

LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN CIENCIAS SOCIALES AL FINALIZAR LAS ETAPAS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA¹

Pedro Miralles Martínez
Cosme Jesús Gómez Carrasco
José Monteagudo Fernández
Universidad de Murcia

Publicado en 2012 en *Investigación en la Escuela*, 78, 19-30.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar cómo los docentes evalúan la competencia social y ciudadana al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria a través de los exámenes. Para conseguir esta cuestión se han analizado las programaciones docentes de ambas etapas educativas, así como 111 exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria y 120 exámenes de 4.º de ESO en varios colegios e institutos de la Región de Murcia. Esta investigación se ha centrado en la tipología de preguntas, contenidos y capacidades cognitivas que se le exigen conocer a los alumnos en las pruebas escritas. Con el resultado de este análisis se ha observado que la descripción y contribución de las áreas de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales, Geografía e Historia a la competencia social y ciudadana dictada por el currículo y las distintas programaciones didácticas dista bastante de lo que se refleja en los exámenes que tienen que superar los alumnos.

Palabras clave: evaluación, competencia social y ciudadana, Educación Primaria, Educación Secundaria.

ABSTRACT

The aim of this essay is to analyze how teachers assess the social and civic competence at the end of the Primary and Secondary stages through exams. For this issue we have analyzed the educational programming of both stages of education, as well as 111 exams at Elementary School and 120 exams at 4th of Secondary Compulsory Education at various schools and high schools in the Region of Murcia. This research has focused on the types of questions, content and cognitive skills that are required to students in the written tests. With the result of this analysis it was found that the description and contribution of the Social and Natural Sciences and Social Sciences, Geography and History to the social and civic competence dictated by the curriculum and teaching programs is far different from what is reflected on tests that students have to overcome.

Keywords: assessment, social and civic competence, Elementary School, Secondary Compulsory Education.

RÉSUMÉ

Le but de cet article est d'analyser comment les enseignants à évaluer les compétences sociales et civiques à la fin des phases primaire et secondaire travers examens. Pour cette question, nous avons analysé la programmation éducative des deux cycles de l'enseignement et 111 examens de troisième cycle de primaire et 120 examens de 4^{ème} ESO dans divers

¹ 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 Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia; y “La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales” (EDU2012-37909-C03-03), subvencionado por Ministerio de Economía y Competitividad.

collèges et instituts dans la région de Murcie. Cette recherche a porté sur les types de questions, le contenu et les aptitudes cognitives qui sont nécessaires demandé aux étudiants se retrouvent dans les épreuves écrites. Avec le résultat de cette analyse, il a été constaté que la description et la contribution de sciences sociales: géographie et d'histoire à la compétence sociale et civique dictée par les programmes d'études et l'enseignement est très différent de ce qui se reflète sur les tests que les élèves ont à surmonter.

Mots-clé: évaluation, compétence sociale et civique, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire.

1. INTRODUCCIÓN

Con la aprobación del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, que introducía en España el término de *competencias básicas*, las autoridades españolas intentaban cumplir las recomendaciones de la Comisión Europea de Educación, que animaba a los estados miembros de la Unión Europea a dirigir sus políticas educativas hacia la consecución de las competencias básicas. El fin era compartir unos objetivos educativos comunes que diesen respuesta a las necesidades actuales que emanaban de los cambios económicos, sociales, científicos y tecnológicos de los últimos años (Canals, 2008).

El mencionado decreto recogía un total de ocho competencias básicas, entre ellas la denominada *Competencia social y ciudadana*, cuya “finalidad última es formar ciudadanos y ciudadanas capaces de saber convivir democráticamente con los demás, de participar en la vida social, laboral, cultural y política de su mundo, intentando mejorarla” (Pagès, 2009, p. 7).

Sin embargo, la introducción de este nuevo concepto educativo no ha sido fácil, creando toda una serie de polémicas y dudas respecto a su origen, contenidos y saberes (Monteagudo y Villa, 2011). Una de las incertidumbres aparejadas a las competencias tiene que ver con el nuevo sentido que cobra la evaluación.

Los tradicionales sistemas e instrumentos de evaluación, que se han mantenido hasta el día de hoy, se muestran ineficaces a la hora de evaluar competencias dada la naturaleza de éstas, que se caracterizan, primero, por un desarrollo de capacidades más que la asimilación de contenidos, lo que las dota de un carácter aplicativo de los aprendizajes. En segundo lugar, su pretensión de que la educación dé respuestas a las necesidades reales del momento histórico que vivimos. Finalmente, asumen un perfil dinámico e interdisciplinar, dada su adquisición de forma progresiva en distintas situaciones y contextos, y la inclusión de aprendizajes de distintas áreas y materias.

Todo ello no hace sino reclamar la necesidad de desarrollar sistemas de evaluación que recojan información sobre los tres tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) y su movilización de forma adecuada a través del planteamiento de situaciones verídicas que requieran de la actuación activa del alumno ante problemas reales que le permitan aplicar sus conocimientos de manera creativa para resolver dichos problemas (Villardón, 2006). Asimismo, se requiere del empleo de una amplia gama de formatos de pruebas de evaluación que ayuden a constatar habilidades complejas de pensamiento o resolución de problemas durante y a la finalización del proceso (Castro, 2011).

Por tanto, el fin que persigue el presente trabajo es el de examinar la forma en que se lleva a cabo la evaluación de la competencia social y ciudadana en las aulas de tercer ciclo de Educación Primaria y de 4.º curso de la ESO en la Región de Murcia a través del área de ciencias sociales, una rama del saber que cuenta con los principales conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible el desarrollo y aprendizaje de dicha competencia (Pagès, 2009).

Nuestro interés viene remarcado por el hecho de que, como señalan Alfageme y Miralles (2009), la implantación de nuevos marcos normativos y de nuevos modelos curriculares no facilita por sí solos que el profesorado modifique sus modelos, hábitos y técnicas de

evaluación ni amplíe su objeto más allá de la comprobación de la cantidad de conocimientos adquiridos, tal y como ya ocurriera con las *capacidades* indicadas por la LOGSE.

2. LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

Debido a su carácter transversal, el desarrollo de la competencia social y ciudadana, al igual que el resto, afecta a todas las áreas. Sin embargo, las ciencias sociales adquieren una relevancia trascendental, tanto en Educación Primaria como Secundaria, para lograr la adquisición de los conocimientos y aprendizajes que dicha competencia persigue. Nos encontramos, en opinión de Pagès (2009), ante la que posiblemente sea la competencia principal de la enseñanza obligatoria debido a su propósito de formar ciudadanos y ciudadanas democráticos y con conciencia crítica.

Dentro de la gran diversidad de contenidos que admite la competencia social y ciudadana, la geografía y la historia aportan conocimientos sobre la evolución y organización de las sociedades, de sus logros y de sus problemas, intentando dotar a los alumnos de una autonomía válida para desenvolverse socialmente gracias a habilidades sociales como la empatía, la asertividad, el diálogo o la cooperación; así como la valoración de las aportaciones de diferentes culturas que posibiliten la convivencia.

En este terreno, los estudios anglosajones prestan mayor interés por la faz política de esta competencia en lo relativo al ejercicio del derecho a votar. Campbell (2006) sostiene que sería un acierto el prestar más atención a la transmisión de normas cívicas entre los estudiantes, ya que se ha demostrado que los adultos que más participan en actividades políticas y más activos se muestran a la hora de los comicios son aquellos que en su adolescencia experimentaron en las escuelas secundarias fuertes procesos de socialización, lo que les ha llevado a un compromiso mayor en etapas posteriores de sus vidas. A tal efecto se vienen dedicando estudios como el National Assessment of Educational Progress (NAEP) de 1998, en el que una de las áreas a evaluar era precisamente la competencia cívica con el objetivo de conocer cuánto y qué tan bien aprendían los estudiantes el conocimiento y las habilidades esenciales de la ciudadanía democrática y el gobierno en las aulas (Allen, Donogue y Schoeps, 2001).

La extensión de la cultura democrática a los alumnos estadounidenses también abarca a los inmigrantes, a quienes, a través de programas especiales, se les inculca conocimientos y habilidades que tiene que ver con la actividad política y la participación ciudadana (McDevitt y Kiouisis, 2006).

La adquisición y el desarrollo de la competencia social y ciudadana supone trabajar con nociones espacio-temporales, comprender que los hechos sociales presentan un carácter multicasual y manejar información diversa. Para lograrlo, desde las ciencias sociales se hace imprescindible abordar el conocimiento de la realidad cotidiana del alumno a través del planteamiento e interpretación de problemas sociales actuales y el uso de variadas fuentes geográficas e históricas (Santisteban, 2009). Tal y como recomienda el Gobierno Vasco a través del Departamento de Evaluación, Universidades e Investigación, el tratamiento de dichos problemas se debería hacer mediante estrategias interactivas y grupales que fomenten el diálogo, el debate y la reflexión para la formación de la conciencia social y ciudadana. Nos referimos al empleo de técnicas como el estudio de casos, el desarrollo de proyectos, aprendizaje basado en problemas, uso significativo de las TIC, etc., que permitan un aprendizaje activo y autónomo del alumnado, la construcción de un pensamiento crítico y la visión funcional de los aprendizajes fuera del aula gracias a su aplicación en otros contextos.

Uno de los elementos curriculares que se han visto afectados por la incorporación de las competencias es la evaluación. A este respecto, Pro y Miralles (2009) sostienen que una educación basada en competencias requiere la modificación de las tradicionales formas de

evaluar y calificar para ser coherentes con las nuevas intenciones educativas. Pero enseguida surgen las grandes dudas de qué y cómo evaluar cuando hablamos de competencias.

A este respecto, si ya se ha especificado que las competencias suponen la asimilación de conceptos, procedimientos y actitudes, la evaluación de las mismas debe tener presente los tres tipos de adquisiciones aparejadas a las competencias, por lo que es necesario desarrollar un sistema de evaluación que permita recoger información sobre estos tres tipos de elementos y su movilización de forma adecuada (Trujillo, 2010).

En esta dirección se encamina la secuencia propuesta por Canals (2011), para la evaluación, precisamente, de la competencia social y ciudadana. La secuencia está compuesta por tres fases. La primera trata de explicitar los conocimientos previos de los alumnos con el fin de detectar percepciones y resultados de vivencias y experiencias personales. En una segunda fase se trataría del mero desarrollo de situaciones ordinarias de aprendizaje en las que la evaluación alcanzaría una faceta formativa en la medida en que el profesor comprobase los aciertos y errores de los alumnos y les enseñase a gestionarlos. Finalmente, la tercera fase consistiría en la reproducción de situaciones y problemas lo más parecidos posibles a la realidad, con la intención de comprobar cómo los alumnos ponen en práctica los conocimientos adquiridos.

3. ANÁLISIS DE LAS PROGRAMACIONES Y LOS EXÁMENES DE CIENCIAS SOCIALES EN TERCER CICLO DE PRIMARIA Y EN 4.º DE ESO EN CENTROS DE LA REGIÓN DE MURCIA

3.1. Método

En este trabajo se exponen los resultados de dos investigaciones llevadas a cabo por el grupo DICO de la Universidad de Murcia en las que se ha analizado la evaluación de los contenidos de ciencias sociales al final de las dos etapas educativas obligatorias en varios centros de la Región de Murcia. Los datos utilizados han sido extraídos de las programaciones didácticas y las pruebas escritas en tercer ciclo de Educación Primaria del curso académico 2010-2011 y en 4.º de ESO en el curso académico 2008-2009. En el caso de Primaria se ha trabajado con 111 exámenes, mientras que en Secundaria se ha trabajado con 120 controles. Para analizar los exámenes se elaboraron dos parrillas de registro con las que poder codificar los datos resultantes (Tablas 1 y 2). Las dos tablas que mostramos a continuación revelan 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 (Villa, 2007; Gómez, Monteagudo y López Facal, 2012).

1. Código del colegio/instituto
2. Código del docente
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.

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

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)

Tabla 2. Instrumento de recogida de preguntas de examen

3.2. Interpretación y discusión de los resultados

En primer lugar hay que indicar que los libros de texto siguen siendo el principal instrumento y material didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales en ambas etapas obligatorias (Valls, 2008), ya que la mayor parte de las pruebas escritas están basadas en los contenidos que proporcionan dichos manuales. En el caso de Primaria la mayoría de exámenes son los propuestos por el libro, y sólo un pequeño número de estas pruebas han sido elaboradas personalmente por el profesor. En Secundaria también se ha podido comprobar cómo el libro es el principal eje sobre el que pivotan los contenidos evaluados al alumno, aunque no de forma tan literal como los datos extraídos en Primaria.

Las programaciones didácticas de los centros también están íntimamente unidas a los dictados de los manuales. Los contenidos procedimentales que señala el currículo tienen menor presencia. En el caso de Primaria, la representación cartográfica, la creación de itinerarios o las técnicas para localizar en el tiempo y en el espacio hechos del pasado tienen un peso menor que otros contenidos de tipo más conceptual. En 4.º de ESO ocurre una situación parecida. Los contenidos comunes, aquellos que intentan reforzar la observación e interpretación de hechos históricos mediante el empleo de textos, imágenes, mapas o estadísticos, tienen una escasa presencia en las programaciones y en la evaluación de los exámenes. Esto refuerza una enseñanza de corte tradicional en la que los contenidos de tipo procedimental y actitudinal apenas son evaluados y, por lo tanto, enseñados en las clases de Historia.

Si centramos el análisis en las pruebas escritas, se refuerza el diagnóstico de una evaluación principalmente de contenidos conceptuales y factuales. En el caso de Primaria las principales preguntas de los exámenes versan sobre fechas de batallas, reinados o hechos relevantes de cada etapa histórica. 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 la presencia de algunas preguntas sobre la organización social y sobre cuestiones económicas muestra los cambios y la ampliación de temáticas que están experimentando los manuales escolares en los últimos años (Miralles, Molina y Ortuño, 2011). En el caso de los exámenes analizados en 4.º de ESO, se ha podido comprobar que las preguntas de los controles se centran principalmente en el segundo bloque de contenidos, prácticamente todos de tipo conceptual, y que abarcan desde el Despotismo Ilustrado hasta la Guerra Civil española. Los contenidos comunes del primer bloque, basados principalmente en contenidos procedimentales, así como los conocimientos del tercer bloque, de tipo conceptual y que discurre desde la Guerra Fría hasta el mundo actual, ofrece una débil presencia en los exámenes.

Si centramos el análisis en la *tipología de las preguntas* que preferentemente utilizaron los docentes, los datos son muy reveladores (Tabla 3). En el caso de Primaria reflejan la supremacía de los controles basados en preguntas cortas y pruebas objetivas. Todas las pruebas analizadas en tercer ciclo de Primaria 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 11 de los 111 exámenes existe alguna pregunta de desarrollo que implique una mayor exigencia de expresión y dominio del lenguaje, lo que constituye un porcentaje poco relevante, ya que suman un total de 15 preguntas de las 1240 analizadas. La escasez de estas cuestiones en los datos obtenidos es bastante indicativo de una menor exigencia de habilidades lingüísticas, de análisis o de reflexión, y acaba reduciendo los conocimientos de ciencias sociales a hechos concretos, fechas, datos y curiosidades, y se olvida de un análisis más profundo de los fenómenos sociales.

Los exámenes recogidos en 4.º de ESO no poseen preguntas tipo tema, ni de resolución de problemas. Por el contrario, sí cuentan con un elevado porcentaje las preguntas cortas, ya que en el 85% de las pruebas escritas encontramos este tipo de preguntas. También existe un gran número de ejercicios de ensayo, ya que se encuentran en el 82% de los exámenes. 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. No obstante, cuando éstas se formulan simplemente para abarcar una longitud mayor de respuesta pero sin exigir al alumnado reflexión ni resolución de problemas, su efectividad disminuye. También se han encontrado casos de porcentajes relativamente elevados de pruebas objetivas, en un 34% de los exámenes, así como comentarios de textos (22%).

TIPO DE PRUEBAS	EXÁMENES PRIMARIA	EXÁMENES SECUNDARIA
Preguntas cortas	85%	85%
Pruebas objetivas	90%	34%
Pregunta de ensayo	10%	82%
Comentarios de texto	0%	22%

Tabla 3. Tipologías de preguntas en los exámenes de Primaria y Secundaria y frecuencia en la que aparecen (en porcentaje)

Las limitaciones de este tipo de pruebas se constatan también al analizar las *capacidades cognitivas* que se demandan en los exámenes. En el caso de Primaria, la preeminencia de preguntas cortas y pruebas objetivas convierten al recuerdo en la operación cognitiva por excelencia. La memorización de hechos y de conceptos supone algo más del 73% de las 1240 preguntas analizadas (Tabla 4). La aplicación de hechos (10%) y la comprensión de hechos y conceptos en conjunto (11%) suponen un porcentaje algo significativo pero mucho menor. La valoración o predicción de hechos, que implica una operación cognitiva más compleja, donde no sólo hay que movilizar conocimientos, sino también entran en juego el análisis, la empatía y la comprensión de los fenómenos sociales, tienen un porcentaje mínimo en las pruebas escritas.

En los exámenes de 4.º de ESO se observa que las capacidades más demandadas a los alumnos son el recuerdo de conceptos (con una frecuencia de 95 casos de 120 exámenes), el recuerdo de hechos (59 casos de 120) y la comprensión de hechos (52 casos de 120), seguidas de la aplicación de procedimientos (30 casos de 120), generalmente comentarios de textos históricos, y la comprensión de conceptos (13 casos de 120). Es una enseñanza basada fundamentalmente en el recuerdo, en la rememoración de datos, sucesos o definiciones, en el trabajo de contenidos de tipo conceptual y que apenas avanza hacia otro tipo de contenidos como habilidades y destrezas. Esto está en directa relación con la tipología de preguntas que encontramos en los exámenes, principalmente de tipo ensayo y pregunta corta, y en las que entra en juego directamente el recuerdo de contenidos. 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).

OPERACIÓN COGNITIVA REQUERIDA	NÚMERO	PORCENTAJE
Recuerdo de hechos	798	64,35
Aplicación de hechos	133	10,73
Recuerdo de conceptos	116	9,35
Comprensión de hechos	93	7,50
Comprensión de conceptos	45	3,63
Aplicación de conceptos	18	1,45
Aplicación de procedimientos	17	1,37
Recuerdo de procedimientos	6	0,48
Comprensión de procedimientos	6	0,48
Aplicación de procedimientos	4	0,32
Valoración de hechos	3	0,24
Predicción de hechos	1	0,08
Total	1240	100

Tabla 4. Capacidad cognitiva y tipos de contenidos por pregunta en los exámenes de ciencias sociales de tercer ciclo de Educación Primaria

Es bastante revelador que los contenidos procedimentales no supongan ni un 3% de las preguntas formuladas en Primaria, y vinculadas a menudo a conocimientos de geografía. En 4.º de ESO las preguntas con elementos procedimentales aparecen en un mayor porcentaje, pero basado principalmente en el comentario de texto. Parece muy difícil cumplir con los fines educativos de la geografía y la historia 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. 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), muestran la potencialidad formativa de los contenidos procedimentales de ciencias sociales en el aula.

Si, como opina Merchán (2005) se acaba enseñando lo que se evalúa, el resultado del análisis de los 111 controles en tercer ciclo de Educación Primaria, así como los 120 exámenes de 4.º de ESO nos muestra que en el aprendizaje de las ciencias sociales 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 las pruebas escritas. Si bien es cierto que en todos los casos observados el examen supone un 60-80% de la evaluación total del alumno (el resto corresponde a las anotaciones contenidas en el cuadernos del maestro y las actividades que realiza el alumnado en clase), este porcentaje ya es suficientemente significativo para visualizar los principales conocimientos que el profesorado exige conocer a sus alumnos.

4. LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN LOS EXÁMENES

Tras el análisis anterior es necesario preguntarse si con este tipo de exámenes se puede evaluar la adquisición de competencias en los alumnos y particularmente la competencia social y ciudadana. Si consideramos que la competencia social y ciudadana consiste en que

los estudiantes tengan la capacidad, habilidad o destreza de vivir en sociedad, comprender la realidad social y ejercer una ciudadanía democrática, el área de ciencias sociales supone uno de los principales impulsores del desarrollo de esta competencia. Sin duda la comprensión de lo social en su complejidad implica la capacitación de los alumnos para convivir en una sociedad cada vez más plural, cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos. En Primaria, el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural debe contribuir a la adquisición de la competencia social y ciudadana desde el conocimiento y desarrollo de habilidades sociales en los alumnos tanto en las relaciones más próximas (familia, amigos, compañeros...) como en las relaciones más alejadas. Para conseguir esta cuestión el currículo pretende sobrepasar los aspectos conceptuales, y profundizar en destrezas, habilidades y actitudes. La comprensión de los cambios en el tiempo, las raíces históricas de las sociedades, la ocupación del espacio, así como la relación hombre-medio, permiten asentar en los alumnos “las bases de una ciudadanía mundial, solidaria, participativa, democrática e intercultural” (Decreto 286/2007 de la Región de Murcia). En el caso de Secundaria el currículo regional insiste en que la competencia social y ciudadana está estrechamente vinculada al propio objeto de estudio del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Sin embargo, si nos acercamos a la realidad de los exámenes, puede comprobarse que en relación a la competencia social y ciudadana sólo se evalúa al alumno la evolución y organización de las sociedades, conceptos espaciales y temporales, fechas y datos concretos. En las programaciones didácticas de los centros, en concordancia con lo dictado por el currículo, se insiste en que 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 e intercultural. Sin embargo, en muy pocas preguntas aparecen actividades que permitan evaluar específicamente esos elementos. La inmensa mayoría de las preguntas (97% en el caso de Primaria, el 80% en Secundaria) hacen referencia a datos, hechos y conceptos, mientras que los procedimientos ocupan un minoritario lugar y las cuestiones sobre actitudes hacia la pluralidad, la tolerancia, la valoración del patrimonio natural, artístico o cultural quedan relegadas de las pruebas escritas. También se indica en las programaciones 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.

El escaso uso de preguntas que insistan en la resolución de problemas profundiza en la dificultad del alumnado para globalizar los conocimientos tan específicos que se le exigen para comprender los fenómenos históricos, geográficos y sociales. El aprendizaje basado en problemas (ABP) proporciona interesantes resultados al respecto. Este método permite la enseñanza de nuevos conceptos usando un problema como punto de partida y resulta útil como ejercicio de evaluación, frente a los métodos y pruebas tradicionales (Canals, 2011). 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 del alumnado. Esta forma de plantear las pruebas escritas dificulta el uso de los contenidos sociales como un instrumento para el desarrollo de destrezas específicas de pensamiento (Bravo y Milos, 2007). Así, en estudios europeos 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 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 sobre fenómenos sociales y valores cívicos. 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. Los exámenes que se han analizado en este estudio no facilitan que los alumnos sepan interpretar la realidad social en toda su complejidad, ni que sean competentes como ciudadanos. En estas pruebas escritas 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. Unos conocimientos que se presentan a menudo descontextualizados, anecdóticos y generalmente aislados de los fenómenos sociales e históricos de los que forman parte.

5. PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

Es evidente que no sólo el alumnado estudia aquello que es relevante para la evaluación sino que el profesorado enseña aquello que se va a evaluar en esas pruebas. Es muy significativo que tras muchos años del nacimiento de las teorías de la evaluación educativa todavía se compruebe que el profesorado y la Administración educativa confunden evaluar con examinar. Y los tiempos futuros serán peores, ya que el anteproyecto de la nueva ley de educación española (LOMCE) recupera las reválidas eliminadas antes de que se aprobara la Ley General de Educación de 1970, lo que significa un paso atrás de muchos decenios.

Es indudable que la introducción y el paulatino desarrollo de las competencias básicas debe suponer una transformación de los métodos de enseñanza y un cambio en la orientación que se aplica a la evaluación de los aprendizajes. Este cambio entraña primar el aprendizaje de habilidades sobre los contenidos factuales y conceptuales, por tanto, las técnicas de evaluación no pueden quedarse en una prueba final de conocimientos, basada principalmente en el recuerdo de hechos, datos y conceptos (Ortuño, Gómez y Ortiz, 2012). Entre esos elementos, una de las propuestas más habituales es el otorgar un mayor peso a los contenidos procedimentales como puede ser el uso de fuentes, objetos, documentos, etc. La introducción en el sistema de evaluación de los métodos de los científicos sociales, el manejo de fuentes primarias, el desarrollo de habilidades sociales y de empatía enriquecen la competencia social y ciudadana en las aulas desde el área de ciencias sociales (Molina, Ortuño y Miralles, 2011).

Cualquier recurso o actividad puede ser utilizado para evaluar. Incluso los propios exámenes, si son construidos sobre ejercicios abiertos que promuevan, por parte del alumnado, la reflexión y la elaboración de unas respuestas argumentadas que fueran fruto de la comprensión y asimilación del conocimiento tratado en clase (Álvarez Méndez, 2008). El uso de otros recursos tradicionales como comentarios de texto, narraciones literarias o salidas escolares sirven para evaluar competencias en ciencias sociales, también los medios más novedosos desde el punto de vista tecnológico como *blogs* o portafolios digitales. Ese cambio implica considerar a los recursos como mediadores en una enseñanza en habilidades y actitudes (Ortuño, Gómez y Ortiz, 2012). Algunas técnicas de enseñanza muy adecuadas para trabajar la competencia social y ciudadana son, para Educación Primaria, el método de proyectos y el estudio de casos; en Educación Secundaria los estudios de caso o de problemas sociales en el aula. Y frente a la utilización casi exclusiva del examen, se debería tender al uso de una pluralidad de *técnicas de evaluación alternativas* que permitirán tener un punto de vista más diverso y poder realizar una valoración de los estudiantes más formativa. Hay que introducir y generalizar instrumentos de evaluación como la autoevaluación, la coevaluación, el cuaderno de clase, la carpeta de trabajos representativos, el portafolio, la ficha de observación, el diario de clase, la entrevista, el cuestionario KPSI o los mapas conceptuales,

considerados como herramientas innovadoras en el aula. Estos instrumentos no sólo miden la transmisión de conocimientos, también permiten comprobar si se están adquiriendo las competencias que deben lograr los estudiantes, potencian la autorregulación de los aprendizajes y proporcionan una mayor interacción entre alumnado y profesorado (Alfageme y Miralles, 2009). Otra forma de conseguir una participación más activa de los alumnos es la práctica de dos técnicas de evaluación que no son utilizadas salvo en contadas ocasiones por el profesorado: la autoevaluación y la coevaluación. Ambas ayudan a que los alumnos adquieran un papel mucho más activo y reflexivo. Estas técnicas son esenciales en un dispositivo pedagógico que incorpore la autorregulación del aprendizaje. Todo ello persigue el desarrollo de la capacidad metacognitiva del alumnado. Es necesario que los estudiantes tomen conciencia acerca de lo que saben y de lo que no saben de la asignatura, de lo que entienden y de lo que no entienden, es decir, es importante conseguir que emitan juicios metacognitivos cada vez más correctos

Vázquez y Ortega (2011) destacan las *rúbricas* como instrumento de evaluación ligado a las competencias básicas, que han de formularse a partir de los criterios de evaluación que aporta cada materia, pues estos son el referente fundamental para valorar el desarrollo de las competencias básicas: las evaluaciones hay que hacerlas por materias con enfoque competencial, no se puede evaluar competencias de forma genérica. Para definir rúbricas que evalúen competencias es preciso elaborar indicadores o niveles de logro, que permiten recoger informaciones relevantes y comparar los datos obtenidos con los criterios de referencia.

6. CONCLUSIONES

Si se entiende por competencia un conocimiento en acción, un saber hacer o dominar algo en la práctica, un saber activar los conocimientos ante un problema, hemos comprobado que no se evalúan ese tipo de conocimientos, capacidades y competencias. Puede que la razón sea porque tampoco se enseñan. En la actualidad, un sistema que prescribe la enseñanza y el aprendizaje por y desde las competencias educativas, lo que acaba evaluando es otra cosa diferente. En la actualidad el examen, tanto en Educación Primaria como Secundaria, es el instrumento casi hegemónico para la evaluación. Y lo que se evalúa en esos exámenes no responde a las pretendidas competencias.

Dichas aseveraciones se hacen patentes a la luz de los resultados que arroja el análisis de las programaciones y exámenes de las áreas de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales, Geografía e Historia en el último ciclo de Educación Primaria y 4.º de ESO, respectivamente, en la Región de Murcia. La conclusión a la que se llega es que la enseñanza y evaluación de los contenidos de ciencias sociales presentan un carácter mayoritariamente conceptual y basado en el recuerdo como capacidad cognitiva esencial, por lo que el tratamiento de la competencia social y ciudadana apenas supera los primeros niveles de su desarrollo cuando el fin es formar una ciudadanía culta, capaz, participativa y comprometida con los valores democráticos.

Cuando la auténtica pretensión es formar al alumnado en la adquisición de las competencias básicas se precisa de la implementación de formas de enseñanza activas y del uso de otra serie de instrumentos de evaluación que centren la atención en los elementos procedimentales y actitudinales que las competencias llevan consigo, además de los meramente factuales. En este sentido, convendría el uso de métodos de enseñanza basados en el estudio de casos o problemas, en los que el alumnado es protagonista activo de su propio aprendizaje, reflexiona, discute, argumenta, opina y desarrolla la empatía, adquiriendo de esta manera habilidades y actitudes propias de una sociedad democrática. A ello debería añadirse el empleo de instrumentos de evaluación con un cariz más formativo, tales como los comentados anteriormente en estas páginas.

7. BIBLIOGRAFÍA

Alfageme, M.^aB. 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.

Allen, N. L., Donoghue, J.R. & Schoeps, T.L. (Eds.) (2001). *The NAEP 1998 Technical Report*. Washington, DC: US: National Center for Education Statistics.

Alonso, J. & 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, J.M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Bravo, L. y Milos, P. (2007). Evaluación de competencias en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 52, 51-62.

Campbell, D.E. (2006). *Why We Vote: How Schools and Communities Shape Our Civic Life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Canals, R. (2011). La evaluación de la competencia social y ciudadana en la educación obligatoria. En Miralles, P., Molina, S. y Santisteban, A. (eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, I (pp. 143-153). Murcia: AUPDCS.

Castro, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón*, 63 (I), 109-123.

Gómez, C.J., Montegudo, J. y López, 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

McDevitt, M. & Kioussis, S. (2006). *Experiments in political socialization: Kids voting USA as a model for civic education reform*. Washington, DC: CIRCLE.

Miralles, P. y Molina, S. (2011). Cómo incorporar el estudio de un acontecimiento, fenómeno o realidad social a la actividad de la clase. En *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.

Molina, S., Ortuño, J. y Miralles, P. (2011). El comentario de fuentes primarias como herramienta para la evaluación de competencias básicas en historia. En *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol. I. (pp. 295-306). Murcia: AUPDCS.

Montegudo, 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 *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol. I. (pp. 317-326). Murcia: AUPDCS.

Ortuño, J., Gómez, C.J. y Ortiz, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. un estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26.

Pagés, J. (2009). Competencia social y ciudadana, *Aula de innovación educativa*, 187, 7-11.

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 *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 *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 69-89). Barcelona: Graó.

Pro, A. de y Miralles, P. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 27 (1), 59-96.

Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana, *Aula de innovación educativa*, 187, 12-15.

Trujillo, H.A. (2010). *Competencias y enseñanza de la historia*. Comunicación presentada al IV Congreso Internacional de Historia a debate Santiago de Compostela, pp. 15-19.

Valls, R. (2008). Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història* (pp. 63-72). Barcelona: UB.

Vázquez, P. y Ortega, J.L. (2011). *Competencias básicas. Desarrollo y evaluación en Educación Secundaria*. Madrid: Wolters Kluwer.

Villa, 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: UAM.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.