CARRASCO y Pedro MIRALLES MARTÍNEZ  
Universidad de Murcia

Recibido: mayo 2012

Aceptado: octubre 2012

### Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar los exámenes realizados por el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria sobre los contenidos de ciencias sociales para conocer si existe una evaluación que tenga en cuenta las competencias básicas. El resultado de esta investigación se ha obtenido de 111 exámenes y 1240 preguntas, y del análisis del currículo y las programaciones didácticas. Para el tratamiento de la información se diseñó un instrumento de análisis y una base de datos en la que se establecieron categorías e indicadores. Las principales conclusiones son que los exámenes siguen siendo el principal instrumento de evaluación, que continúan potenciando conocimientos memorísticos, con escasa presencia de procedimientos y actitudes, y que abundan las preguntas cortas y pruebas objetivas.

**Palabras clave:** Evaluación, ciencias sociales, Educación Primaria, examen.

---

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado 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; “La evaluación de las competencias áscas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales” (EDU2012-37909-C03-03), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad, así como del proyecto de investigación “El área de Conocimiento del Medio y el proceso evaluador en tercer ciclo de Educación Primaria: competencias, criterios y procedimientos” (PIII/2010), financiado por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

**Abstract**

The objective of this essay is to analyze the exams of third cycle of Primary School about contents of social sciences to know if considers the skills-based. The result of this investigation has obtained from 111 exams and 1240 questions, and from the analysis of the curriculum regulations and didactic programs. For the data processing one designed an instrument of analysis and a data base in which categories and indicators settled down. The main conclusions are that the exams continue being the main instrument of assessment, that continue harnessing memorizing knowledge, with little presence of procedures and attitudes, and that abound the short questions and objective tests.

**Keywords:** Assessment, Social Sciences, Primary School, Exam.

La incorporación de las competencias básicas en el currículo es probablemente una de las novedades que más ha influido en los últimos años en la planificación docente. Todas las disciplinas escolares –y entre ellas las ciencias sociales– se han visto involucradas en un cambio en el ámbito didáctico que envuelve todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La introducción de esta normativa exige una nueva forma de afrontar la práctica en el aula, en la que se debe incidir en el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para la realización y el desarrollo personal. Esto debe suponer un saber en la acción, para la acción y sobre la acción (Zabala y Arnau, 2007; Escamilla, 2009). Un cambio en la concepción de la enseñanza y de la práctica en el aula que conlleva también una reflexión sobre la naturaleza de la evaluación del alumnado y los métodos e instrumentos utilizados para este fin. La idea subyacente a este planteamiento comporta que el aprendizaje no puede concebirse exclusiva, ni principalmente, como la adquisición de los conocimientos disciplinares – como tradicionalmente se realizaba en la mayor parte de las áreas curriculares–, sino que los docentes deben de tener en cuenta la capacidad de aplicar dichos conocimientos en situaciones cotidianas (Tiana, 2011).

El desarrollo de esta nueva forma de enfocar la enseñanza exige también reinventar la evaluación para poder valorar el uso que el alumnado hace de los aprendizajes en situaciones igualmente reales. Una transformación que muchos docentes están llevando a cabo en ciencias sociales con propuestas de evaluación concretas, y que muestran a la geografía y la historia como áreas muy útiles para la interacción de los alumnos con el medio social y cultural en la adquisición de esas destrezas y habilidades que exige la nueva normativa (Miralles, Molina y Santisteban, 2011; Navarro 2008 y Pagés, 2007). Tal y como indica Perrenoud (2004, 2012), las referencias a esta enseñanza por competencias, que desde mediados de la década de 1990 se está instando desde las instituciones europeas, está en estrecha relación con los ejes de renovación de la escuela, en los que se insiste en llevar a cabo una evaluación formativa frente a una evaluación normativa, recurrir a métodos de aprendizaje activos, desarrollar el trabajo con problemas abiertos y situaciones-problema, así como incidir en las habilidades, la transferencia de conocimientos y educar en la ciudadanía. Unos ejes de renovación escolar en los que la didáctica de las ciencias sociales está trabajando desde hace tiempo, mostrando que la geografía y la historia son dos áreas imprescindibles para la adquisición de habilidades sociales (Prats, 2011).

No cabe duda de que la introducción de este nuevo modelo de enseñanza por competencias plantea el reto en el ámbito de la investigación educativa de saber si se está llevando a la práctica adecuadamente en el aula. En este sentido el análisis de la evaluación se convierte en un factor esencial debido a la estrecha relación existente entre el modo de evaluar y la metodología didáctica. Es evidente que, si solamente se evalúan contenidos conceptuales, verdaderamente lo que se está enseñando en la práctica docente son esos mismos contenidos conceptuales. Por ello debemos diagnosticar la forma en la que se evalúan los conocimientos de ciencias sociales para saber cómo se enseñan esos contenidos, y si éstos responden realmente a un aprendizaje en competencias.

Teniendo en cuenta estas premisas, el principal objetivo de este trabajo es conocer si la introducción de las competencias básicas ha tenido alguna influencia en los exámenes como principal instrumento de medición. Para ello se ha realizado un análisis de las programaciones didácticas y los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria con la finalidad de visualizar los contenidos de geografía e historia y las capacidades cognitivas que se demandan a los alumnos. La investigación se ha realizado en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en seis colegios de la Región de Murcia. El estudio de las programaciones y de las pruebas escritas de evaluación del alumnado, a través de una herramienta de observación creada al efecto, nos ha permitido analizar las operaciones cognitivas y los tipos de conocimientos de ciencias sociales que prevalecen en la evaluación de los alumnos en esta etapa formativa. Además se ha cruzado esta información con el formato de examen, las diferencias entre los contenidos de geografía e historia, y entre los distintos cursos académicos. 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. El análisis de los datos obtenidos mostrará las deficiencias o virtudes de la evaluación en ciencias sociales en esta etapa educativa y, por tanto, los elementos prioritarios que se deben potenciar o mejorar.

## **La evaluación de los contenidos en ciencias sociales y la hegemonía del examen como instrumento de medición**

### *La evaluación y las ciencias sociales*

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 (Escamilla, 2009). 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. Como opina Santos Guerra (1993), la evaluación es un proceso de gran complejidad, ya que para analizarla hay que considerar la propia evaluación del aula, del centro educativo y del sistema. Parte

de la evaluación del alumno se explica por el profesor que tiene, por los métodos con los que se trabaja, los medios con los que cuenta o la finalidad que se persigue. Sin embargo en la realidad del aula suelen predominar la función calificadora y diferenciadora 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 sobre evaluación en ciencias sociales de 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); Merchán (2005); Sánchez-Cano y Bonds (2005); Álvarez Méndez (2008) o Trepát (2012), son muchas las páginas que tienen la evaluación como objeto principal de análisis.

Si bien la evaluación educativa es el procedimiento por el que se juzgan los resultados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en relación con unos objetivos previstos (Jorba y Sanmartí, 1994), este trabajo se centra en uno de estos ámbitos, la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Luis Valda (2005) opina que el objetivo principal de esta evaluación es el de orientar y mejorar la enseñanza en beneficio de los discentes. La información obtenida debe ser utilizada para identificar los problemas que se presentan a lo largo del aprendizaje de los educandos, así como evaluar su propia práctica docente, con la finalidad de tomar las medidas que permitan reorientarla y mejorarla. De este modo, es posible conseguir aprendizajes de mayor calidad, tal y como se indica en la Ley Orgánica de Educación (LOE).

En el caso de la enseñanza de las ciencias sociales, el principal objetivo didáctico es preparar a los estudiantes para la ciudadanía democrática y enseñarles habilidades sociales, más allá de la mera adquisición conceptual de conocimientos. La evaluación en esta área, por tanto, debe ajustarse a esta finalidad. Esto supone un cambio significativo en las prácticas tradicionales de evaluación. En primer lugar, la evaluación debería emplear varios instrumentos, además de los test o exámenes, como la observación diaria del aula, el análisis de las producciones de los alumnos (trabajos, cuadernos...), entrevistas, etc. De esta forma se pueden evaluar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los alumnos necesitan adquirir conocimientos científicos propios de las ciencias sociales, aprender a resolver diversas cuestiones prácticas y desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y transformador (Gómez y Martínez, 1997).

En segundo lugar, la enseñanza de las ciencias sociales debería centrarse en el tratamiento de pocos temas pero en profundidad, dando a los alumnos la oportunidad de desarrollar su pensamiento a través de trabajos monográficos e investigaciones. Deben poder estudiar la realidad social y reflexionar sobre cuestiones complejas pero importantes y se les debe facilitar el aprendizaje cooperativo y el gusto por la investigación. De lo contrario, el tratamiento de un número excesivo de temas implica un aprendizaje superficial, memorístico y poco comprometido con el entorno social.

Finalmente, y en relación con lo anterior, se debe facilitar la participación activa de los alumnos en el aula a través de diálogos reflexivos con el docente, debates y mesas redondas, donde hablen libremente y argumenten. Esto implica que los alumnos pueden escoger temas sobre los que trabajar y supone además el empleo, por parte del docente, de técnicas cualitativas de evaluación (Zemelman, Daniels y Hyde, 1998).

En definitiva, lo que se propone es implementar en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales una auténtica evaluación continua y formativa, aquella que tiene en cuenta todos los datos obtenidos a lo largo del curso completo y que presenta un fin pedagógico de ayuda a los alumnos para aprender más y mejor, ya que no sólo se estima el logro de los aprendizajes previstos, sino también cómo los alumnos han conseguido aprenderlos, las posibles dificultades que han tenido para ello, los materiales que han empleado, el tiempo necesitado, etc. Toda esta información recabada tiene como fin esencial la reorientación del proceso educativo hacia cotas de mayor éxito (Triviño, 2008). Así la evaluación perdería el carácter sumativo o final que tiene habitualmente al examen como herramienta principal para medir el aprendizaje de los estudiantes.

### *La hegemonía del examen*

No obstante, y a pesar de estas circunstancias, el examen continúa siendo –incluso en Educación Primaria– el instrumento de evaluación por excelencia. 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 (Triviño, 2008). La buena reputación de la que gozan los exámenes se debe a su supuesto carácter neutral u objetivo, 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). Es indudable el carácter del examen muy ligado a la medición, clasificación y selección no diferenciándose de la evaluación (Hargreaves y Ryan, 1998). La finalidad con la que se crearon los exámenes, como instrumento de clasificación y selección, es una consecuencia de la concepción de la evaluación como elemento de medida. Por tanto, si partimos desde esta perspectiva de la evaluación, el mejor instrumento para medir es un examen (Martínez Molina, 2008).

Actualmente es muy común el empleo de preguntas cortas o pruebas objetivas en los exámenes. Esto se debe principalmente a tres factores. El primero es el tiempo limitado que disponen 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 trabajo necesaria para corregir estos controles. Por último, aunque no por ello menos importante, Perrenoud (1990) afirma que los docentes buscan criterios

objetivos para justificar sus calificaciones ante posibles reclamaciones de los alumnos, de los padres o del inspector, por lo que dichas calificaciones han de dar apariencia de objetividad. La consecuencia de todo ello, además del empleo principalmente de pruebas objetivas o preguntas cortas, es que básicamente éstas hacen referencia directa a los contenidos del manual o a los apuntes del profesor. Estos materiales de referencia sirven para validar las respuestas. Este tipo de ejercicios también son bien aceptados por el alumnado, ya que son más fáciles de preparar y superar, pues la mayoría de las veces sólo conllevan memorización (Merchán, 2009).

Las pruebas objetivas además presentan algunas deficiencias que son interesantes de señalar. Entre ellas 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. Esto impide el desarrollo de competencias de alto nivel, como el razonamiento o la comunicación, que son difíciles de manifestar en este tipo de pruebas (Perrenoud, 2008). El empleo masivo de pruebas objetivas o preguntas cortas referidas a contenidos del manual implica otro inconveniente, reforzar la concepción extendida, 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 regularmente.

La distorsión de la evaluación a la que conduce la excesiva multiplicación de exámenes lleva a Álvarez Méndez (2008) a afirmar que en la escuela no se evalúa, se examina. Además se confunde evaluación continua y formativa con examen continuo, cuando se trata de dos cosas diferentes. La evaluación es un proceso que se realiza para aprender y conocer algo, y el examen es 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. Este proceso se ve dificultado por la continua perversión a la que se está sometiendo el sentido de la evaluación que, en palabras de Álvarez Méndez (2003), pasa de ser un ejercicio de aprendizaje para convertirse en un aprendizaje para sobrevivir al ejercicio de la evaluación.

La realización continuada de exámenes desde edades tempranas, en nuestro caso en tercer 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 conseguir ese fin, los alumnos tratan de conocer los gustos y las costumbres de los docentes en materia de exámenes, para orientar de esta forma su método de aprendizaje, o tratar de salir del paso lo más airoso posible mediante una preparación rápida y superficial. Esto ha llevado a Perrenoud (2008) a aseverar que el largo plazo no existe en las aulas.

En consecuencia, tal y como están planteados actualmente los exámenes, éstos 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. Esto es muy preocupante cuando en la Educación Primaria la evaluación, debiendo 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. La utilización de otras técnicas, como la observación y el trabajo diario, muy útiles para conocer tanto lo que han aprendido los alumnos, como el modo por el que lo han aprendido, mejoraría la práctica de evaluación (Calatayud, 2000).

### **Los contenidos de geografía e historia y las capacidades cognitivas en el área de conocimiento del medio en tercer ciclo de primaria**

#### *Método, procedimientos e instrumentos*

Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo con un tratamiento de los datos de carácter cuantitativo y cualitativo. Esta investigación se ha ocupado de analizar la evaluación de los alumnos en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en el tercer ciclo de Educación Primaria, a través del estudio de las programaciones didácticas y las pruebas escritas, principalmente en el curso 2010-2011, en varios colegios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. A través de su estudio 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 el número de las preguntas de las pruebas, el formato de examen, las capacidades cognitivas demandadas y los contenidos de ciencias sociales, diferenciando entre los contenidos de geografía e historia. En primer lugar se han recogido las programaciones didácticas de los centros para comprobar los contenidos y criterios de evaluación y posteriormente se han analizado los exámenes.

La información se ha recogido en un total de seis centros de variada tipología, tanto en su ubicación en diferentes municipios como en lo relativo al alumnado. Este estudio ha contado con la colaboración de los maestros, que han proporcionado los protocolos de exámenes utilizados a lo largo del curso. Todos los colegios de la muestra son de carácter público y pertenecen a cuatro comarcas diferentes de la Región de Murcia. Se han analizado 111 exámenes y 1240 preguntas. 87 exámenes corresponden al curso 2010-2011, mientras que hemos utilizado a modo de muestra de control de otros cursos académicos, 8 exámenes del curso 2009-2010 y 16 exámenes del curso 2011-2012. Si dividimos los resultados por niveles, 50 exámenes han correspondido a quinto, con un total de 513 preguntas analizadas, y 71 exámenes a sexto, con un total de 727 preguntas. La distribución por colegios (Tabla 1) ofrece un resultado similar, excepto el colegio número 4, en el que la cantidad de pruebas disponibles ha sido menor.

Tabla 1. Muestra de exámenes y preguntas analizadas por colegios

<b>COLEGIO</b>	<b>NÚMERO DE EXÁMENES</b>	<b>NÚMERO DE PREGUNTAS</b>
1	19	212
2	20	217
3	32	316
4	6	67
5	16	245
6	18	183
<b>TOTAL</b>	<b>111</b>	<b>1240</b>

Para analizar los exámenes se elaboraron dos parrillas de registro<sup>2</sup> para posteriormente codificar los datos resultantes (Tablas 2 y 3). 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.

Tabla 2. Instrumento de recogida de datos: análisis de exámenes

1. Código del colegio.
2. Código del maestro o maestra.
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.).
8. Tipo de prueba (evaluación 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.

<sup>2</sup> Estas parrillas de registro son una adaptación al uso de la creada por el grupo de investigación DICSO de la Universidad de Murcia 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.



Tabla 3. 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).

Como puede apreciarse, la parrilla de información recogía unos 15 ítems, divididos en dos tablas. La tabla 2 hace referencia a la codificación de 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. También se recoge información sobre la fase de la evaluación (cuándo se lleva a cabo el examen), los aprendizajes y los contenidos curriculares que se evaluaban. La tabla 3 permite analizar cada una de las preguntas, tratando de identificar las capacidades que se demandaban del alumnado, en concreto los tipos de operaciones cognitivas y los contenidos mediante una adaptación de la clasificación utilizada por Villa Arocena (2007). En esta adaptación se concretan once variables, a partir del cruce de la capacidad cognitiva (recuerdo, comprensión, aplicación, valoración y predicción) con los tipos de contenidos que demanda la pregunta (hechos, conceptos y procedimientos). La cuarta y quinta operación cognitiva, que propone Villa Arocena (valoración y predicción), sólo aparecen en 5 de las 1240 preguntas analizadas. Tanto la parrilla de registro anterior, como la ficha que recoge las capacidades cognitivas, han sido procesadas a través del programa informático Access mediante la creación de tablas relacionales, gracias a la vinculación del ítem denominado “código de prueba” (Gómez, Monteagudo y López Facal, 2012).

### *Análisis y discusión de resultados*

Los resultados obtenidos se han extraído de la comparación entre los contenidos y criterios de evaluación de las programaciones didácticas en relación al currículo y con el análisis de las pruebas escritas a través de diversas variables: el formato de examen, las capacidades cognitivas, el curso académico y las diferencias entre los contenidos de geografía e historia. En primer lugar hay que indicar que la mayor parte de los controles de la muestra que ha utilizado el profesorado para evaluar a los alumnos son los que proporcionan los libros de texto. Tres de los colegios utilizaron el manual de Santillana, Proyecto “La casa del Saber”, dos colegios el manual de Anaya, Proyecto “Abre la puerta”, y otro utilizó el manual de Vicens Vives. Sólo un pequeño número de exámenes han sido elaborados personalmente por el profesor. Por tanto, una de las conclusiones de este análisis es que el libro de texto sigue siendo el principal instrumento y material didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales en esta etapa de Primaria, como ocurre también en Educación Secundaria y Bachillerato (Valls, 1997, 2000 y 2008). Además, en términos formales podemos indicar que en los

111 protocolos de exámenes analizados la duración de la prueba fue de 50 minutos y presentan una media de 11 preguntas por examen. En general los exámenes suelen tener 10 ejercicios, pero es común encontrar uno de los ejercicios varias preguntas más cortas. En ningún caso se puede elegir entre la realización de unos ejercicios u otros. Tampoco aparece en ningún examen analizado el valor de las preguntas que los alumnos tienen que realizar ni indicaciones sobre cómo va a ser evaluado. Todos los exámenes fueron avisados con antelación, 109 corresponden a exámenes parciales y 2 corresponden a exámenes finales.

Tabla 4. Contenidos de ciencias sociales en el currículo de la Región de Murcia para tercer ciclo de Educación Primaria

BLOQUE 1: GEOGRAFÍA. El entorno y su conservación		BLOQUE 4: HISTORIA. Personas, culturas y organización social		BLOQUE 5: HISTORIA. El cambio en el tiempo	
a)	Distribución del agua en la Tierra. Aguas subterráneas y superficiales.	a)	Organización social, política y territorial de España. Instituciones de gobierno: municipales, autonómicas y del Estado. Escudos y banderas y su significado.	a)	Convenciones de datación y de periodización (a.C., d.C.; edad).
b)	Los paisajes. España y su diversidad paisajística. Valoración de la diversidad y riqueza de los paisajes del territorio español. Aspectos físicos y humanos. La diversidad paisajística del mundo.	b)	España en Europa. La Unión Europea. Sus instituciones, competencias y responsabilidades.	b)	Técnicas para localizar en el tiempo y en el espacio hechos del pasado, para percibir la duración, la simultaneidad y la relación entre acontecimientos.
c)	El clima. Elementos meteorológicos y factores geográficos. Diferencia entre tiempo y clima. Seguimiento, lectura e interpretación del tiempo atmosférico en distintas representaciones. Los principales climas en España y sus características básicas. Influencia en el paisaje y en la actividad humana.	c)	La población en España y en la Unión Europea. Movimientos naturales y migratorios. La población de la Región de Murcia. La importancia demográfica, cultural y económica de las migraciones en el mundo actual.	c)	Aspectos básicos de la Historia de España: -Prehistoria y Edad Antigua en España. La Romanización. Restos arqueológicos de las diferentes culturas en la Región de Murcia. -España en la Edad Media: procesos de formación e integración política. La Reconquista. Arte y cultura de los reinos cristianos y de Al-Ándalus.
d)	Percepción y representación a escala de espacios conocidos.	d)	La riqueza cultural y lingüística de España.		
e)	Utilización e interpretación de diferentes representaciones sobre un mismo espacio (planos, fotografías aéreas y otros medios tecnológicos).	e)	Economía. La producción de bienes y servicios. La actividad y funciones de la empresa. El consumo en la sociedad contemporánea. La publicidad y el consumo.		

f)	Planificación de itinerarios. Identificación y localización en diferentes representaciones cartográficas de elementos relevantes de geografías física y política del mundo.	f)	La función de las comunicaciones y los medios de transporte en las actividades personales, económicas y sociales.	<p>Principales hechos históricos en el Reino de Murcia. -España en la Edad Moderna. La monarquía de los Reyes Católicos. Los grandes descubrimientos geográficos. Renacimiento. Siglo de Oro e Ilustración. Grandes figuras del arte en español. Acontecimientos y personajes más relevantes en la Región de Murcia durante la Edad Moderna. -España en la Edad Contemporánea. El desarrollo industrial. Nuestra historia reciente. Conocimiento, valoración y respeto por manifestaciones culturales y artísticas más relevantes del patrimonio histórico y cultural. Personajes más relevantes en la Región de Murcia.</p>
g)	Los seres humanos y el medio ambiente. La intervención humana en la naturaleza y sus consecuencias. El medio ambiente en la Región de Murcia. Espacios Naturales protegidos en España y en la Región de Murcia.			

Tabla 5. Relación entre los contenidos del currículo y los contenidos explícitos en la programación didáctica

C O L E G I O S	CONTENIDOS CURRÍCULO BLOQUE 1. GEOGRAFÍA. El entorno y su conservación							CONTENIDOS CURRÍCULO BLOQUE 4. HISTORIA. Personas, culturas y organización social						CONTENIDOS CURRÍCULO BLOQUE 5. HISTORIA. El cambio en el tiempo		
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	a)	b)	c)	d)	e)	f)	a)	b)	c)
1	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓
2	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓
3	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✗	✓
4	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓
5	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓
6	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓

Si comprobamos las tablas 4 y 5, podemos ver cómo los contenidos procedimentales que señala el currículo tienen menor presencia en las programaciones didácticas de los centros. La representación cartográfica, la creación de itinerarios, la percepción a escala de espacios conocidos, las convenciones de datación o las técnicas para localizar en el tiempo y en el espacio hechos del pasado tienen un menor peso con respecto a otros contenidos de tipo más conceptual. Un dato que se corrobora con el análisis de los exámenes, donde los contenidos procedimentales tienen un peso mínimo.

Tabla 6. Criterios de evaluación de ciencias sociales en el currículo de la Región de Murcia para tercer ciclo de Educación Primaria

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
a)	Concretar ejemplos en los que el comportamiento humano influya de manera positiva o negativa sobre el medioambiente; describir algunos efectos de contaminación sobre las personas, animales, plantas y sus entornos, señalando alternativas para prevenirla o reducirla, así como ejemplos de derroche de recursos como el agua.
b)	Caracterizar los principales paisajes del mundo y españoles, estableciendo comparaciones entre ellos; analizar algunos agentes físicos y humanos que lo conforman; poner ejemplos del impacto de las actividades humanas en el territorio y de la importancia de su conservación. La variedad paisajística de la Región de Murcia.

c)	Distinguir los principales rasgos de la población española, y de la Región de Murcia, tanto por su dinámica natural, como por su movilidad espacial y su composición y distribución territorial. Conocer las características demográficas específicas de la localidad en la que viven.
d)	Analizar algunos cambios que las comunicaciones, los medios de transporte y la introducción de nuevas actividades económicas relacionadas con la producción de bienes y servicios han supuesto para la vida humana y para el entorno.
e)	Conocer los principales órganos de gobierno y las funciones del Municipio, de las Comunidades Autónomas, del Estado español y de la Unión Europea, valorando el interés de la gestión de los servicios públicos para la ciudadanía y la importancia de la participación democrática.
f)	Utilizar e interpretar representaciones gráficas del espacio, teniendo en cuenta los signos convencionales y la escala gráfica.
g)	Identificar aspectos básicos de la Historia de España: Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea.
h)	Conocer los principales restos arqueológicos de la Prehistoria, así como los acontecimientos y personajes más relevantes de la Historia en la Región de Murcia.
i)	Presentar un informe de forma ordenada y clara, utilizando soporte papel y digital, sobre cuestiones sencillas, recogiendo información de diferentes fuentes (directas, libros, internet), siguiendo un plan de trabajo y expresando conclusiones.
j)	Elaborar informes siguiendo un guión establecido que suponga la búsqueda, selección y organización de la información de textos de carácter científico, geográfico o histórico.
k)	Señalar la aportación de algunos avances de la ciencia y la investigación en la sociedad, fundamentalmente en estos campos: cultura y ocio, hogar, transporte, informática y telecomunicaciones, construcción y medicina.

Tabla 7. Relación entre los criterios de evaluación del currículo y los que aparecen en las programaciones didácticas

C O L E G I O S	CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESTABLECIDOS POR EL CURRÍCULO DE LA REGIÓN DE MURCIA										
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)
1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗
3	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✗	✓	✗
4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗
5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗
6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗

En cuanto a los *criterios de evaluación* que se explicitan en el currículo y los que seleccionan las programaciones didácticas de los centros (tablas 6 y 7), también existen algunas diferencias significativas. Mientras que algunos criterios como “caracterizar los principales paisajes” o “identificar aspectos básicos de la Historia de España” son comunes a todas las programaciones, otros como “presentar un informe de forma ordenada” o “elaborar informes siguiendo un guión establecido que suponga la búsqueda, selección y organización de la información” tienen un peso menor en los criterios de evaluación seleccionados por los centros. De nuevo comprobamos el mayor peso de criterios de evaluación donde se busca el conocimiento de contenidos conceptuales por parte de los alumnos, que el proceso por el cual se crea ese propio conocimiento.

Si centramos el análisis en las pruebas escritas, los principales contenidos de geografía que aparecen en estos exámenes provienen principalmente de unidades didácticas dedicadas al tiempo y al clima, la vegetación, los océanos y ríos, la representación de la Tierra, la población, los sectores económicos y la Unión Europea. Solamente algunos controles del colegio número 1, y de los exámenes de quinto curso del colegio número 6, donde se utilizó el manual de Vicens Vives, incluye contenidos específicos de la Región de Murcia. La mayor parte de pruebas hace referencia a España y Europa. En cuanto a los contenidos de historia, se trabajan todas las etapas históricas, aunque con mayor hincapié en la Prehistoria, Edad Antigua y Edad Media, ya que se imparten en los dos cursos. Los conocimientos sobre la ciencia histórica, las fuentes o los métodos del historiador son muy escasos, y sólo aparecen en algún examen de quinto nivel, pero con un porcentaje poco relevante. De la misma forma, los contenidos específicos de historia de la Región de Murcia son casi inexistentes en las 1240 preguntas.

Sin entrar a analizar exhaustivamente los *contenidos de los controles* (pues este análisis lo haremos en relación a las capacidades cognitivas), una de las cuestiones que es interesante resaltar es el gran número de conocimientos específicos, fechas y datos exigidos, así como su notable complejidad. Preguntas como “¿Qué es un fiordo? ¿Dónde se encuentran?”; “¿En qué consiste el Mercado Único? Explica”; o “Los cristianos de Al-Ándalus que aceptaron la religión musulmana eran (a. Muladíes, b. Almohades, c. Almorávides)” son ejemplos de esa diversidad, amplitud y dificultad conceptual.

Además, hay que indicar que en los exámenes de los contenidos de historia siguen dominando las preguntas sobre fechas de batallas, reinados o hechos relevantes de cada etapa histórica, así como todo lo que gira en torno a la historia política tradicional. Ejemplos significativos son las siguientes preguntas: “La batalla de las Navas de Tolosa se produjo (a. 1212, b. 711, c.1492)”, “¿Qué bandos se enfrentaron en la Guerra Civil?” o “En 1571 Felipe II derrotó en la batalla de Lepanto (a. A los turcos, b. A los incas, c. A los ingleses)”. Además con cuestiones como “Con qué hecho comienza y con qué hecho termina la Edad Moderna” se inculca una forma de entender la historia demasiado compartimentada, determinista y básicamente fundamentada en el tiempo cronológico. No obstante, hay que mencionar que, aunque con menos frecuencia, en los exámenes analizados aparecen preguntas sobre la organización social

y –de forma menos relevante– cuestiones económicas. Así, la presencia de cuestiones como “*Nombra los tres grupos en que se dividía la sociedad de la Edad Media*” o “*¿Qué nuevos cultivos se introdujeron y qué industrias se desarrollaron en el siglo XVIII?*” muestra esta tendencia a ampliar la temática, que se observa igualmente en los manuales escolares en los últimos años (Miralles, Molina y Ortuño, 2011).

Tabla 8. Número de exámenes según la tipología de preguntas

TIPOLOGÍA DE PREGUNTAS	NÚMERO
PREGUNTAS CORTAS Y PRUEBAS OBJETIVAS	77
PRUEBAS OBJETIVAS	15
PREGUNTAS CORTAS	8
PREGUNTAS CORTAS, PRUEBAS OBJETIVAS Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	6
PREGUNTAS CORTAS Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	2
PREGUNTAS CORTAS, PREGUNTAS DE DESARROLLO Y PRUEBAS OBJETIVAS	2
PREGUNTAS DE DESARROLLO Y PRUEBAS OBJETIVAS	1

Si centramos el análisis en la *tipología de las preguntas* de examen que preferentemente utilizaron los docentes (tabla 4), los datos reflejan la supremacía de los controles basados en preguntas cortas y pruebas objetivas. Todas las pruebas analizadas poseen una de estas dos tipologías o una combinación de ambas. No son ejercicios que demanden una elevada capacidad de expresión escrita ni una amplia competencia lingüística. Casi todas las preguntas cortas que aparecen pueden contestarse en pocas palabras, como lo confirman las soluciones aportadas explícitamente por los profesores. Las pruebas llamadas objetivas suelen consistir en cuestiones tipo test, o en ejercicios de unir elementos o completar huecos de esquemas, tablas o gráficos. Sólo en tres exámenes aparece alguna pregunta de desarrollo que implique una mayor exigencia de expresión y dominio del lenguaje, lo que constituye un porcentaje poco relevante. Con estas preguntas de desarrollo abiertas, el alumnado tiene una mayor libertad para seleccionar, organizar y describir su respuesta con sus propias palabras, con respecto a las preguntas cortas y tan específicas como aparecen en los exámenes analizados. Tal y como indica Trepát (2012), las pruebas de ensayo son un instrumento ideal para evaluar objetivos de síntesis, valoración o crítica, a la vez que permiten valorar la relación entre el contenido y la expresión escrita. La escasez de este tipo de cuestiones en los datos obtenidos es bastante indicativo de una menor exigencia de habilidades lingüísticas, de análisis o de reflexión.

Las limitaciones de este tipo de pruebas se constatan también al analizar las *capacidades cognitivas* que se demandan en los exámenes. La preeminencia de preguntas cortas y pruebas objetivas convierten al recuerdo en la operación cognitiva por excelencia. El recuerdo de hechos y de conceptos supone algo más del 73% de las preguntas analizadas (Tabla 5 y Gráfico 1). La aplicación de hechos (10%) y la comprensión de hechos y conceptos en conjunto (11%) suponen un porcentaje algo

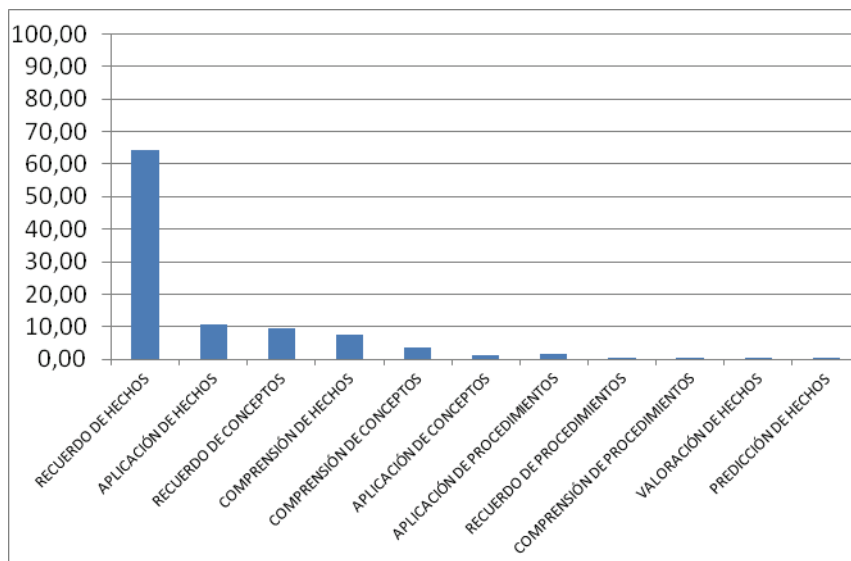
significativo pero mucho menor. En todo caso, y analizado globalmente, las preguntas que exigen de los alumnos recordar o comprender suponen un 85% del total. Una situación muy parecida a la que Martínez Molina (2008) destacó sobre los exámenes de Bachillerato de Historia, donde las preguntas que requerían conocer, comprender o analizar suponían ese mismo porcentaje. La principal diferencia radica en la comprensión de conocimientos, más común en Bachillerato que en los datos obtenidos en tercer ciclo de Primaria. En estos instrumentos de evaluación del alumnado captamos muy pocas referencias a actividades de resolución de problemas o fenómenos de la realidad social donde aplicar los conocimientos adquiridos. Unas actividades que son realmente útiles para la enseñanza de las ciencias sociales, como muestran Miralles y Molina (2011).

Tabla 9. Capacidad cognitiva y tipos de contenidos por pregunta

<b>OPERACIÓN COGNITIVA REQUERIDA</b>	<b>NÚMERO</b>	<b>PORCENTAJE</b>
RECUERDO DE HECHOS	798	64,35
APLICACIÓN DE HECHOS	133	10,73
RECUERDO DE CONCEPTOS	116	9,35
COMPENSIÓN DE HECHOS	93	7,50
COMPENSIÓN DE CONCEPTOS	45	3,63
APLICACIÓN DE CONCEPTOS	18	1,45
APLICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS	17	1,37
RECUERDO DE PROCEDIMIENTOS	6	0,48
COMPENSIÓN DE PROCEDIMIENTOS	6	0,48
APLICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS	4	0,32
VALORACIÓN DE HECHOS	3	0,24
PREDICCIÓN DE HECHOS	1	0,08
<b>TOTAL</b>	<b>1240</b>	<b>100</b>



Gráfico 1. Porcentaje de preguntas de los exámenes por capacidades



Es bastante revelador que los contenidos procedimentales no supongan ni un 3% de las preguntas, y vinculados a menudo a conocimientos de geografía. Parece muy difícil cumplir con los fines educativos de la geografía y la historia, tal y como se plantea desde la didáctica de las ciencias sociales, desde el propio currículo escolar o desde las programaciones didácticas, obviando los elementos procedimentales. Como indica Prats (2001), se puede aspirar a trabajar conocimientos de ciencias sociales a través elementos sacados del entorno próximo, con los que poder trabajar procedimientos. Estos recursos pueden ayudar a ejercitar el dominio de la cronología, pueden ser útiles para elaborar aprender a formular hipótesis, analizar fuentes históricas o realizar tareas de clasificación. Este autor propone que trabajar el proceso por el que se crea el conocimiento histórico es un excelente ejercicio intelectual que permite al alumnado la formulación de opiniones y análisis sobre las cosas de manera estricta y racional. Por esta cuestión, la evaluación de estas habilidades debe escapar de los métodos tradicionales que pasan por la preeminencia del examen y de los contenidos conceptuales (Prats, 2011). Algunas síntesis realizadas al respecto (Prats y Santacana, 2011a y 2011b), aunque aplicadas a Educación Secundaria, muestran la potencialidad formativa de los contenidos procedimentales de ciencias sociales en el aula.

Un dato interesante que hemos podido extraer del análisis de los exámenes es que las cuestiones sobre conceptos sólo aparecen en algo menos del 15% del total, frente a las preguntas que demandan operaciones cognitivas relacionados con hechos o datos concretos, que suponen cerca del 82%. Estos resultados obtenidos son diferentes a los extraídos por este mismo grupo de investigación (DICS0) en otros proyectos relacionados con Educación Secundaria Obligatoria, donde las preguntas conceptuales

tienen más peso que las que hacen referencia a hechos concretos (Monteagudo y Villa, 2011). En todo caso, las diferencias entre los niveles académicos analizados (quinto y sexto de Primaria) no son significativas. Se aprecia una mayor cantidad de preguntas de recuerdos de hechos en el último curso, quizás porque disponemos de más exámenes del área de historia.

Tabla 10. Capacidades cognitivas por preguntas y por curso académico

CAPACIDAD COGNITIVA	Preguntas 5.º	Porcentaje preguntas 5.º	Preguntas 6.º	Porcentaje preguntas 6.º
RECUERDO DE HECHOS	312	60,82	486	66,30
APLICACIÓN DE HECHOS	56	10,92	77	10,50
RECUERDO DE CONCEPTOS	48	9,36	68	9,28
COMPRENSIÓN DE HECHOS	44	8,58	49	6,68
COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS	21	4,09	24	3,27
APLICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS	9	1,75	13	1,77
APLICACIÓN DE CONCEPTOS	7	1,36	11	1,50
RECUERDO DE PROCEDIMIENTOS	8	1,56	0	0,00
COMPRENSIÓN DE PROCEDIMIENTOS	4	0,78	2	0,27
VALORACIÓN DE HECHOS	2	0,78	2	0,27
PREDICCIÓN DE HECHOS	0	0,00	1	0,14
<b>TOTAL</b>	<b>511</b>	<b>100</b>	<b>733</b>	<b>100,00</b>

Si, como opina Merchán (2005) se acaba enseñando lo que se evalúa, el resultado del análisis de las 1240 preguntas de los exámenes recogidos nos muestra que en el aprendizaje de las ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria sigue predominando una práctica muy tradicional, centrada en contenidos de tipo factual y conceptual, y en la que los procedimientos y actitudes apenas aparecen o quedan apartados de los controles. Si bien es cierto que en todos los casos observados el examen supone un 60-70% de la evaluación total del alumno (el resto corresponde a las anotaciones contenidas en el cuadernos del maestro y las actividades que realizan los niños en clase), este porcentaje ya es suficientemente significativo para visualizar los principales conocimientos de geografía e historia que los maestros exigen conocer a los alumnos al finalizar la etapa de Primaria. Además si se analizan las preguntas que no se han considerado “de recuerdos”, como la aplicación de hechos o la comprensión de hechos y conceptos, que representan el porcentaje más elevado tras aquéllas, se aprecia que también exigen de los alumnos en mayor o menor medida un ejercicio memorístico, como ha quedado de manifiesto con las respuestas que nos han facilitados los docentes. Sirva como ejemplo la pregunta “¿En qué consistió la romanización? Explica”, que hemos clasificado como “comprensión de hechos”. La respuesta que busca el profesor consistía en: “La romanización consistió en la

*adopción, poco a poco, de las costumbres de los romanos por parte de la población hispana. Aprendieron latín, aceptaron las leyes romanas y profesaron el cristianismo*". Con la lectura de la respuesta se aprecia que realmente no se espera del alumnado la comprensión de ese fenómeno, sino simplemente un mero ejercicio de memoria. Una respuesta que además no es correcta con respecto a uno de los elementos: que en el proceso de romanización la población hispana profesara el cristianismo.

Al cruzar la información sobre el formato de examen y las capacidades cognitivas, se puede apreciar algunas diferencias significativas. En los exámenes que sólo aparecen preguntas cortas, el 62% de las cuestiones se refiere al recuerdo de hechos y, sumado al recuerdo de conceptos, suponen entre ambas categorías casi el 70% (Gráfico 2). Es decir, encontramos ante un porcentaje algo menor que el conjunto de los controles. Por otro lado, las preguntas que exigen una comprensión, ya sea de hechos, conceptos o procedimientos, suponen casi un 30%, y la aplicación apenas aparece en este tipo de pruebas. Normalmente son pruebas de diez preguntas que suelen formularse de la siguiente manera: "Según la Constitución, ¿qué forma de gobierno tiene España?", "Escribe el nombre de las provincias en las que los romanos dividieron Hispania" o "Explica qué es el clima". En este tipo de controles las preguntas sobre comprensión de conocimientos son algo más abundantes que en el resto.

Gráfico 2. Capacidades en exámenes de preguntas cortas (porcentaje)

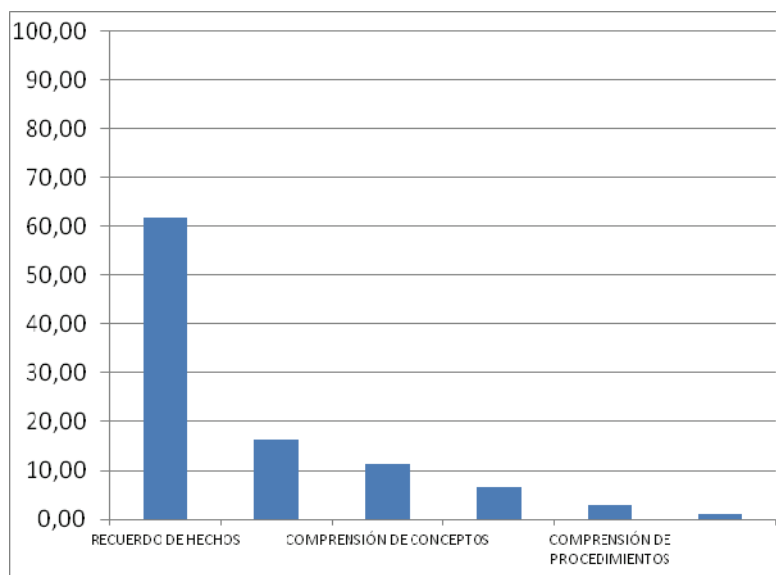
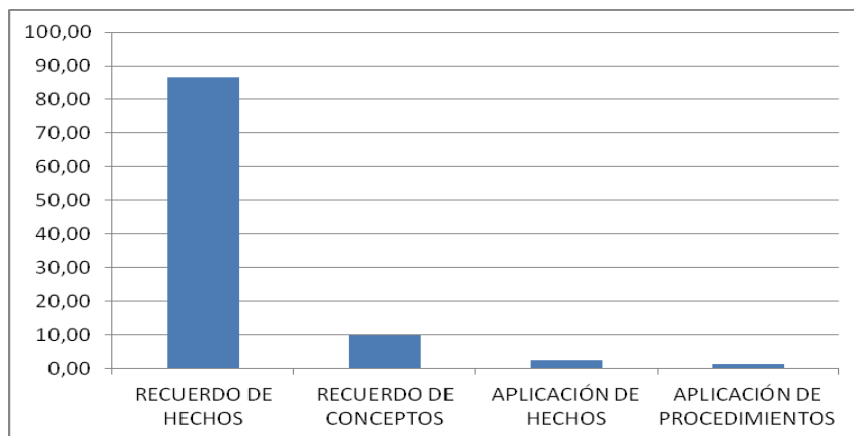


Gráfico 3. Capacidades en exámenes de pruebas objetivas (porcentaje)



Sin embargo, si se observan las preguntas de los exámenes que sólo contienen pruebas objetivas, el dominio de las cuestiones que demandan del alumno una capacidad memorística es abrumador. De las 171 preguntas analizadas en este tipo de controles, 165 son de recuerdos de hechos o conceptos (96%). La aplicación (ya sea de elementos conceptuales o procedimentales) supone algo menos del 4% de las preguntas requeridas en los exámenes (Gráfico 3). Además no se identifica ninguna cuestión que aluda a la comprensión de conocimientos. Esto se debe a que prácticamente la totalidad de exámenes que sólo contienen pruebas objetivas son de tipo test. Preguntas como “*Los meridianos permiten conocer: (a. La latitud; b. La longitud; El hemisferio)*” o “*Emporion fue una colonia: (a. Fenicia; b. Griega; c. Cartaginesa)*” son una muestra de los conocimientos más valorados en este tipo de controles. Por su parte, los exámenes que combinan preguntas cortas y pruebas objetivas son los más abundantes y, por tanto, donde existe un mayor número de capacidades exigidas a los alumnos, y con unos porcentajes muy similares a la media total de controles. En estos exámenes se aprecia una mayor diversidad de preguntas, combinando las cortas, generalmente memorísticas o de comprensión, con otras cuestiones en las que se utilizan mapas, esquemas u otros gráficos.

Si se analizan las diferencias entre los exámenes de geografía e historia, puede apreciarse que las preguntas de aplicación de conocimientos son más abundantes en los exámenes sobre temas de geografía (gráficos 4 y 5). Esto ocurre principalmente en la unidades didácticas dedicadas a la representación de la Tierra, los paisajes de España y Europa, o los temas sobre tiempo y clima, donde suponen casi un 20% de las preguntas. En los controles de historia el peso específico de estas cuestiones es menor, cerca del 10%. El uso muy común de mapas en los exámenes de geografía donde aplicar conocimientos ya aprendidos ayuda a explicar estos desequilibrios. La exposición del mapa físico o político de España, apoyado con preguntas como “*Identifica y escribe el nombre de cada sistema montañoso*”; “*Señala el meridiano de Greenwich en el mapa*”; “*Escribe en el mapa las provincias que se te dicten*” u

“*Observa el mapa e indica qué letra se corresponde con cada tipo de vegetación*”, muestran una mayor exigencia de operaciones cognitivas. En el caso de las preguntas de las unidades didácticas de historia, las cuestiones de aplicación más comunes tienen la siguiente morfología: “*Colorea el mapa según la leyenda (íberos, celtas, colonias griegas y fenicias)*”; o “*Indica los elementos del Renacimiento que observas en esta obra*”. En todo caso, como ya se ha indicado, estas preguntas tienen un menor peso que en los exámenes de geografía.

Las preguntas que exigen algún manejo procedimental, ya sea a través de operaciones memorísticas, de comprensión o de aplicación, también tienen un comportamiento diferente en una u otra materia. Éstas suponen un 4% de las cuestiones de los controles de geografía, y apenas un 1% en los exámenes de historia. Preguntas como “*Observa el siguiente climograma e indica a qué tipo de clima pertenece*” u “*Observa este gráfico y explica por qué no es correcto*”, referida a la población española, aparecen de forma esporádica en los controles de geografía. Sin embargo, la presencia de este tipo de cuestiones en los exámenes de historia es mínima. El olvido de estos elementos en la evaluación de los alumnos supone un hándicap negativo. No hay que olvidar que conocemos el pasado y el presente a partir de evidencias y que los conocimientos en ciencias sociales provienen del análisis de diferentes tipos de fuentes de información. En este sentido debemos formar a los alumnos fomentando la capacidad de aplicar métodos de análisis en cualquier circunstancia, por lo que hay que ejercitar en ellos los métodos del historiador, geógrafo e investigador social (Hernández Cardona, 2002). Y en este sentido, el trabajo con fuentes y objetos del pasado se hace imprescindible en la enseñanza de la historia en las primeras etapas educativas (Miralles, Gómez, Sánchez y Prieto, 2012).

Gráfico 4. Capacidades cognitivas en las preguntas de historia (porcentaje)

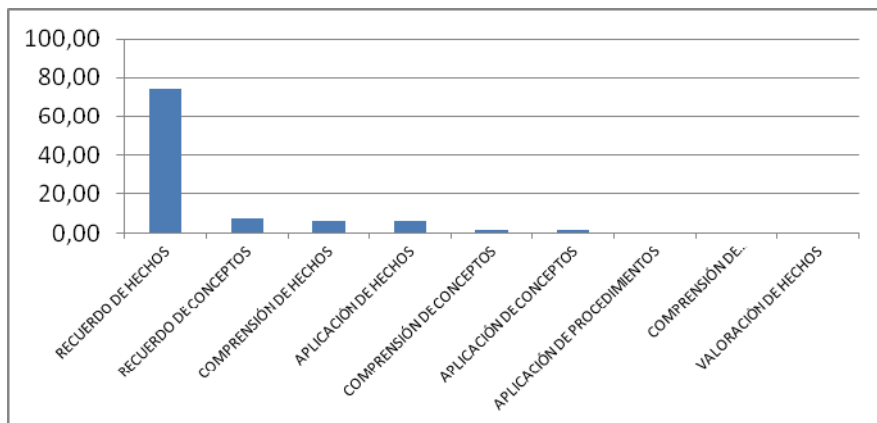
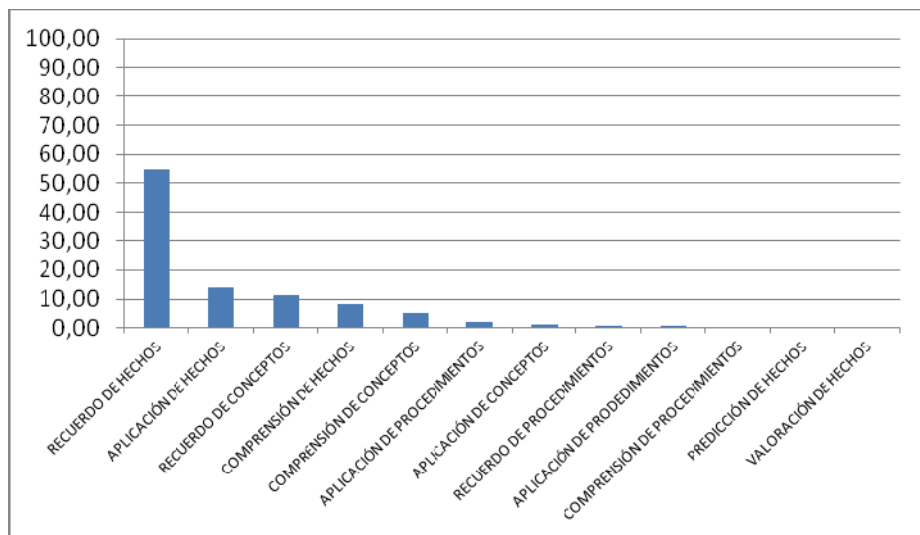


Gráfico 5. Capacidades cognitivas en las preguntas de geografía (porcentaje)



En todo caso, la mayor diferencia entre una y otra materia radica en las preguntas ligadas exclusivamente a lo memorístico. Si tras este análisis se aprecia al finalizar la etapa de Educación Primaria una enseñanza de las ciencias sociales muy relacionada con el recuerdo de conocimientos, esta característica se agrava todavía más en los controles de historia. En estos temas, las preguntas que exigen principalmente la memorización de contenidos suponen un 85% del total, mientras que en la materia de geografía ese porcentaje se reduce al 66%. Es decir, a través del análisis de los exámenes se percibe en el área de historia una enseñanza basada en la memorización de contenidos factuales y conceptuales, lo que provoca que el alumnado entienda esta disciplina como un saber cerrado y poco práctico. La excesiva compartimentación de los conocimientos históricos, basados además en fechas, batallas y datos concretos, dificulta que los niños comprendan el tiempo histórico en toda su complejidad, donde hay que saber interrelacionar la cronología, la linealidad, la simultaneidad y la duración (Trepát, 1998). Así, en estudios donde se ha realizado el análisis de los contenidos curriculares en las clases de historia y entrevistas a profesores y alumnos, se sigue mostrando en las respuestas de los niños el predominio de unos conocimientos excesivamente factuales y descontextualizados de la realidad social (Muñoz y Martínez, 2011; Monteagudo y Villa, 2011).

### ¿Una evaluación en competencias?

Tras el análisis anterior es necesario preguntarse si con este tipo de exámenes se puede evaluar la adquisición de competencias en los alumnos. El dominio abrumador de los contenidos de origen conceptual (datos, hechos y conceptos) sobre los procedimientos y actitudes, se acompaña además por una tipología de preguntas en las que se potencia lo memorístico y donde la comprensión y la aplicación de los

conocimientos adquiridos apenas se evalúan. Puesto que los exámenes analizados suponen entre un 60-70% de la nota final, no podemos aseverar que éstos sean los únicos conocimientos evaluados por los docentes, pero sí que son los principales.

Los datos que se han obtenido muestran que este tipo de controles no son los más adecuados para valorar el desarrollo de competencias en los alumnos. La *competencia en comunicación lingüística* es difícilmente aprehensible con unos exámenes donde dominan las preguntas cortas y las pruebas objetivas tipo test, o con ejercicios de completar tablas, gráficos o de unir elementos. El conocimiento del vocabulario específico del área, a veces de una forma bastante minuciosa, es lo principal que se evalúa a través de los exámenes en referencia a esta competencia. Preguntas como “*diferencia entre muladí o mozárabe*” muestran una tipología de interrogantes que, aunque de una complejidad notable, siguen exigiendo principalmente operaciones memorísticas. La claridad de exposición, que suele aparecer como fundamental tanto en las programaciones como en el currículo, para evaluar la adquisición de esta competencia, no se aprecia claramente en este tipo de pruebas. Si, como indica el informe PIRLS (Mullis, Kennedy, Martin, y Sainsbury, 2006), la competencia lectora no sólo implica la habilidad para generar significado a partir de una variedad de textos, sino también una actitud positiva a la lectura que contribuya a su completa realización personal, esta tipología de exámenes no fomenta en gran medida esta capacidad. En opinión de Mullis, Martín, González y Kennedy (2003), los niños que leen adecuadamente y de forma comprensiva muestran una actitud más positiva hacia la lectura que los niños que no han alcanzado éxito en sus experiencias lectoras. Los exámenes de preguntas cortas o de pruebas objetivas, que además suelen exigir a los alumnos principalmente un aprendizaje memorístico de fechas, conceptos, datos concretos o definiciones (en la mayor parte de esas cuestiones no se busca una comprensión de esos conocimientos), no son los más apropiados para estimular habilidades lectoras en los niños.

En cuanto a la *competencia social y ciudadana* o la *competencia cultural y artística*, en los exámenes prácticamente sólo se evalúa el conocimiento de la evolución y organización de las sociedades o la identificación de obras y estilos artísticos. Si nos centramos en la primera de estas competencias, tanto en las programaciones como en el currículo se insiste en que, además de los aspectos conceptuales, es necesario profundizar en el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes que permitan asentar en los niños las bases de una ciudadanía mundial, solidaria, participativa, democrática e intercultural. Sin embargo, en muy pocas preguntas aparecen actividades que permitan evaluar específicamente esos elementos. También se indica en estos documentos la necesidad de que los niños comprendan y valoren los cambios producidos en el tiempo como un elemento básico en la adquisición de esta competencia. No obstante, la insistencia en estos controles de preguntas cortas o tipo test de recuerdos sobre hechos concretos o fechas dificulta la comprensión de fenómenos más generales y la adquisición de habilidades relacionadas con la interpretación y explicación de acontecimientos sociales e históricos. Además, si una de las principales funciones de la didáctica de las ciencias sociales es que los alumnos desde edades tempranas asuman su papel en una ciudadanía activa y crítica,

estos exámenes basados principalmente en contenidos factuales se alejan de esta finalidad en la formación de los niños. Así, en estudios como el ICCS, que tiene como objetivo investigar el grado de civismo y ciudadanía que han adquirido los jóvenes para comprender y asumir los derechos, las libertades y las responsabilidades que corresponden a los ciudadanos y que les permiten ser ciudadanos activos, se muestran resultados significativos en el caso español. En el informe ICCS de 2009, realizado con alumnos de 2.º de ESO, se revela que los estudiantes españoles obtienen una puntuación superior en cuestiones que tienen que ver con el conocimiento directo (saber), y sin embargo encuentran una mayor dificultad cuando se trata de analizar o razonar los conocimientos. Una situación que ya apuntaron Alonso y Villa (1999) en cursos académicos similares sobre las escasas habilidades de los alumnos para explicar los procesos históricos, más allá del aprendizaje memorístico de los datos suministrados por el profesor o el libro de texto.

Otra de las competencias que fundamentalmente se trabaja en el área de Conocimiento del Medio es la *competencia en el conocimiento e interacción con el medio físico*. Si caracterizamos esta competencia como la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto el natural como el generado por el ser humano, los tipos de preguntas que aparecen abundantemente en los exámenes hace más referencia a la primera parte de la competencia (conocimiento) que a la segunda (interacción). Además las escasas cuestiones que exigen la aplicación de conocimientos o actividades sobre procedimientos, dificulta que el profesor pueda apreciar las capacidades de los alumnos en la interpretación de la información y la toma de decisiones autónomas, como se indica en la definición de dicha competencia. Asimismo, en lo que se refiere a la *competencia en el tratamiento de la información y competencia digital*, si bien es cierto que en los exámenes analizados existen algunas preguntas sobre procedimientos que requieren diferentes códigos, formatos y lenguajes para su comprensión (lectura de mapas, interpretación de gráficos e iconos), lo más habitual es que estas preguntas no aparezcan en los controles. Además no hay ninguna cuestión que aluda a la utilización de fuentes históricas. Esto no facilita que los alumnos sepan interpretar la realidad social en toda su complejidad, pues en estos exámenes lo que principalmente se les exige es conocer elementos muy concretos, tanto de los contenidos del espacio, del paisaje o del entorno humano, como sobre los contenidos del tiempo y la evolución de las sociedades, muchos de ellos descontextualizados.

## **Conclusión**

El análisis de los datos obtenidos muestra que la introducción preceptiva (formal) de las competencias básicas en los currículos no ha modificado en lo sustancial los conocimientos que el profesorado exige a sus alumnos en los exámenes sobre geografía, historia y ciencias sociales en Primaria. En primer lugar, los resultados muestran que los exámenes siguen siendo el principal instrumento de evaluación, ya que según las programaciones didácticas el 60-70% de la calificación final de los niños corresponde a estos controles. La evaluación de un aprendizaje basado en las competencias exige la necesidad de emplear técnicas variadas, planteadas sobre



distintos escenarios y utilizando diversos tipos de materiales (Escamilla, 2009). Sin embargo, la realidad muestra que estas prácticas no son las habituales. Si la nueva normativa propone valorar la capacidad de los niños de aplicar los conocimientos adquiridos en el aula en situaciones que pueden plantearse en la vida adulta (Tiana, 2011), los resultados que arroja esta investigación no son positivos. El estudio pormenorizado de las preguntas que contienen estos controles muestra que los contenidos y las capacidades que se exigen a los alumnos no responden a esta propuesta de evaluación.

Asimismo, el hecho de que casi todos los exámenes sean extraídos del libro de texto pone de manifiesto que éstos siguen siendo el principal recurso y guía de la enseñanza de las ciencias sociales en esta etapa. Y esto nos lleva a cuestionar si el seguimiento estricto de los contenidos y exámenes prefijados por el manual escolar es compatible con la introducción de las competencias básicas en el aula. A pesar de que los libros de texto de ciencias sociales han mejorado en los últimos años, introduciendo nuevas temáticas e interpretaciones teóricas e innovadores recursos didácticos (Miralles, Molina y Ortuño, 2011), su principal función debe ser la de apoyar y complementar una enseñanza en la que las habilidades y capacidades deben tener un importante papel. Sin embargo, la utilización tan rigurosa y casi como único recurso de los manuales escolares, deja al profesor con poco margen de actuación y de adaptación de los contenidos y objetivos didácticos al entorno, a la diversidad del aula, y a las características socioeconómicas del alumnado. Como indica Perrenoud (2004), la verdadera competencia consiste en relacionar contenidos, objetivos y situaciones de aprendizaje. Esto no ocurre cuando el profesor se limita a recorrer, capítulo tras capítulo, el “texto del conocimiento”, identificado habitualmente con estos libros de texto.

Si nos centramos en las preguntas que aparecen en los exámenes, el escenario de enseñanza-aprendizaje que constata esta investigación es que continúa potenciándose la memorización de contenidos, y con escasa atención a la comprensión y aplicación de conocimientos. Es cierto que la enseñanza de hechos y conceptos es necesaria para desarrollar en los niños habilidades y destrezas. Sin embargo, la escasa presencia de contenidos procedimentales y actitudinales muestra un aprendizaje poco profundo de los conocimientos de ciencias sociales. No es de extrañar que estos contenidos sean observados por el alumnado como saberes cerrados, poco prácticos y generalmente olvidados en un corto espacio de tiempo. La amplitud del temario, así como la ingente cantidad de datos, hechos y conceptos que los niños deben aprender, tiene como consecuencia un aprendizaje superficial de los contenidos, que por lo demás se lleva a cabo principalmente por medio de la memorización y con una insuficiente reflexión. Además, la escasa presencia de preguntas de desarrollo y de problemas que relacionen la realidad social con los contenidos de geografía e historia provoca que los niños descontextualicen dichos conocimientos. La abundancia de preguntas cortas y pruebas objetivas, fundamentalmente de hechos concretos, influyen en un aprendizaje poco significativo de fenómenos generales y descontextualizados. Con este tipo de controles lo que se está fomentando es que se relacione la geografía y la historia con el conocimiento erudito de datos y hechos. Esto supone alejarse del objetivo último de la

didáctica de las ciencias sociales, que consiste en que los alumnos tengan la habilidad de interpretar la realidad social en toda su complejidad espacial y temporal, ejerciendo una ciudadanía crítica, activa y responsable.

La pervivencia de estas prácticas docentes está en abierta contradicción con los objetivos educativos que se han establecido por las diferentes administraciones (autonómica, nacional o europea) que pretenden que todas las áreas contribuyan al desarrollo de las competencias básicas. Resulta urgente modificar la práctica de la evaluación, que no es más que el reflejo de una determinada práctica de enseñanza. Y no solamente para poder alcanzar mejores resultados en las pruebas internacionales de evaluación, como las del informe PISA, PIRLS o ICCS, sino, sobre todo, porque contribuirá a una más completa formación del alumnado para que en el futuro se conviertan en ciudadanos activos y críticos. Es evidente que para conseguir introducir estos objetivos en el aula es necesaria una correcta formación del profesorado. Y para conseguir esto hay que plantear desde las didácticas específicas unas programaciones en los distintos Grados de Educación Primaria donde se forme a los futuros maestros en habilidades y capacidades más que en contenidos conceptuales, así como mostrar innovaciones docentes, métodos, estrategias y recursos que se adecúen con esta nueva forma de concebir la enseñanza.

## Referencias bibliográficas

- 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.<sup>a</sup> B. y Miralles, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 8-20.
- ALONSO TAPIA, J. y Villa, J. L. (1999). How can historical understanding best be assessed? Use of prediction tasks to assess how students understand the role of causal factors that produce historical events. *European Journal of Psychology of Education*, 14 (3), 339-358.
- 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* (pp. 325-352). Madrid: Pearson.
- BLÁZQUEZ, F. y LUCERO, M. (2002b). La evaluación. Principios, modelos y ámbitos. En Medina, A. y Salvador, F. (coords.), *Didáctica general* (pp. 301-324). Madrid: Pearson.
- CALATAYUD, M.<sup>a</sup> 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), 127-132.
- GÓMEZ CARRASCO, C. J., MONTEAGUDO FERNÁNDEZ, J. Y LÓPEZ FACAL, R. (2012). El examen y la evaluación de los contenidos de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 37-49.
- GÓMEZ DÍAZ, D. Y MARTÍNEZ LÓPEZ, J. M. (1997). La evaluación en Ciencias Sociales: la Historia Económica. *Boletín del Instituto de Estudios Almerienses*, 15, 133-146.
- GREENE, J. C., CARACELLI, V. J. & GRAHAM, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation design. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3), 255-274.
- HARGREAVES, A. Y RYAN, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ CARDONA, X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó

- ICCS 2009. *Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía. Informe español*. Madrid, IEA.
- 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. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: Un proceso de regulación continua*. Madrid: MEC.
- KLENOWSKI, V. (2005). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ FACAL, R. (1997). La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. En H. Salmerón Pérez (ed.), *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp. 371-397). Granada: GEU.
- MARTÍNEZ MOLINA, M.<sup>a</sup> E. (2008). *La evaluación de Historia de España en COU y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (1993-2004)*. Murcia, tesis doctoral.
- 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.
- MIRALLES P. Y MOLINA, S. (2011). Cómo incorporar el estudio de un acontecimiento, fenómeno o realidad social a la actividad de la clase. En J. Prats (Coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 123-138). Barcelona: Graó.
- MIRALLES, P., MOLINA, S. Y ORTUÑO, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: GEU.
- MIRALLES, P., MOLINA, S. Y SANTISTEBAN, A. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Murcia: AUPDCS.
- MIRALLES, P., GÓMEZ, C. J., SÁNCHEZ, R. Y PRIETO, J. A. (2012). *Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales*. Murcia: Diego Marín Editores.
- 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. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 3-35.
- MONTEAGUDO, J. Y VILLA, J. L. (2011). La evaluación de las competencias básicas en la materia de Historia de 4.º de ESO de la Región de Murcia. En P. Miralles Martínez, S. Molina Puche y A. Santisteban Fernández (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I.

- (pp. 317-326). Murcia: AUPDCS.
- MULLIS, I. V. S., MARTIN, M. O., GONZÁLEZ, E. J. & KENNEDY, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*. Chestnut Hill, Massachusetts: Boston College.
- MULLIS, I. V. S., KENNEDY, A. M., MARTIN, M. O. & SAINSBURY, M. (2006). *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. Madrid: MEC.
- MUÑOZ, C. Y MARTÍNEZ, R. (2011). La evaluación de los contenidos curriculares en las aulas de segundo ciclo de la Educación General Básica. En P. Miralles Martínez, S. Molina Puche y A. Santisteban Fernández (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 349-356). Murcia: AUPDCS.
- NAVARRO, J. M. (2008). La práctica de investigación histórica como vía para iniciar el trabajo en competencias en ciencias sociales. Analizando las consecuencias de la Guerra de la Independencia en el marco local. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 56, 53-62.
- PAGÉS, J. (2007). Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 52, 29-39.
- PERRENOUD, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Paideia-Morata.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- 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.
- PERRENOUD, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- PRATS, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Badajoz: Junta de Extremadura.
- PRATS, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia?. En J. Prats et al., *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica* (pp. 18-68). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- PRATS, J. Y SANTACANA, J. (2011a). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (Coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 11-38). Barcelona: Graó.
- PRATS, J. Y SANTACANA, J. (2011b). La historia oral y los documentos fotográficos y audiovisuales. En J. Prats (Coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 69-89). Barcelona: Graó.
- SALKIND, N. J. (1997). *Métodos de investigación* Editorial Pearson Educación.

- SÁNCHEZ CANO, M. y BONALS, J. (Coord.) (2005). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Grao
- SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- TIANA FERRER, A. (2011): Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 63-75.
- TREPAT, C. A. (2012). La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 87-97.
- TREPAT, C. A. y COMES, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- TRILLO, F. (coord.) (2002). *Evaluación de programas, estudiantes, centros y profesores*. Barcelona: Praxis.
- TRILLO, F. (2005). Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿falla el protagonista? *Revista Perspectiva Educacional*, 45, pp. 85-103.
- TRIVIÑO MOSQUERA, J. (2008). La evaluación en educación primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 13, 1-8.
- VALDA RODRÍGUEZ, L. (2005). Evaluación del Aprendizaje. En C. Tancara (comp.). *Los Memes en la Educación Superior* (pp. 56-70). La Paz: UMSA-CEPIES.
- VALLS, R. (1997). La historia enseñada y los manuales escolares de Historia. En *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 37-48). Sevilla: Díada.
- VALLS, R. (2000). La historia enseñada en España a través de los manuales de historia (Enseñanza primaria y secundaria). En A. Tiana Ferrer (Ed.), *El libro escolar reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (48-62). Madrid: UNED.
- VALLS, R. (2008). Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En J. Prats, y M. Albert (eds.), *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història* (pp. 63-72). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- VIELLE, J. P. (1989). Educación y trabajo. Apuntes para un marco conceptual. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 12 (1), 97-116.
- 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.

ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *11 ideas claves de cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

ZEMELMAN, S., DANIELS, H. & HYDE, A. (1998). *Best Practice: New Standards for Teaching and Learning in America's Schools*. Portsmouth: New Hampshire: Heineman.

### **Correspondencia con los autores**

Cosme Jesús GÓMEZ CARRASCO

Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales

Facultad de Educación de la Universidad de Murcia

Campus Universitario de Espinardo 30100 (Murcia)

Correo-e: [cjgomez@um.es](mailto:cjgomez@um.es)

Pedro MIRALLES MARTÍNEZ

Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales

Facultad de Educación de la Universidad de Murcia

Campus Universitario de Espinardo 30100 (Murcia)

Correo-e: [pedromir@um.es](mailto:pedromir@um.es)