

La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales

PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ
SEBASTIÁN MOLINA PUCHE
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ
(EDS.)

**La evaluación en el proceso de
enseñanza y aprendizaje
de las ciencias sociales**

Volumen I

Esta obra ha sido publicada con una subvención de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia (Proyecto 08668/PHCS/08) y del Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN) EDU2010-11342-E (subprograma EDUC).



© Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales

© De los textos sus autores

ISBN: 978-84-614-6811-9

Depósito Legal: MU 444-2011

Fotocomposición e Impresión: Compobell, S.L. Murcia

ÍNDICE

Introducción	13
<i>Pedro Miralles, Sebastián Molina y Antoni Santisteban</i>	

LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La presence croissante de l'évaluation dans nos systemes educatifs et ses specificites en histoire, geographie et education citoyenne	19
<i>François Audigier</i>	
Evaluación de la enseñanza de la historia en México: tensiones irresolubles	43
<i>Sebastián Plá</i>	
La evaluación desde el punto de vista de la política educativa	55
<i>José Daniel Martín González</i>	
Evaluation des pratiques educatives des enseignants en geographie: constats et propositions	63
<i>B. Merenne-Schoumaker</i>	
Los límites y las posibilidades de la evaluación como estrategia de mejora de la práctica de la enseñanza	75
<i>F. Javier Merchán Iglesias</i>	
La evaluación, tema de investigación: propuesta de trabajo	85
<i>M. Begoña Alfageme González</i>	
La práctica evaluadora en enseñanza secundaria. Una propuesta de evaluación y ponderación de los aprendizajes	95
<i>Francisco de Asís Gomariz Sánchez</i>	

La evaluación de los aprendizajes en historia	107
<i>Isabel Barca</i>	

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

La novela literaria. Una experiencia en la evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales	125
<i>Elizabeth Aponte</i>	

Uso de los blogs educativos para la autorregulación de los aprendizajes por competencias de los estudiantes del grado de Educación Primaria.	131
<i>Roser Batllori, Salvador Calabuig y Rosa M^a Medir</i>	

La evaluación de la competencia social y ciudadana en la educación obligatoria	143
<i>Roser Canals Cabau</i>	

Recorrer varios pasos más allá: de la comprensión lectora a la comprensión histórica	155
<i>Lis Cercadillo</i>	

La autoevaluación por competencias en la formación cívica escolar	167
<i>Emilio José Delgado Algarra y Jesús Estepa Giménez</i>	

La evaluación del alumnado extranjero en el aula ordinaria: el caso de los institutos de Secundaria en Cataluña	175
<i>Blanca Deusdad</i>	

Ciencias sociales y evaluación desde una perspectiva intercultural	183
<i>Juan José Díaz Matarranz y Áurea Cascajero Garcés</i>	

La competencia emocional y su evaluación en las ciencias sociales.	193
<i>Juan José Díaz Matarranz y Eulalia González Urbano</i>	

Las pruebas de acceso a universidad (P.A.U.) de Historia de España. Una indagación sobre la formación del pensamiento histórico de los estudiantes	203
<i>Carmen Rosa García Ruiz, M^a Dolores Jiménez Martínez y Concepción Moreno Baró</i>	

La reflexión sobre la evaluación del profesorado de ciencias sociales en formación	213
<i>Gustavo A. González Valencia</i>	
¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado?	221
<i>Neus González Monfort, Joan Pagès y Antoni Santisteban</i>	
La evaluación de las competencias educativas en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Educación Primaria: un nuevo enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje	233
<i>Ana María Hernández Carretero, Carlos Barrantes López y M^a José Saponi Sergio</i>	
Los planes personales de trabajo. Notas y reflexiones para la evaluación en el área de Ciencias Sociales	243
<i>José Jiménez López</i>	
El proceso de evaluación en la educación para la ciudadanía ante los nuevos retos sociales. El caso del País Vasco	251
<i>M^a Olga Macías Muñoz</i>	
La evaluación en las P.A.U. de Historia: un estudio de la transición a la democracia en España	259
<i>Rosendo Martínez Rodríguez, Francisco Conejo Carrasco y Ramón López Facal</i>	
Evaluación de los resultados de aprendizaje del área de historia del currículo oficial mexicano en el nivel de enseñanza secundaria y su incidencia formativa en el alumnado.	269
<i>M^a Cristina Miranda Álvarez y Andrés Palma Valenzuela</i>	
Propuesta de evaluación por competencias. Definición de descriptores e indicadores para conocer el grado de dominio alcanzado en la competencia «aprender a aprender» en el marco de la asignatura Historia del Arte Moderno, en aula de la experiencia de la UPNA	277
<i>Ana María Mendioroz Lacambra e Inés San Martín</i>	
Algunas reflexiones y criterios de evaluación de los trabajos elaborados en grupos	287
<i>Sergio Merino</i>	
El comentario de fuentes primarias como herramienta para la evaluación de competencias básicas en historia	295
<i>Sebastián Molina Puche, Jorge Ortuño Molina y Pedro Miralles Martínez</i>	

Conceptos previos en ciencias sociales de los alumnos del Grado de Primaria: la geografía	307
<i>Juan Luis de la Montaña Conchiña</i>	
La evaluación de las competencias básicas en la materia de Historia en 4.º de ESO en la Región de Murcia	317
<i>José Monteagudo Fernández y José Luis Villa Arocena</i>	
Otra forma de evaluar es posible: una experiencia en el diseño de situaciones de aprendizaje desde la didáctica de las ciencias sociales.	327
<i>Remedios Moril Valle, José Mula Benavent y Roberto Sanz Ponce</i>	
La evaluación de los contenidos curriculares en las aulas de segundo ciclo de la Educación General Básica	349
<i>Carlos Muñoz Labraña y Rosendo Martínez Rodríguez</i>	
La investigación como herramienta de evaluación de la participación en la escuela	357
<i>Javier Mur Isaiz</i>	
La evaluación de competencias básicas a través de itinerarios didácticos. Una propuesta de aplicación docente en ciencias sociales.	365
<i>Jorge Ortuño Molina, Cosme J. Gómez Carrasco y Sebastián Molina Puche</i>	
Instrumentos para la evaluación de las representaciones sobre la profesión de profesor de Ciencias Sociales, de Geografía e Historia del alumnado del máster de Secundaria	379
<i>Joan Pagès y Caroline Pacievitch</i>	
El informe personal en Ciencias Sociales como instrumento de evaluación en Secundaria.	391
<i>Teresa Dolores Pérez Castelló y María Isabel Vera Muñoz</i>	
Propuesta de evaluación de la geografía y de la historia en el Bachillerato de investigación	403
<i>José Andrés Prieto Prieto, Javier Valera Bernal y Francisco de Asís Gomariz Sánchez</i>	
El proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, la construcción del conocimiento y la intersubjetividad.	413
<i>Ana Herminia Recabarren</i>	

La evaluación de la participación democrática	423
<i>Edda Sant Obiols</i>	
Narrativas históricas sobre América Latina: o que se ensina e se aprende numa escola brasileira.	433
<i>Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt y Wagner Tauscheck</i>	
Diseño y validación de pruebas de rendimiento en ciencias sociales en contextos escolares	443
<i>Francisca José Serrano Pastor, Laura María Amat Muñoz y Antonia Gómez García</i>	
¿Podemos aprender arte en Educación Primaria? Un ejemplo de evaluación del aprendizaje	453
<i>Maria Feliu Torruella</i>	
Hacia una evaluación de la geografía en Educación Secundaria: la aplicación de los principios del método geográfico y las competencias básicas	461
<i>Francisco Javier Valera Bernal, Francisco Gomariz Sánchez y José Andrés Prieto Prieto</i>	
La evaluación de competencias ciudadanas en estudiantes secundarios chilenos	471
<i>Gabriela Vásquez Leyton</i>	

INTRODUCCIÓN

La evaluación es sin duda una de las temáticas más complejas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Es más, dada la repercusión social y académica de la evaluación en los últimos tiempos se ha convertido en un tema recurrente, tanto en el debate didáctico como en las preocupaciones de los distintos niveles que integran la vida escolar. Las causas hay que buscarlas, en primer término, en la trascendencia del concepto. La reflexión sobre la evaluación comporta una revisión global del currículo, desde las finalidades hasta la selección de los contenidos o la metodología. La evaluación es un reflejo del estilo de enseñanza. Es posible afirmar que aquello que se evalúa acaba determinando lo que se enseña y que los alumnos estudian y aprenden aquello que consideran como relevante en la evaluación. Por otro lado, la evaluación viene acompañada siempre de todo un imaginario sobre los niveles de aprendizaje o sobre la calidad de la educación que se imparte. A estas razones hay que añadir otra, que es específica de la enseñanza de las ciencias sociales, que se refiere a la dificultad que se atribuye a la idea de evaluar algunas capacidades del pensamiento social y del ejercicio de la ciudadanía.

En todo caso, la evaluación del conocimiento social ha de ser la valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje, no una finalidad en sí misma o, al menos, no sólo una meta, sino principalmente un instrumento de mejora de la enseñanza y el aprendizaje, de mejora de la planificación, de la intervención didáctica y de sus resultados. La evaluación como proceso y como instrumento se convierte en la evaluación como comunicación, que hace referencia a otros conceptos de diversas tradiciones, como la evaluación continua, formativa o formadora. La evaluación es mucho más justa y efectiva cuando se comparten sus criterios y sus resultados. La evaluación es un concepto dinámico, se reconstruye, varía cuando cambian las estrategias.

Si queremos evaluar las competencias sociales, históricas, geográficas o ciudadanas, así como otras competencias básicas, debemos pensar en un tipo de evaluación que sea útil para saber cómo el alumnado construye el conocimiento social escolar. Así, por ejemplo, no basta con el conocimiento social acumulado, sino que también hemos de evaluar las capacidades del alumnado para plantear preguntas sobre el pasado, el presente y el futuro, ya que la ciencia social se construye con buenas preguntas antes que con grandes respuestas. Evaluar competencias desde las ciencias sociales quiere decir evaluar a partir de la solución de problemas sociales, geográficos, históricos, artísticos, etc.

El presente libro es resultado del XXII Simposio Internacional, «La evaluación en la didáctica de las ciencias sociales», celebrado en Murcia en abril de 2011. Desde la didáctica de las ciencias sociales es una cuestión fundamental, sobre la cual queda mucho por hacer, que requiere nuevas investigaciones y nuevas propuestas de innovación, por su gran influencia en la enseñanza. La evaluación es esencial en la regulación de programas y en la práctica educativa. Debe responder, por un lado, a las exigencias de racionalidad, sistematización, control de variables y contraste de resultados. Por otra parte, es necesario mostrar todas las dimensiones de la evaluación, utilizar diversos instrumentos de obtención de información, de análisis, de comunicación.

La evaluación es la piedra angular en la que se basa, en buena parte, todo cambio o toda innovación educativa, cualquier modelo didáctico o planteamiento metodológico. A veces, determinadas evaluaciones sobre qué saben o qué no saben de historia o geografía los niños y las niñas o los jóvenes, provocan propuestas de transformación más o menos radicales de los contenidos de historia, de geografía o de ciencias sociales y, en menos ocasiones, propuestas de cambio en las prácticas de enseñanza. Pocas veces se ha reflexionado con profundidad sobre el porqué de los resultados de la enseñanza de las ciencias sociales o, mejor, sobre cómo mejorar estos resultados.

En pocas ocasiones se ha utilizado la evaluación como un instrumento de análisis global del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, es decir, como un procedimiento para la obtención de información y para tomar decisiones educativas. La evaluación no sólo tiene la función calificadora o selectiva, también tiene otra serie de funciones como son la orientación, la motivación, la autorregulación, etc. La evaluación es parte del proceso de comunicación entre los diversos agentes educativos, dentro y fuera del aula. La evaluación se conceptualiza, al menos en el plano teórico y parafraseando a Santos Guerra, como un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

En los últimos tiempos, la evaluación se ha convertido en un tema recurrente, tanto en el debate didáctico, como en la práctica de los diversos niveles educativos en los centros escolares. Siendo la educación una práctica social y la evaluación uno de sus principales actos, debemos abordarla desde distintos aspectos de la enseñanza de las ciencias sociales, entre otros, ideológicos, políticos, sociales o técnicos. En la actualidad algunas preguntas necesitan un debate detenido desde la didáctica de las ciencias sociales. ¿Se acaba enseñando aquello que se evalúa? ¿Se evalúa sólo lo que se enseña? ¿Evaluamos para mejorar los aprendizajes? ¿Evaluamos para renovar la enseñanza? ¿Cómo se evalúan las competencias? ¿Cómo se evalúa la competencia social y ciudadana desde la enseñanza de las ciencias sociales? Estas preguntas son algunas de las que se pueden plantear. Hay muchas más, que requieren reflexión y debate.

En el presente libro hemos considerado tres ámbitos de análisis de la evaluación desde la didáctica de las ciencias sociales, que han estructurado, *grosso modo* (con la

única salvedad de la primera parte, en la que ofrecemos una visión de conjunto de esta problemática de la mano de algunos de los más importantes especialistas en la materia), esta publicación:

- a) *Aprendizajes de ciencias sociales*: criterios, fases, procedimientos e instrumentos de evaluación, regulación y autorregulación, etc.
- b) *Programas y materiales educativos de ciencias sociales*: currículos, diseños curriculares, libros de texto, TIC, contextos no formales, etc.
- c) *Práctica educativa*: del profesorado de ciencias sociales (aptitud, competencia, intervención y efectividad docentes), y lo que ocurre en las aulas.

Estamos convencidos que los debates que aquí se plantean, desde los diferentes trabajos que se presentan, serán un punto de partida para reconsiderar el papel de la evaluación desde la enseñanza de las ciencias sociales, para la mejora de los aprendizajes del alumnado y de la formación del profesorado de ciencias sociales. Esperemos que abra nuevas posibilidades a la investigación en didáctica de las ciencias sociales y a la construcción teórica de nuestra área. Este es nuestro objetivo.

Los editores
Pedro Miralles, Sebastián Molina y Antoni Santisteban
Murcia abril de 2011

**LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

LA PRESENCE CROISSANTE DE L'ÉVALUATION DANS NOS SYSTEMES EDUCATIFS ET SES SPECIFICITES EN HISTOIRE, GEOGRAPHIE ET EDUCATION CITOYENNE

François Audigier

Francois.Audigier@unige.ch

Université de Genève

Depuis vingt à trente ans, l'évaluation s'est répandue dans tous les secteurs de la vie économique, sociale et politique. Les entreprises, les hôpitaux, les politiques publiques, les services publics et donc aussi les systèmes scolaires à tous les étages, tout ou presque doit, d'une manière ou d'une autre, être l'objet d'évaluations. Subie ou espérée, redoutée ou valorisée, méprisée ou primordiale, cette omniprésence de l'évaluation est connue de tous. Les uns y voient une nécessité pour rationaliser les institutions, les pratiques, les rendre plus efficaces, permettre aux citoyens de choisir en connaissance de cause, etc. Les autres craignent d'être dessaisis de leur liberté et y voient le fantasme de leurs hiérarchies ou d'experts, plus ou moins légitimes, qui cherchent une rationalité au service d'une totale maîtrise de toutes les activités sociales, sans oublier le projet de soumission de toutes ces activités au système capitaliste à travers la victoire du marché. Quelle que soit la position que chacun adopte quant aux fonctions, aux formes, aux contenus et aux usages de l'évaluation, il est donc indispensable de prendre la mesure de cette emprise. Certes, il est évident que devant les questions et les enjeux particulièrement complexes qu'elle revêt, l'évaluation ne saurait donner lieu à un point de vue unique. Sous ce terme se range un ensemble très divers d'intentions, de pratiques, d'effets, qu'il convient de distinguer, d'analyser avec rigueur, etc. Je pars du principe que nous sommes ici largement informés des manières de catégoriser les évaluations, je ne reviendrai donc pas sur les qualificatifs connus de tous: formative, certificative, sommative, etc.

Nous sommes ici pratiquants, de diverses manières, des disciplines de sciences sociales, principalement histoire, géographie et éducation à la citoyenneté. Il convient donc d'examiner l'évaluation principalement du point de vue de ces disciplines. Pour ce faire, j'élargis la notion d'évaluation, d'une part aux enquêtes et autres approches plus générales sur les conceptions qu'enseignants et élèves ont de nos disciplines et

de leur enseignement, d'autre part aux exercices scolaires qui, s'ils ne sont pas notés, donnent lieu à une évaluation dans le cours de l'enseignement. Toutefois, avant d'entrer plus spécifiquement dans notre univers disciplinaire, il est indispensable de dessiner le cadre plus général relatif à l'évaluation dans nos systèmes éducatifs. Mon intervention comporte ainsi deux moments:

- les évolutions qu'a connues l'évaluation dans ses aspects institutionnels, ce dont elles témoignent et ce qu'elles soulèvent comme débats; dans un premier temps, je m'appuie sur l'exemple suisse, comme archétype de la situation des États de l'OCDE;
- ce que les évaluations nous disent des conceptions que les enseignants et, parfois les élèves, ont de nos disciplines, de leur épistémologie et de leurs rapports au monde ainsi que de l'apprentissage et de l'enseignement les concernant. Pour ce faire, je m'appuie sur quelques recherches menées principalement en France.

L'ÉVALUATION EST PARTOUT OU PRESQUE

Dans cette première partie, je commence par dessiner les grandes étapes des modifications qu'a connues l'évaluation scolaire depuis trois ou quatre décennies. Pour ce faire, je prends comme guide, l'exemple de la Suisse romande. Ce rapide parcours met en évidence quelques grandes modifications essentielles dans la manière de penser l'évaluation. Ces innovations et évolutions sont à mettre en relation avec les changements des conceptions de l'École; j'en propose alors une interprétation qui prend aussi en charge la priorité mise sur les compétences. Puis, j'examine plus précisément les Recommandations de l'Union européenne relatives aux curriculumns par compétences pour interroger la place qu'y tient notre domaine de sciences sociales et les relations entre les compétences et nos disciplines.

Le contexte, exemple de la Suisse romande¹

Jusque dans les années 70-80, dans la plupart des systèmes éducatifs européens, l'évaluation est principalement certificative et sommative. Elle concerne en priorité les acquis des élèves depuis les apprentissages faits leçon après leçon, jusqu'aux examens de fin de cycle. À partir des années 70-80, sans doute sous l'effet de la massification de l'enseignement secondaire et de la mise en évidence des difficultés scolaires d'une proportion importante d'élèves, l'intérêt pour l'évaluation va croissant et en modifie

1 Pour cette présentation de la situation en Suisse romande comme exemplaire de la situation qui prévaut dans la plupart des pays européens, je m'inspire très largement de l'ouvrage coordonné par Patricia Gilliéron Giroud et Ladislav Ntamakiliro (2010), en particulier des chapitres rédigés par Martine Wirthner, Daniel Bain et Marcel Crahay, ainsi que de celui de Waldo Huttmacher dans l'ouvrage dirigé par Léopold Paquay (2004).

les perspectives. Les fonctions de l'évaluation sont alors systématiquement diversifiées et distinguées: établir un bilan des acquis des élèves comme auparavant; mais aussi, informer les enseignants et les parents des progrès des élèves; l'envisager comme un moyen d'établir un diagnostic sur les apprentissages réalisés afin d'aider les enseignants à mieux organiser et planifier leur enseignement; enfin, servir à la prise de décisions sur l'orientation des élèves. Dans cet ensemble, l'évaluation devient formative et «sert à l'amélioration, à l'orientation et au contrôle du processus d'apprentissage, du comportement de l'élève et de l'enseignant dans la perspective de la maîtrise des objectifs d'apprentissage» (Wirthner, 2010, p. 15). L'évaluation sommative n'est pas oubliée, mais la priorité est accordée, au moins dans les discours, aux évaluations qui accompagnent et aident l'enseignant et l'élève tout au long du parcours de ce dernier. Notons la présence du terme d'objectif qui accompagne les recommandations en faveur d'une nouvelle conception des curriculums et de la pédagogie. Nous sommes dans une période qui met l'accent sur l'autonomie de l'élève, avec notamment l'idée de placer l'élève au centre de l'École, tandis que se mettent en place de nouveaux dispositifs de formation des enseignants fondés sur le paradigme de la professionnalisation.

Enfin, sans être acceptées et utilisées massivement par la profession, ces nouvelles manières de concevoir et de pratiquer l'évaluation sont souvent accueillies favorablement, en particulier par les enseignants désirant s'écarter des méthodes dites traditionnelles. Elles donnent lieu à de multiples initiatives dans les classes et les établissements scolaires. Toutefois, leur lourdeur et ce qu'elles impliquent d'engagement et de travail supplémentaire découragent plus d'un enseignant, y compris parmi ceux qui s'y étaient engagés avec conviction.

À partir des années 2000, les enquêtes PISA prennent très logiquement place dans ce contexte général qui voit les instances internationales, comme l'OCDE, jouer un rôle de plus en plus déterminant dans la convergence des réformes des systèmes éducatifs et attribuer aux évaluations une fonction jusque là peu répandue. Certes, ces enquêtes ne modifient pas brutalement les évaluations faites par les enseignants dans le quotidien de leur métier. Ces enquêtes internationales s'installent comme une pratique et une référence pour les autorités publiques d'éducation. De plus, par leur impact médiatique notamment, elles deviennent un facteur important de justification des politiques publiques et d'agitation dans la société.

Dans ce contexte de transformation des systèmes éducatifs, je reviens un peu en arrière dans le temps et prends l'exemple du canton de Genève². Dans ce canton, une Rénovation de l'enseignement primaire se met progressivement en place à partir de 1996. L'enseignement primaire est organisé en deux cycles de quatre années: cycle élémentaire pour les deux dernières années de l'école enfantine (ou maternelle) et les deux premières années du primaire; cycle moyen pour les quatre années suivantes avant le passage au secondaire. L'évaluation par notes est remplacée par une

2 Rappelons qu'en Suisse, les enseignements primaires et secondaires sont de la responsabilité des cantons.

évaluation qualitative dans le but d'informer, à l'aide d'appréciations, les élèves, les parents et l'ensemble des acteurs concernés, des apprentissages maîtrisés et du degré de maîtrise, des progrès accomplis, etc. L'évaluation est pleinement formative. À la fin du primaire, ces appréciations sont souvent transformées en notes faisant ainsi coexister le qualitatif et le quantitatif. Cette évolution n'est pas du goût de certains parents réunis dans une association qui milite pour le retour des notes et la fin de la rénovation. Les appréciations qualitatives seraient peu lisibles pour les parents, elles ne permettraient pas d'estimer les progrès, en particulier en supprimant la comparaison avec les autres élèves; ce retour est voté par le 'peuple' en 2006. Les notes sont rétablies tout en coexistant avec des appréciations qualitatives. Notons que, pour le passage au secondaire et la répartition des élèves entre les deux filières d'enseignement³, seules les notes de français et de mathématiques sont prises en compte. Dans les classes du secondaire, les évolutions des pratiques d'évaluation ont été beaucoup plus lentes et l'attribution de notes reste la procédure normale.

Ces débats sur les modes d'évaluation sont aujourd'hui recouverts par d'autres chantiers, par exemple: au niveau de la Suisse romande un Plan d'études romand commun a été élaboré et entre en vigueur actuellement; au niveau de la Confédération suisse, un travail d'harmonisation, Harmos, est engagé depuis 2004⁴. L'intention est de faire converger les différents systèmes éducatifs des cantons en définissant des «niveaux de compétence pour l'école obligatoire dans certaines disciplines-clés». Ces niveaux, baptisés aussi standards, sont définis pour les 2^e, 6^e et 9^e années de la scolarité. Quant aux disciplines concernées, le texte de la CDIP mérite d'être cité en entier: «Il a été d'emblée décidé de ne retenir que quatre disciplines pour la phase principale du projet. Il s'agit des disciplines scolaires que l'on peut qualifier de fondamentales et dont l'harmonisation entre cantons peut lever de nombreux freins à la mobilité des élèves.

Il s'agit de la langue première (langue scolaire locale — Standardsprache), des langues étrangères, des mathématiques et des sciences naturelles». La suite laisse quelques portes ouvertes pour la prise en compte d'autres disciplines, mais le texte reste très prudent et peu intéressé. Notons enfin que Harmos se réclame explicitement d'une cohérence avec les tendances internationales en matière de gestion des systèmes éducatifs, en particulier avec les enquêtes de type PISA. Les standards en cours de définition aboutissent donc à la formulation de niveaux de compétences qui deviennent les références communes pour les évaluations communes à toute la Suisse. Ils imposent ainsi une norme commune de réussite des élèves à tout le pays.

3 À Genève, dans le premier cycle du secondaire (3 ans), les élèves sont répartis en deux filières: la filière A mène au secondaire long, au baccalauréat et à l'enseignement supérieur, la filière B mène à l'enseignement professionnel, notamment à l'apprentissage.

4 *Harmos, Finalités et conception du projet*. Secrétariat de la CDIP, 2004. Ce document fixe le contenu du projet Harmos et a été adopté par la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique, organe de coordination qui réunit les responsables de l'instruction publique au niveau cantonal

Ces quelques exemples illustrent les conséquences attendues, souhaitées, réalisées ou en cours de réalisation, quant aux effets de l'évaluation sur les politiques publiques. Empruntés principalement à la Suisse, ils se retrouvent, avec les différences et nuances inévitables, dans un grand nombre de pays de l'OCDE. En effet, ces dernières décennies sont marquées par des transformations essentielles dans le monde de l'École et les politiques éducatives. Ces transformations portent trois glissements ou retournements essentiels:

- le passage d'une conception de l'École qui pense d'abord à l'enseignement, à une conception qui met en avant l'apprentissage. Ainsi, ce qui compte n'est pas ou plus l'enseignement et les moyens qui lui sont attribués mais les résultats obtenus.;
- le renversement de la gestion du système, depuis une gestion par les inputs à une gestion par les outputs. Ce ne sont pas ou plus les moyens attribués au système scolaire pour remplir ses missions —des postes d'enseignants, des curriculums et autres plans d'études, des normes d'action plus ou moins précises, etc.— qui comptent mais, les résultats; ceux-ci, évalués en termes de réussite des élèves à des tests de plus en plus standardisés, sont mis en relation avec les moyens, notamment financiers, accordés à l'enseignement et avec les finalités de ce dernier. Ils ont aussi leurs conséquences sur l'évaluation des enseignants.
- la priorité accordée à l'autonomie des établissements. Certes, dans de nombreux systèmes, une gestion décentralisée existait ou existe et les situations sont variées. Ce qui est largement partagé est le renforcement de cette autonomie avec ses conséquences en matière d'attribution de crédits. Les établissements doivent d'abord compter sur leurs propres moyens pour améliorer leurs résultats et donc bénéficier de meilleurs crédits. Mais, paradoxalement, cette autonomie est de plus en plus sous contrôle des autorités publiques qui attribuent les crédits et en différencient le montant de manière centralisée.

Pour nuancer ces mouvements, il faut aussi faire une place aux différences qui existent entre l'enseignement primaire, encore largement sous contrôle des autorités scolaires, et le secondaire où l'autonomie des établissements est plus affirmée. Enfin, lorsque l'on 'descend' au niveau des classes, les exercices et situations d'évaluation ne sont pas des 'petits PISA' et restent à l'initiative des enseignants. L'évaluation reste ainsi très marquée par les coutumes didactiques et les effets de la forme scolaire, propres à chaque système. Un dernier terme doit être introduit pour analyser et comprendre ces grands mouvements, celui de compétences. Celles-ci sont devenues une référence obligée pour élaborer les curriculums; elles devraient produire des transformations de l'enseignement et de l'évaluation.

Brève incursion dans les compétences

Dans ce qui précède, nous avons plusieurs fois rencontré le terme de compétences. Sans développer une réflexion qui dépasserait le cadre de cette contribution, il importe pour notre réflexion sur l'évaluation de relever quelques aspects de ce mouvement qui réfère les curriculums à des compétences. Les débats autour de ce terme, de ces usages, voire même sur la pertinence qu'il y a à construire des curriculums par compétences, sont nombreux et souvent vifs (Rey, 1998; Jonnaert, 2002; Crahay, 2006; Audigier, Crahay & Dolz, 2006; Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008; Legendre, 2008...). Quels que soient ces débats, les références aux compétences s'imposent à peu près partout, y compris dans les systèmes où les curriculums étaient traditionnellement formulés en termes de contenus.

Venues pour l'essentiel du monde professionnel, à ce titre introduites depuis vingt à trente ans, voire plus, dans les référentiels des formations techniques et professionnelles, les compétences modifient le statut des savoirs. Ces derniers sont pensées comme des ressources, parmi d'autres, essentielles mais pas uniques, que l'individu mobilise dans les situations qu'il rencontre ou dans lesquelles il est placé afin d'y faire face et d'y répondre. La capacité des élèves à faire face aux situations est alors la manifestation de leur maîtrise. L'apprentissage des savoirs scolaires pour répondre à des exercices scolaires n'est plus le but principal de l'enseignement. L'évaluation est modifiée en conséquence. Ainsi, en bonne logique, les curriculums devraient comporter également des situations pertinentes où ces compétences sont mises en œuvre. Celles-ci sont introduites dans un modèle scolaire fondé sur une division entre disciplines; l'enseignement demeure, presque toujours, dans un strict cadre disciplinaire. Les compétences sont alors divisées en plusieurs niveaux, de sous-compétences en sous-sous-compétences, ce qui rappelle la pédagogie par les objectifs, introduite dans les systèmes éducatifs depuis plus de 40 ans.

Esquisse d'interprétation: l'employabilité d'abord

Si nous élargissons l'analyse, ces transformations se font dans un contexte d'installation, que je qualifie volontiers de triomphante, du marché comme principe suprême de gestion de la société et de la diversité des intérêts et des points de vue qui s'y expriment. Ainsi, l'importance accordée aux résultats obtenus par les élèves a, dans des États comme l'Angleterre, des effets directs sur les crédits publics accordés aux établissements (Deer, 2004). Plus les résultats sont médiocres, moins les crédits sont importants.

La crise financière et ses conséquences économiques et sociales que nous vivons depuis 2008 semblent remettre en avant le rôle des États et l'importance de la régulation des marchés. Pourtant, ce 'retour' des autorités publiques ne modifie pas les grandes tendances des politiques d'éducation. L'importance des États dans la gestion des systèmes éducatifs est telle que les mouvements précédemment décrits se poursuivent un peu partout, même si de nombreux débats se poursuivent.

Un terme résume à lui seul la raison majeure qui inspire les transformations énoncées précédemment et les fonctions et formes nouvelles de l'évaluation scolaire, le terme d'employabilité. Autrement dit, ce que l'on attend de la formation scolaire, elle-même placée comme le premier étage de la formation tout au long de la vie, est de produire des individus disposant des ressources nécessaires pour se présenter dans les meilleures conditions sur le marché du travail. Le but de préparer les élèves à sa vie adulte et donc aussi professionnel n'est pas nouveau. Ce fut toujours un souci des autorités scolaires. Toutefois, ce souci professionnel ne concernait qu'une partie des élèves, celle qui entrait rapidement dans le monde du travail. Surtout, ce monde était d'abord pensé comme local avec des métiers bien identifiés et stables sur de longues périodes. Aujourd'hui, le marché du travail est pensé à l'échelle des pays de l'OCDE, voire du monde. L'individu doit être mobile, toujours disponible, efficace... L'employabilité implique l'ensemble de compétences que tout individu doit maîtriser pour affronter ce marché, changer d'emploi, changer de lieu de travail... L'important est alors de définir un ensemble de compétences qui évolueront tout au long de la vie, des compétences de base, un socle, etc. Ces évolutions sont présentées comme des nécessités indiscutables auxquelles les individus doivent se soumettre. C'est dans cet ensemble de contraintes que la liberté de chacun tente de trouver les moyens de s'exprimer. Ainsi, l'employabilité de chacun est liée à la maîtrise de compétences qui lui garantissent une présence positive et durable sur le marché du travail.

Les compétences et les disciplines

Après avoir souligné l'omniprésence des compétences, j'ouvre un nouveau thème autour de la définition de ces compétences et leurs relations avec les disciplines scolaires, en particulier les nôtres. C'est un cadre nécessaire pour examiner, autant que faire se peut, ce que cela produit ou pourrait produire en termes d'évaluation dans le quotidien de l'enseignement.

Je reprends très rapidement un propos que j'avais tenu en 2008 au symposium de Baeza (Audigier, 2008) en prenant pour référence les huit compétences énoncées dans le texte du Parlement européen «Recommandation du parlement européen et du conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie» la proposition COM(2005)548. L'annexe de cette recommandation reprend et commente les compétences. Celles-ci sont au nombre de huit.

1. Communication dans la langue maternelle.
2. Communication dans une langue étrangère.
3. Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies.
4. Culture numérique.
5. Apprendre à apprendre.
6. Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques.

7. Esprit d'entreprise.
8. Sensibilité culturelle.

Une fois ces compétences énoncées, s'ouvre la question de leur prise en charge par les différentes disciplines présentes dans l'enseignement. On voit aisément les liens entre les compétences 1 à 3 et des disciplines scolaires qui existent dans tous les systèmes scolaires: langue d'enseignement, langue étrangère, mathématiques, sciences de la nature⁵. Les compétences suivantes sont plus difficiles à ranger dans les disciplines scolaires existantes. Quant à nos disciplines de sciences sociales, il n'y a pas de relation immédiate, suffisante et nécessaire, entre telle ou telle compétence et l'histoire, la géographie, les sciences sociales. Seul le terme de *civique* s'associe avec l'éducation à la citoyenneté. Les *Compétences interpersonnelles, interculturelles et les compétences sociales et civiques* sont directement associées à nos trois disciplines, mais celles-ci ne sont pas nommées comme telles. Nos disciplines peuvent aussi être mises en relation avec d'autres compétences comme la *Sensibilité culturelle*. Ces relations restent à travailler. Dans les précisions qui concernent chacune de ces compétences, nous lisons des références à nos disciplines, mais celles-ci n'ont pas le privilège de l'exclusivité pour former à ces compétences. Ces dernières sont souvent décrites comme étant transversales et donc devant associer plusieurs disciplines. Ainsi, lors que l'on quitte l'association stricte compétence-discipline, deux champs de recherche et d'innovation s'ouvrent: le premier porte sur les relations entre les *Compétences interpersonnelles, interculturelles et les compétences sociales et civiques* et nos disciplines; le second que les contenus et pratiques d'évaluation qui sont alors nécessairement modifiés. À ma connaissance, dans nos disciplines, les travaux empiriques et critiques sur ces objets restent peu nombreux et très liés à des suggestions de pratiques à mettre en œuvre dans les classes. De plus, lorsqu'il existent, ils s'inscrivent le plus souvent en continuité avec les modèles disciplinaires existant (Rey & Staszewski, 2010)... C'est pourquoi je consacre ma seconde partie à une tentative de clarification de ces modèles. Leur mise à jour est essentielle pour faire évoluer les méthodes et contenus de nos évaluations.

NOS DISCIPLINES

Le fil rouge de cette seconde partie est la tentative de mise en relation des pratiques d'évaluation dans nos disciplines et des conceptions que les enseignants d'abord, les élèves ensuite, ont de ces disciplines, de leur enseignement et de leur apprentissage. Sans être aucunement exhaustif, plusieurs exemples permettent de dessiner un univers de pratiques très répandues. Il y a aussi des initiatives décalées prises par une partie des enseignants; elles ne sont pas nombreuses et n'ont guère donné lieu à des recherches systématiques; aussi, sans les ignorer, je n'en traiterai que très peu. Dans un premier

5 Ce sont les quatre qui font l'objet des définitions de standards dans le cadre d'Hamos.

moment, je m'appuie sur quelques enquêtes, faites en France principalement, pour approcher les pratiques et les conceptions des enseignants en matière d'évaluation. Dans un second moment, j'esquisse les éléments d'une interprétation qui rend compte de cette situation. Sans ignorer que la présentation du professeur Sebastián Plá concerne l'histoire, j'accorderai à celle-ci plus d'importance, parce qu'elle est encore plus emblématique que nos deux autres disciplines pour identifier les particularités et les difficultés spécifiques de l'évaluation dans les sciences sociales.

Avant d'entrer dans ce questionnement, j'introduis, toujours aussi rapidement, deux thèmes de réflexion. Le premier porte sur les finalités de nos disciplines et leurs relations avec l'évaluation. Le second esquisse, à titre d'hypothèse, les modifications qu'a connues l'évaluation durant plus d'un siècle. Je tente aussi de différencier les ordres d'enseignement, primaire, secondaire I, secondaire II.

En ce qui concerne les finalités, j'ai coutume de les rassembler en trois familles (Audigier, 1995): des finalités civiques et patrimoniales, des finalités intellectuelles et critiques, des finalités sociales et pratiques. Les premières renvoient à la construction d'une conception partagée de la mémoire, du territoire et du pouvoir, où chacun reconnaît le rôle de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté. Les secondes sont liées à la formation d'un citoyen capable de mettre à distance les précédentes, d'intervenir dans le débat public, de prendre des positions argumentées, etc. Il va de soi que ces deux familles sont intrinsèquement liées, en grande partie par leur fonction politique: contribuer à la continuité de la Communauté politique. Il n'y a pas d'exercice de la citoyenneté sans la maîtrise de savoirs sur les sociétés, tandis que les savoirs enseignés sont aussi le résultat d'une élaboration intellectuelle et critique. Quant à la troisième famille, elle renvoie plus directement aux usages dans les mondes quotidiens et professionnels. Si je pousse à l'extrême la réflexion sur ces relations, je soulignerai, par exemple, qu'une évaluation pertinente de l'éducation à la citoyenneté devrait avoir lieu plusieurs années après l'enseignement afin d'apprécier les comportements des citoyens dans leur vie sociale. On voit bien qu'une telle évaluation est impossible, aussi sommes nous dans l'obligation de nous rabattre sur des pratiques scolaires.

J'en viens maintenant à ma tentative de dessiner l'évolution des contenus et méthodes de l'évaluation dans nos disciplines depuis plus d'un siècle. Il ne s'agit pas de moments ou de modèles qui se succèdent, le suivant supprimant le précédent, mais de modifications, voire simplement d'inflexions, qui s'appuient sur les pratiques antérieures sans les annihiler. La première conception de l'évaluation à l'école primaire, en particulier lorsqu'elle est devenue obligatoire à la fin du XIXe siècle, est liée à une reproduction la plus fidèle possible du texte du savoir et des connaissances acquises. Les élèves doivent être capables de reproduire le résumé, texte du manuel, texte élaboré en classe par ou avec l'enseignant. Dans le secondaire, le modèle est différent et orienté vers la préparation de la dissertation, exercice de rhétorique académique qui demande principalement de reproduire le texte du savoir historien ou géographe en l'organisant d'une façon suffisamment personnelle pour que le correcteur y lise une compréhension

et une maîtrise suffisante ou de qualité. Michel Solonel (1998) qualifie cet exercice de paraphrase sélective. Ce type d'exercice écrit n'est en rien une adaptation scolaire des écrits scientifiques; il est une production de l'École, Université comprise. Ce modèle d'un exposé raisonné et organisé du savoir est ancien et a une vie très longue, puisqu'il est encore largement en vigueur dans les classes du secondaire II. Cet horizon vers la dissertation du baccalauréat a des conséquences sur toute la scolarité secondaire puisque les élèves doivent en apprendre peu à peu la maîtrise. Les évaluations dans nos disciplines sont plus réglementées dans les textes officiels depuis les années 70-80; par exemple, elles passent peu à peu de la restitution de résumé à des écritures un peu plus complexe: un paragraphe plus ou moins long, une introduction, une conclusion, les mises ensemble de ces morceaux, etc., tout cela pour être capable de produire une belle dissertation.

Petit à petit, les exercices canoniques se sont diversifiés avec la place croissante accordée aux documents, surtout à partir des années 60-70. Dans l'enseignement primaire, le résumé est très déconsidéré, mais il reste présent dans les pratiques; comme je l'ai écrit, la dissertation reste le modèle pour le secondaire. Aux modes anciens se sont peu à peu joints des exercices prenant appui sur des documents. Ces exercices, plus ou moins complexes, sont directement introduits dans l'enseignement lui-même et y tiennent une grande place. Les raisons de cette introduction sont diverses. À une extrémité, une raison noble se réfère aux usages des disciplines académiques auxquelles se rattachent nos disciplines. Celles-ci reposent sur l'enquête qui rassemble des matériaux empiriques puis les transforme en sources objet d'un travail critique et raisonné en vue de la production d'un texte, etc. Une raison moins noble tient aux difficultés de l'écriture de la dissertation et au fait que, pour faire face à un public scolaire de plus en plus nombreux et diversifié, un travail sur des documents apparaît comme un exercice plus proche des capacités de nombreux élèves. Cela s'est aussi traduit par l'introduction d'une épreuve sur documents au brevet des collèges comme au baccalauréat.

Ces pratiques ont très rapidement été pensées en référence aux objectifs qui deviennent le critère nécessaire des nouveaux curriculums durant les années 70. L'étude des documents et l'importance des exercices et des évaluations des enseignants provoquent une attention principalement focalisée sur des savoir-faire, des apprentissages méthodologiques, et non sur l'acquisition de savoirs propositionnels. Enfin, plus récemment, l'arrivée des compétences comme nouvel organisateur des curriculums modifie aussi en principe les contenus et pratiques d'évaluation.

Ce que l'on sait, exemples

J'avance dans mon propos en convoquant quelques recherches dont une partie concerne directement les contenus et pratiques d'évaluation. Je ne traite que des pratiques habituelles, i.e. celles qui sont mises en œuvre à l'intérieur des DS. Il existe d'autres dispositifs d'évaluation, liés ou non à d'autres dispositifs d'enseignement: travail de maturité, Travaux Personnels Encadrés, etc. sans oublier les initiatives individuelles des enseignants pour

faire évoluer les pratiques. Pour des raisons d'ampleur de cet objet 'évaluation', je ne les traite pas ici, me limitant à quelques remarques en conclusion de cette section.

À l'école primaire en France

Une étude de l'évaluation au cours des deux dernières années de l'école primaire a été menée à la fin des années 90 dans le cadre d'une vaste enquête sur les trois disciplines histoire, géographie et éducation civique (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004). Conduite par quatre membres de l'équipe de recherche — Pierre Durupt, Roselyne Le Bourgeois, Maryvonne Perez, Philippe Régerat —, elle a porté sur l'analyse de onze dossiers très détaillés fournis par des enseignants sur leurs pratiques, dossiers complétés par trente-quatre entretiens avec les élèves des classes concernées. Les conclusions générales de l'étude des dossiers indiquent (p. 198) que «...les questions posées et les activités proposées dans l'évaluation concernent des savoirs factuels, des notions simplifiées et des savoirs techniques. Toute vérification de la construction de sens par les élèves est ici absente.». Sur cette base commune, les «procédures se caractérisent par leur diversité». Celle-ci est commune aux trois disciplines qui, cependant, se différencient quelque peu. Les savoir-faire dominant en géographie, en particulier appuyés sur la carte. L'histoire n'a pas un marqueur disciplinaire aussi puissant. Si le repérage dans le temps est largement répandu, de nombreuses évaluations s'appuient sur le caractère directement textuel de l'histoire. «Pour les deux disciplines, les évaluations consistent avant tout en une restitution de connaissances ou d'explications données par le maître sans que l'élève ait à fournir de mises en relation;» (p. 202). Le «rejet explicite de modèles pédagogiques anciens, le cours magistral, le par cœur» affirmé par les enseignants, les conduit à déclarer qu'ils privilégient les savoir-faire sur les savoirs. L'éducation à la citoyenneté a toujours un statut flou entre les comportements, les connaissances des institutions et les capacités d'expression durant des moments de débat.

De leur côté, dans les entretiens, les 34 élèves interviewés, expriment des avis différents de leurs enseignants. Les analyses de ces entretiens ont conduit les chercheurs à distinguer trois types d'élèves:

- les perdus éprouvent des difficultés pour décrire les pratiques d'évaluation et décrypter les attentes des enseignants. Pour eux, les évaluations sont des exercices difficiles à raisonner et qui se succèdent tout au long de l'année;
- les intégrés, les plus nombreux, «...identifient le fonctionnement de l'évaluation: intentions du maître, critères (du moins ceux qu'ils supposent), aide et correction». Pour eux, la principale fonction de l'évaluation est de savoir si on a bien appris.
- les experts, vont plus loin dans leur présentation de l'évaluation; ils décryptent et hiérarchisent les intentions de l'enseignant, anticipent, prennent du recul, différencient clairement les contenus de chaque discipline, identifient leurs besoins et sont donc capables de les formuler au maître.

Pour tous, réussir les évaluations repose sur trois conditions: la mémoire, l'aptitude à écouter en classe et à retenir ce que dit le maître. Parfois, celui-ci pose des questions ouvertes, par exemple des recherches d'informations dans un document, ou invite les élèves à donner leur avis. Nombreux sont alors déstabilisés par ces écarts portés aux coutumes didactiques. Ainsi, entre les élèves et les enseignants, il y a un: «...décalage net entre les attentes des uns et des autres. Pour les enseignants, l'évaluation est inscrite dans un processus à long terme visant la construction de savoir faire et de savoir être, et au-delà à l'autonomie de l'enfant et à la responsabilité du futur adulte. En revanche, pour les élèves totalement centrés sur le maître et sur leur métier d'élève, sans doute pris dans une temporalité beaucoup plus courte où les activités se succèdent sans signification autre, l'évaluation... sert à vérifier qu'ils font bien ce qui constitue le cœur de leur métier d'élève: apprendre et restituer. Autrement dit, à l'exception de ce qui relève des apprentissages factuels, des connaissances déclaratives, l'évaluation repose sur un malentendu, maître et élèves ne lui attribuant pas le même sens». Les enseignants éprouvent de grandes difficultés pour opérationnaliser leurs intentions; leurs propos «traduisent sans doute un réel décalage entre les ambitions et la difficulté ... à évaluer la compréhension, la construction de sens». Ce décalage est aussi interprété comme l'existence de «deux niveaux dans les conceptions des disciplines, plus exactement dans la relation évaluation et contenus disciplinaires. Le premier niveau correspond à une conception des disciplines caractérisées par un corpus de connaissances factuelles dont le maître évalue la restitution, sous une forme brute ou plus ou moins élaborée» et un «deuxième niveau où la plus grande place est tenue par les savoir-faire, considérés comme inséparables de l'enseignement de ces disciplines» (p. 210).

Au collège, secondaire I, toujours en France

En 2007, la Direction de l'évaluation et de la prospective du Ministère de l'Éducation nationale publiait les résultats d'une enquête menée en 2005-2006 auprès de 1113 enseignants d'histoire-géographie-éducation civique, et 3000 élèves dans 517 collèges. J'extraits de cette enquête quelques résultats sur quatre thèmes qui concernent l'évaluation ainsi que l'enseignement et l'apprentissage. Je complète ces thèmes par une brève référence au brevet des collèges, examen qui clôt la scolarité de ce secondaire II.

La relation entre les finalités, les apprentissages et les évaluations

Dans une question sur les finalités où plusieurs réponses sont possibles, 82% des enseignants de collège choisissent *Comprendre le présent à partir du passé*, et 75% *Exercer l'esprit critique* pour l'histoire. Or, Nicole Tutiaux-Guillon (1998) montre dans sa thèse que l'esprit critique, hormis quelques gestes autour des documents,

n'est quasiment jamais travaillé en tant que tel. Elle confirme par là d'autres enquêtes dans des classes de collège et de lycée. Quant aux relations passé-présent, comment se construisent-elles avec des curriculums qui suivent étroitement la logique chronologique? Le temps présent — conçu comme l'après Seconde Guerre mondiale! — n'est rencontré qu'à la fin du collège et du lycée —. Plus encore, des observations dans des classes du primaire montrent que ces relations fonctionnent à l'envers, en fait du présent vers le passé; l'enseignant fait appel à ce qu'il croit que l'élève connaît du monde dans lequel tous les deux vivent, pour établir des analogies peu questionnées entre le passé étudié et un présent que l'on imagine commun. Cela fonctionne donc à l'envers de ce qui est proclamé être une finalité essentielle.

L'évaluation

Une question demande aux enseignants de dire la fréquence avec laquelle ils évaluent certains objectifs dans le cours de leur enseignement. Les plus retenus sont l'acquisition de compétences, celle de connaissances et celle de notions clés, auxquelles s'ajoutent de manière moins intense, la maîtrise de langages spécifiques (cartes et graphiques). Si l'on fait l'hypothèse du sens très incertain du terme de compétences et de sa réduction aux objectifs, en particulier de savoirs, il est aisé de retrouver, chez les enseignants du secondaire I, les priorités de ceux du primaire.

Cette enquête et d'autres recherches montrent que la pratique la plus répandue consiste à enseigner un thème ou un chapitre puis, à la fin, de soumettre les élèves à une évaluation généralement écrite. Au cours de ces évaluations, les élèves ont à répondre à des questions le plus souvent sur des documents; il s'agit de s'assurer que les élèves ont 'compris' le texte et qu'ils peuvent tisser quelques liens avec ce qu'ils ont appris par ailleurs; ces questions portent sur l'identification de mots jugés importants, leur définition ainsi que sur des prises d'informations présentes dans le texte. Quant aux écrits, plus les élèves progressent dans la scolarité, plus ils doivent produire des textes organisés, mais ceux-ci ne dépassent pas une vingtaine de lignes, ce qui est la norme à l'examen présenté à la fin du collège.

Les épreuves du BC

Pour compléter ce paragraphe axé sur l'évaluation, je fais une incursion rapide dans les épreuves du brevet en France. En histoire et en géographie, nous trouvons les trois dominantes déjà observées: des questions sur trois ou quatre documents, exercice poursuivi par la rédaction d'un paragraphe dit argumenté et complété par une interrogation sur des repères chronologiques qui portent sur l'ensemble de la scolarité du collège. Ce qui est évalué en priorité, ce sont les connaissances, considérées comme essentielles, ainsi que le savoir-faire 'analyser un document'. Il n'y a pas, ou exceptionnellement, de sources contradictoires ou plurielles, rien à confronter

pour faire preuve d'un peu d'esprit critique. Quant aux concepts, l'évaluation de leur maîtrise passe par leur reconnaissance dans un texte ou leur définition et non par la maîtrise de leur emploi dans une situation.

En Éducation civique, l'épreuve est quelque peu différente. Les élèves se voient proposer deux ou trois documents, émanant de la presse ou d'organisation non gouvernementale par exemple, relatif à une situation donnée — travail des enfants, adhésion à une association, etc. —, petit dossier complété par un ou deux textes de nature juridique. Il est demandé aux élèves de mettre en relation la situation avec ce ou ces textes juridiques et de produire un petit raisonnement.

Comme le met en évidence le paragraphe suivant, ces épreuves sont en cohérence avec l'enseignement. Cette cohérence est aussi normale que souhaitable d'un point de vue institutionnel et personnel, puisque le rôle de l'enseignant est de permettre la réussite de ses élèves aux épreuves de l'examen. Cela constitue un exemple évident des relations dialectiques entre les évaluations finales, certificatives, et l'enseignement.

Les pratiques déclarées par les enseignants

Plusieurs questions de l'enquête interrogent les enseignants sur leurs pratiques. Par exemple, pour préparer une séquence d'enseignement les enseignants disent faire porter leur attention sur la problématique du sujet, les notions clés et les contenus de cette partie du programme, les objectifs que vous souhaitez atteindre. En classe, la presque totalité des enseignants choisissent l'item Vous mettez les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de l'analyse de documents, puis environ plus de la moitié choisit Vous donnez des méthodes que les élèves s'approprient et moins de la moitié Vous transmettez les connaissances que les élèves doivent acquérir.

Pour l'usage des documents, dont j'ai plusieurs fois souligné l'importance, les trois premiers objectifs choisis sont par ordre d'importance: Entraîner à l'analyse de documents, Faire prélever des informations et Former à l'esprit critique. À l'opposer les objectifs. Illustrer vos propos et Prouver vos affirmations ne sont retenus que par une toute petite minorité.

Pour sa part l'usage de l'écrit reste limité aux savoirs à apprendre et peu autonome: un peu plus de la moitié des professeurs disent écrire toujours et souvent un résumé au tableau; un peu moins de la moitié dicte le résumé de la leçon.

Un des intérêts de cette enquête dans les collèges tient au fait que des élèves ont aussi été interrogés ce qui permet la comparaison de leur point de vue avec celui des professeurs. Par exemple, l'écriture de résumés est confirmée puisque près des trois quarts des élèves disent le faire très souvent et souvent. La question sur les pratiques ne donne pas des réponses aussi variées que ce que les enseignants disent faire. Ainsi, en classe, pour près des trois quarts d'entre eux, ce que ils disent faire souvent ou très souvent est: Écrire ce que dicte le professeur et Recopier ce que le professeur écrit au tableau...

Les décalages entre les intentions des enseignants et l'expérience des élèves:

De la mise en relation des réponses des enseignants et de celles des élèves, les auteurs du rapport concluent: «... il apparaît donc qu'aux yeux des enseignants l'histoire permet de comprendre le présent à partir du passé, la géographie analyse les relations entre l'Homme et son milieu et l'éducation civique apprend aux élèves à devenir des citoyens responsables. Quant aux élèves, ils considèrent plutôt qu'ils étudient des dates et des événements importants en histoire, des pays en géographie et qu'en éducation civique, ils prennent connaissance des lois qu'ils doivent respecter.

Les évaluations semblent cohérentes avec le point de vue des élèves plus qu'avec le point de vue des enseignants!»

Et ailleurs? Deux exemples

L'exposé qui précède concerne l'évaluation dans le système éducatif français et ne prétend à aucune exhaustivité. Ce qui apparaît comme très dominant en France, ne l'est pas nécessairement ailleurs. Je n'ai pas mené de recherches systématiques; je me limite donc à deux approches très sommaires à partir d'épreuves d'évaluation recueillies en Catalogne et à Genève. Ces documents ne disent rien d'explicite sur l'enseignement dispensé. Mais, ils disent clairement ce qui est attendu des élèves; je peux donc m'en servir pour en déduire ce que les enseignants pensent important dans nos disciplines.

Pour la Catalogne, des exemples d'évaluation dans des classes ainsi que des évaluations pour entrer à l'université m'ont été transmis par la professeure Neus Gonzales que je remercie vivement. Ces exemples portent sur les trois disciplines. En géographie comme en histoire, les évaluations proposées combinent plusieurs manières d'évaluer les acquis des élèves: définitions, questions sur des documents, rédaction d'un texte généralement court. Pour les examens d'entrée à l'Université, de nombreuses questions demandent l'exposé de connaissances acquises durant la scolarité primaire et secondaire. Si les documents sont divers, textes, cartes, graphiques, photographies, tableaux statistiques..., les textes dominent en histoire. Souvent un premier ensemble de questions est destiné à s'assurer que l'élève a compris le document; il est suivi par une question plus vaste qui implique la restitution de connaissances acquises.

Un exemple d'évaluation en Educació eticocívica avec des élèves d'environ 15 ans montre une différence importante avec l'histoire et la géographie. On y trouve une combinaison de questions qui, comme pour les deux autres disciplines, appellent la restitution de connaissances et des questions qui sollicitent une réflexion personnelle telle que «Explica la tensió entre els drets de l'individu i els drets de la societat». Rien ne dit que les élèves vont 'prendre des risques' pour répondre à ce type de question et ne pas se limiter à la reproduction de ce qui a été enseigné, mais la question rend possible cette ouverture.

Pour le canton de Genève, les copies d'élèves qui m'ont été transmises concernent le cycle, c'est-à-dire les trois classes du secondaire I. Ce dont elles témoignent est d'autant plus intéressant que le curriculum du cycle n'est pas construit sur l'étude de thèmes ou d'événements historiques mais comporte sept objectifs qui renvoient au mode de pensée et aux usages sociaux de l'histoire. Des bornes chronologiques sont fixées pour chaque année et à l'intérieur de ces bornes, les enseignants sont libres de choisir les thèmes et contenus qu'ils enseignent. Dans ces copies, les exercices proposés demandent avant tout la restitution de connaissances. Les formes de questionnements varient et ont même parfois un caractère ludique, mais le but reste identique. Toutefois, quelques contenus sont différents; ils portent sur l'histoire, sa définition, ses questionnements, le rapport que l'élève entretient avec la discipline ou encore parfois sur les rapports passé-présent.

Si l'on rassemble l'essentiel de ces résultats et observations, nous dégageons une figure dominante de l'évaluation dans nos disciplines et des conditions d'exercice du métier d'élèves. J'insiste à nouveau sur la prudence extrême avec laquelle il convient de prendre cette synthèse; elle repose sur trop peu d'exemples pour être généralisée sans précaution; de plus, elle ne prend pas en compte les pratiques d'évaluation décalées par rapport au modèle dominant exposé ici.

Bilan

Pour l'essentiel, dans nos disciplines l'évaluation repose sur la restitution de connaissances qui ont été enseignées durant les heures de cours. Une grande partie de cette restitution repose sur l'étude d'un à trois documents, rarement voire jamais plus. Cette étude commence par quelques questions destinées à s'assurer de leur compréhension; ces questions relèvent d'ordinaire d'une prise d'informations et donc d'activités intellectuelles de basse tension. Après cela, les élèves sont souvent invités à produire un petit texte qui requiert quelques mises en relation avec des connaissances acquises. Le *bon élève* est donc celui qui sait et, pour ce faire, celui qui, en classe, écoute et a un professeur qui explique bien. À la maison, il travaille régulièrement, fait les exercices demandés et apprend ses leçons. Point de secret ou de disposition particulière pour être ce bon élève, il suffit de se conformer à ce modèle.

Dans de nombreux systèmes ces évaluations sont complétées, surtout dans le secondaire, par des travaux de type dossier que les élèves construisent sur un thème choisi par eux et qu'ils élaborent sur un temps plus long. Ces travaux mobilisent principalement les capacités de recherche d'informations, le plus souvent sur le net, de mise en ordre et de présentation de ces informations. Mais ils restent minoritaires et, sauf exception, prennent une place limitée dans l'évaluation certificative. Il serait important que des recherches comparatives et systématiques étudient ces nouveaux produits du point de vue des contenus et des critères de leur évaluation, ainsi que de leurs conséquences sur les curriculums. Ils portent en eux des potentialités pour faire évoluer les pratiques d'évaluation et à l'amont d'enseignement vers plus de complexité, d'ouverture et de diversité.

Interprétations?

Après ce tour d'horizon des pratiques les plus répandues en France et dont les caractéristiques n'ont pas été contredites par mes quelques incursions dans d'autres systèmes, je sou mets à la discussion quelques hypothèses pour interpréter cette domination d'une évaluation axée sur la restitution de connaissances accompagnée de quelques savoir-faire mis en œuvre sur documents. La convergence des pratiques d'évaluation et des pratiques scolaires, telles que je l'ai présentée, même de manière trop brève dans ce texte limité, autorise la mise en relation de ces pratiques avec les conceptions que les enseignants ont de l'enseignement et de l'apprentissage.

Le savoir scolaire et sa construction

Je pose pour point de départ le fait que nos disciplines sont des disciplines textuelles fondées sur un rapport empirique au monde social. Autrement dit, elles produisent et transmettent des textes qui disent les sociétés présentes et passées. Je parlerai de *texte du savoir*. Ces textes sont complexes; ils combinent différentes dimensions, principalement: la narration, la description et l'explication. Si ces textes étaient immédiatement compréhensibles, il serait suffisant de les donner à lire ou à entendre aux élèves, voire à toute personne intéressée par ce dont ils traitent. Mais, nous estimons que leur accès n'est pas immédiat. Il convient donc de les déplier, de les expliquer, de les commenter, de les illustrer, etc. Cette déconstruction du texte du savoir est censé permettre à l'élève de le reconstruire, au moins partiellement, de le faire sien⁶; à l'École, il doit aussi l'apprendre, un apprentissage qui est ensuite évalué pour répondre aux exigences de l'Institution scolaire. À la limite le meilleur élève est celui qui est capable de reproduire le texte fabriqué, sinon par les spécialistes, du moins par l'enseignant et/ou par le manuel. La liberté d'invention est toujours limitée par le texte du savoir tel que construit par ces professionnels de l'histoire et reconstruit par les enseignants selon les contraintes de la forme scolaire.

Si nous explorons un peu plus ce texte du savoir au-delà des trois dimensions rappelées précédemment, nous y rencontrons une foule de composantes hétérogènes: des notions et des concepts, des verbes d'action, des verbes descriptifs, des scripts d'action, des mises en relation, des manières de décrire la situation, le contexte, les lieux, de raconter le déroulement de l'action, etc. C'est en grande partie à clarifier tout cela que les enseignants procèdent. De plus, pour diverses raisons indiquées précédemment, ils font appel à des documents, ensemble hétéroclite qui ont pour fonction de prouver, d'illustrer, d'introduire le texte du savoir. Cela conduit à un certain nombre de pratiques que nous avons retrouvées dans les procédures

6 La succession des trois mimesis que Ricœur expose dans le premier volume de *Temps et Récit* décrit clairement les modalités de la rencontre entre l'élève, ou toute autre personne qui lit ou entend un récit, un texte, et ce texte.

d'évaluation. Enfin, un énorme travail d'imagination est requis de la part des élèves puisqu'il leur faut entrer dans des mondes nouveaux et très largement inconnus.

Conception de l'apprentissage, Conception de l'enseignement

Les élèves doivent donc apprendre ce texte, y adhérer, croire qu'il dit de manière pertinente et raisonnée, je n'ose écrire vraie, ce qu'est le monde actuel, ce que furent le passé de ce monde et les sociétés passées. La présentation et l'analyse des épreuves d'évaluation rejoint ce que Nicole Tutiaux-Guillon (2004) écrit sur les conceptions que les enseignants: «On identifie fréquemment explicite ou sous-jacente, une conception qui crédite l'apprentissage d'un fonctionnement en deux temps: d'abord la mémorisation des bases, puis une étape d'interprétation, d'explication. Cela renvoie à la fois à un processus cumulatif et à une séparation héritée du positivisme entre faits et interprétation (Lautier, 1997). L'idée d'un empilement, des fondamentaux aux détails est extrêmement fréquente. .../... c'est la conception des bases d'abord. Ces bases sont souvent réputées concrètes, comme si l'appréhension de la réalité devait toujours précéder l'abstraction et la problématisation». Cette conception s'appuie sur un modèle le plus souvent implicite qui veut que l'on passe du concret à l'abstrait, du simple au complexe, du local au global, du singulier au général... Dès lors l'apprentissage suit un cheminement *naturel, spontané*, qui est garanti par la clarté avec laquelle l'enseignant présente et déploie le texte du savoir. Les documents jouent un rôle essentiel, notamment les documents iconiques qui permettent d'imaginer ces mondes nouveaux qui sont enseignés. La conception de l'enseignement découle directement de cette conception de l'apprentissage et de l'idée selon laquelle le texte du savoir dans nos disciplines est directement compréhensible par les élèves pour peu qu'il soit clairement exposé, expliqué, illustré, etc. Ce modèle dominant n'évolue guère de l'école primaire à la fin du secondaire. Il devient simplement plus complexe et introduit parfois l'idée d'une pluralité possible de ces textes du savoir.

Dès lors, l'évaluation porte en priorité sur ce que j'ai mis en évidence tout au long de cette exploration, à savoir le contrôle de l'apprentissage de ces bases et la maîtrise de quelques savoir-faire autour du document. Sa conception est en totale cohérence avec celle de l'apprentissage et de l'enseignement. Les exercices d'évaluation illustrent toute la force des coutumes didactiques. Pourtant les objectifs de l'enseignement ne se limitent pas à ces modalités. Je rappelle les finalités intellectuelles et critiques qui sont toujours annoncées et revendiquées pour nos disciplines. Ainsi, par exemple, les élèves, principalement les plus âgés, doivent aussi apprendre comment le texte du savoir est fabriqué. Mais, dans l'enseignement lui-même, les moments où un travail explicite est orienté par ces finalités sont rares. Nous sommes bien dans le modèle décrit précédemment. Aussi, n'est-il guère surprenant que cette finalité soit si peu présente dans les évaluations.

Si l'on remonte un peu plus la chaîne de possibles explications, je retiens trois facteurs :

- nos trois disciplines enseignent du particulier. Mais, elles rangent les situations particulières qu'elles étudient dans de catégories générales — révolution, boga, industrie, bourgeoisie, État, etc. — ; elles les analysent en utilisant des mots venant du sens commun et des sciences sociales, mots ou concepts qui disent la réalité et dont le sens est toujours indexé au particulier. Dès lors, l'enseignant attend que leur compréhension se fasse d'une part par le jeu des définitions, d'autre par une accumulation d'exemples qui ne sont pas comparés et n'offrent donc pas le moyen de penser la relation entre le concept qui se veut général et les particularités des situations étudiées avec ce concept ;
- l'usage de langue naturelle, même agrémentée de ce que les enseignants appellent un *vocabulaire spécifique*, et le fait d'étudier un monde social avec des acteurs, des situations, des actions, des événements, etc., tout cela apparemment proche de nos manières de parler du monde, accentue cette illusion de proximité du texte du savoir, même lorsque l'on traite de sociétés lointaines. Les relations explicatives ou de causalité, par exemple, ne donnent lieu qu'à de très courts développements et rarement à une explicitation de leur signification ;
- sur un plan plus général, les professeurs ont été pour la plupart de bons élèves. Ils ont appris de l'histoire, de la géographie et de l'éducation citoyenne selon leur propre système d'apprentissage. Ils enseignent comme ils pensent avoir appris puisque de fait, pour eux, un moyen de réussite. Jean-Louis Gouzien (1991) distingue ce qu'il appelle le SPPA et le SPPE, soit le système personnel de pilotage de l'apprentissage et le système personnel de pilotage de l'enseignement. Il est donc *normal* que l'enseignant développe son SPPE selon ce qu'il pense être, ou avoir été, son SPPA.

Pour terminer cette analyse, je mentionne quelques absences importantes que des conceptions différentes de l'apprentissage dans nos disciplines inviteraient à prendre en compte dans l'enseignement et donc aussi dans l'évaluation. En premier lieu, je cite les procédures intellectuelles liées à la construction et à la compréhension du texte du savoir. J'en cite quatre :

- les processus de simplification et de généralisation, liés notamment à la méthode inductive souvent recommandée pour les plus jeunes. Or, les conditions dans lesquelles une image de Tarragone peut être généralisée comme représentant le tourisme balnéaire de la côte méditerranéenne de l'Espagne ne sont jamais précisées ;
- la conceptualisation en insistant sur le fait que, contrairement à ce que dit l'insistance portée à la méthode inductive, la conceptualisation en sciences socia-

- les se fait du général vers le singulier. Autrement dit, un concept est d'autant mieux compris qu'il est associé à un plus grand nombre de situations auxquelles il donne sens et qui lui donnent sens;
- plus spécifique à l'histoire, il y a le travail de périodisation qui dépasse largement le souci de la chronologie et qui donne sens à ce qu'a de spécifique le temps historique;
 - enfin, le recours et le maniement de l'analogie, processus constamment à l'œuvre dans la compréhension du texte par le jeu entre la réduction de son contenu à ce qui est connu et la compréhension de ce que ce texte dit de nouveau (Cariou, 2004).

La distinction entre les faits et l'interprétation, pour erronée qu'elle soit, a aussi des conséquences pour l'évaluation. Outre ce que j'ai écrit à propos de la conception qui fait se succéder l'enseignement des faits et, si le temps et la classe le permet, une interrogation sur les interprétations et le sens, il est clair que les 'faits' sont falsifiables; je ne peux pas écrire que la capitale de l'Espagne est Murcia; en revanche, les interprétations renvoient à une diversité bien connue de tous les spécialistes en sciences sociales. Le travail sur l'interprétation qui signifie aussi diversité du sens, outre que les enseignants ne sont guère formés à en faire un objet d'enseignement, soulève des difficultés didactiques particulières.

OUVERTURES

En terminant ce texte, j'ai bien conscience que je n'ai guère affronté la question des nouvelles pratiques d'évaluation qu'il conviendrait de mettre en œuvre pour à la fois dépasser les coutumes disciplinaires que j'ai explorées et prendre en compte ce qu'il y a de meilleur dans la référence aux compétences ainsi que, sur un autre plan, les changements en cours dans l'enseignement avec notamment les usages des Technologies de l'information et de la communication. L'objet de ce texte était d'argumenter la relation dialectique qui existe entre les contenus et pratiques d'enseignement et les contenus et pratiques d'évaluation. Aussi, devant la complexité de la tâche, je me limite à ouvrir deux directions de travail.

La première insiste sur la diversification des écrits que l'on demande aux élèves de produire. Les pouvoirs de l'écrit ont été signifiés avec force par de nombreux auteurs, par exemple Jack Goody (2007). En réaction contre une certaine tradition qui voudrait que l'on apprenne à écrire dans le cours de langue d'enseignement puis que l'on utilise ce *savoir écrire* dans les autres disciplines, j'insiste sur la nécessité d'apprendre à écrire aussi dans nos disciplines. Deux directions se profilent: les écrits spécifiques de nos disciplines qui ne se réduisent pas à ce qui a été remarqué dans les analyses précédentes; des formes d'écrits que j'appellerai sociales et qui sont pertinentes pour exposer des savoirs et leur construction (voir par exemple, Bernard Rey & Michel Staszewski, 2010).

La seconde est de travailler à une différenciation des évaluations selon les manières dont la relation entre les élèves et le texte du savoir est établie. J'en distingue cinq qui ouvrent chacune sur des pratiques d'enseignement et des modalités d'évaluation différentes:

- *lire ces textes comme des textes 'achevés'*. Le professeur les lit, les fait lire par les élèves, ou les présente différemment s'il s'agit par exemple d'un film ou d'un documentaire. Cette lecture produit aussi de l'émotion, du plaisir, de la motivation ou encore de la mémorisation; elle suscite étonnement, ouvre un questionnement... Les élèves pourraient être invités à exprimer ce que produit sur eux le texte ou encore les questionnements que cela leur ouvre...
- *commenter, expliquer ces textes, les déplier, les décomposer, les illustrer...* J'ai déjà énoncé ces activités comme étant omniprésentes dans l'enseignement. Les élèves aussi pourraient être invités à réaliser un tel travail: utilisation de définitions, d'analogies, d'exemples, de métaphores, de comparaisons, d'autres textes, d'images... en relations avec ce qu'ils connaissent...
- *en étudier la construction*. Comment sont-ils 'faits'? Le produit: de quoi le texte du savoir est-il fait? Quels matériaux comporte-t-il? Des acteurs, des actions, un cadre spatial, du temps et de l'espace, une situation et des enjeux... Le processus: comment l'auteur a-t-il fait pour construire le texte? L'utilisation de sources, la construction d'un questionnement, la mise en œuvre d'une écriture... Dans tout ce travail, je souligne l'importance des mises en relation avec d'autres textes, notamment des textes proches, par exemple: deux manuels ou plusieurs sources, textes ou images, sur un même objet... une confrontation d'un texte 'achevé' et de sources qui différencient, nuancent, particularisent le contenu de ce texte...
- *les faire construire et donc écrire*. En complément de ce que j'ai dit précédemment sur l'importance de l'écrit, construire un texte dans nos disciplines demande des ressources diverses, par exemple des matériaux, notamment des sources, et un projet avec des questions telles que, toujours à titre d'exemples: quelle(s) question(s) se propose-t-on de résoudre? Quels sont les matériaux nécessaires pour résoudre la question? Comment interroger ces matériaux? Sous quelle(s) forme(s) le résultat de ce travail sera-t-il communiqué? (Pluralité des formes: texte continu plus ou moins composite, panneau d'exposition, dossier, tableau, etc.).
- *s'en servir de point de départ pour d'autres activités éventuellement en relation avec d'autres disciplines*: recherches autour de l'objet traité dans le texte, jeux de rôles, résumé ou expansion (travail interne au texte) ...

Ce ne sont que des suggestions. Elles invitent à inventer dans le même mouvement des situations d'enseignement-apprentissage variées et des évaluations cohérentes avec

des situations et leurs enjeux d'apprentissage. Nul doute que nombre des présents à ce symposium n'en ait inventé d'autre. Du point de vue de la recherche, il nous faut alors... les évaluer.

* * * * *

Oh ! j'ai omis d'ouvrir la réflexion sur les valeurs ! Bien que celles-ci soient toujours présentes dans nos enseignements, que tout texte de sciences sociales comporte toujours des valeurs, une évaluation des situations étudiées, elles sont très rarement explicitées, à l'exception des enseignements de citoyenneté. Mais c'est encore un autre thème qui serait à introduire dans sa complexité et qui dépasse largement les limites de ce texte.

BIBLIOGRAPHIE LIMITÉE AUX RÉFÉRENCES CITÉES

- AGULHON, M. (1987). Quelques réflexions sur le vrai et le faux. In G. Gadroffe (ed.) *Certitudes et incertitudes de l'histoire*. Paris: PUF, pp. 211-220.
- AUDIGIER, F. & TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.). (2008). *Compétences et contenus*. Bruxelles: DeBoeck.
- AUDIGIER, F. (1995). Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question; entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirales*, 15, pp. 61-89.
- AUDIGIER, F. (2008). La didáctica de las Ciencias Sociales de la teoría a la práctica Las situaciones de enseñanza aprendizaje (SEA), relaciones necesarias entre investigación y formación. In R. M^a Ávila, A. Cruz, M^a C. Diez (ed.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaen: AUPDCS, p. 261-288, p. 233-260 pour la version française.
- AUDIGIER, F., & TUTIAUX-GUILLON, N. (ed.) (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie, l'éducation civique à l'école élémentaire. Didactiques, apprentissages, enseignements*. Paris: INRP.
- AUDIGIER, F., CRAHAY, M. & DOLZ, J. (éd.) (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles: De Boeck, coll. Raisons éducatives.
- BRUNO, I., CLEMENT, P. & LAVAL, C. (2010). *La grande mutation, néolibéralisme et éducation en Europe*. Paris: Sylepse.
- CARIOU, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 57-67.
- CHATEL, E. (2001). *Comment évaluer l'éducation? Pour une théorie sociale de l'action éducative*. Lausanne, Paris: Delachaux et Niestlé.
- DEER, C. (2004). L'évaluation des enseignants en cours de service entre démarche d'inspection organisationnelle et mesure de la performance: le laboratoire anglais. In L. Paquay (éd.) *L'évaluation des enseignants, tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan, 167-177.

- GILLIERON GIROUD, P. & NTAMAKILIRO, L. (2010). *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible*. Berne: Peter Lang.
- GOODY, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris: La dispute.
- GOUZIEN, J. L. (1991). *La variété des façons d'apprendre*. Ed. Universitaire UNMFREO.
- JOANNERT, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007). *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège*. Direction de l'évaluation et de la prospective et de la performance, Dossier N° 183.
- PAQUAY, L. (dir.) (2004). *L'évaluation des enseignants, tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- REY, B. (1998). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- REY, B. & STASZEWSKI, M. (2010). *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*. Bruxelles: De Boeck.
- RICOEUR, P. (1983). *Temps et récit*, tome I. Paris: Seuil.
- SOLONEL M. (1998). L'évaluation en histoire et géographie au lycée. In F. Audigier dir. *Contributions à l'étude de la Causalité et des Productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris: INRP.
- WIRTHNER, M. (2010). Un bilan des réformes de l'évaluation du travail des élèves en Suisse romande. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (dir.). *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible*. Berne: Peter Lang, 13-34.
- TOPOLSKI, J. (1994). Structure des mythes historiques: historiographie, conscience historique, mémoire. In H. Moniot & M. Serwanski (dir). *L'histoire en partage, le récit du vrai*. Paris: Nathan, 71-81.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2008). Apprentissages socio-culturels et apprentissages disciplinaires en histoire-géographie. *Les Cahiers de Théodile*, 9, 61-78.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2004). Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignants: un facteur d'inertie disciplinaire? *Journées d'études des didactiques de la géographie et de l'histoire, Caen, 19-20 octobre 2004*, publication des actes sur CDRom.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (1998). *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, l'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIXe siècle*. Thèse, Paris7- Denis Diderot.

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN MÉXICO: TENSIONES IRRESOLUBLES

Sebastián Plá

sebastianpla@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional-México

La palabra evaluación es un *point de capiton* o punto nodal en el discurso educativo contemporáneo. Es la palabra que, «*en tanto que palabra*, en el nivel del significante, unifica un campo determinado, constituye su identidad: es, por así decirlo, la palabra a las que las ‘cosas’ se refieren para reconocerse en su unidad» (Žižek, 2010, p. 136). En ella, posiciones antagónicas parecen encontrar equivalencias y encadenarse para construir nuevos significados. Calidad educativa, desarrollo profesional del docente, aprendizaje, exámenes masivos, instrumentos, eficacia y didáctica entre otros, se colocan unos junto a otros hasta poder ser parte de lo que se entiende como evaluación. Todos terminan formando eslabones de la misma cadena, independientemente de su procedencia, incluso de su matiz pedagógico e ideológico. Por eso, podemos escuchar el uso del significante evaluación en proyectos surgidos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) o en propuesta educativas que sostienen nuevas interpretaciones freirianas.

Para llegar al posicionamiento hegemónico de la evaluación en cuanto punto nodal, tuvo que suceder un proceso de inversión. Primero la evaluación conjuntó, para después convertirse en el garante de lo que aglutina en su interior. Por ejemplo, pensemos en dos oraciones genéricas: la calidad de la educación se mide en los aprendizajes de los alumnos o la eficacia del docente se puede observar en los resultados obtenidos en los exámenes nacionales. De manera general la educación en su conjunto y de manera particular la eficacia docente y la calidad del sistema educativo, únicamente encuentran la prueba fehaciente de su posibilidad de logro si incluyen la evaluación en sus prácticas. En otras palabras, existen en cuanto son mensurables por el punto nodal. La educación pasa de incluir a la evaluación a reflejarse en ella.

La evaluación, en cuanto palabra, es un acto de significado que se convierte en una acción: la defensa de formas específicas de escolarización basadas en los resultados de aprendizajes de contenidos. Heredera del funcionalismo parssoniano y de las teorías

del capital humano, estas propuestas encuentran, por supuesto, opositores que denuncian a la evaluación como mero proceso de legitimación de un conocimiento escolar excluyente, del que no quedan exentas las enseñanzas de las ciencias sociales. Pero de manera extraña, o más bien como resultado del proceso de inversión, estas fuerzas antagónicas no logran eludir la influencia del punto nodal y centran su defensa en la modificación del concepto de evaluación, pero no en lo que implica el discurso educativo centrado en ella. Si no fuera así, no podría denominarse *point de capiton*.

En el presente texto trato de analizar estas dos posiciones antagónicas inmersas en la palabra evaluación, para demostrar cómo las une el punto nodal y, por tanto, el predominio de los procesos de escolarización basados en resultados de aprendizajes de contenidos. Por un lado, entonces, haré una breve descripción de los exámenes de evaluación masiva para la enseñanza de la historia que se estuvieron aplicando en México el año pasado; por otro, narraré la historia de un maestro que debe enfrentar un proceso de evaluación docente para su mejoría que, de una u otra manera, lo excluye como individuo, como profesor dueño de una cultura y unas prácticas docentes propias. Ambos casos se centran en la educación secundaria. Queda por supuesto pendiente el uso docente de los procesos de evaluación en Ciencias Sociales que, aunque se han escritos trabajos muy interesantes al respecto en otras partes del mundo (Merchán, 2005), no existen investigaciones en México que arrojen resultados confiables y dignos de presentarse aquí.

LA HISTORIA EN LOS EXÁMENES NACIONALES¹

A pesar de que la palabra evaluación incluye posiciones antagónicas, predomina como tendencia hegemónica aquella que sostiene que no hay calidad educativa ni eficacia docente si no se puede evaluar con criterios estables, claros y objetivos, es decir, los resultados de aprendizaje, entendidos por lo general como conocimientos adquiridos. Para medirlos, en México, como en otras partes del mundo, se han implementado una serie de exámenes masivos. El sistema educativo mexicano, comandado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha llegado a los límites del absurdo. Actualmente existen cuatro grandes evaluaciones masivas: los exámenes del *Programme for International Student Assessment* (PISA) gestionado por la OCDE, las evaluaciones de carácter selectivo diseñadas por el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL); las pruebas aplicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); y la Evaluación Nacional del Logro Académico de Centros Escolares (ENLACE) aplicada por la misma SEP (2010). Esta última es la que interesa para el presente texto.

El año pasado fue de celebraciones en México. 2010 conmemoraba el bicentenario de la independencia de México y el centenario de la Revolución mexicana. Las efe-

1 Este apartado es parte de una investigación sobre la asignatura de historia en los exámenes de evaluación masiva en México que se publicará de manera extendida en Plá (2011).

méridas se repetían una y otra vez en los medios de comunicación, los historiadores salían a lucir sus conocimientos en la televisión y una serie de instrucciones llegaron a las escuelas para la enseñanza de la historia. Obras de teatro, cápsulas del tiempo, líneas del tiempo murales eran algunas prescripciones que se daban a todos los centros escolares para que los estudiantes estudiaran acerca de estos dos acontecimientos tan importantes del pasado nacional. Además, la SEP les aplicó desde tercero de Primaria (9 años) hasta tercero de Secundaria (15 años) un examen nacional de historia. Esta prueba fue parte de una más grande, ENLACE, que se viene aplicando por cinco años consecutivos y que contiene todos los años español y matemáticas y en cada año una asignatura rotativa: ciencias, formación cívica y ética e historia. Geografía se examinará en este 2011. Como es notorio y no se puede eludir, la enseñanza de la ciencias sociales y la evaluación de sus programas de estudio se encuentran inmersos en lógicas curriculares y educativas que permean e incluso determinan en muchos casos los enfoques y contenidos para el aprendizaje. La historia, como resultado de este examen, se convierte en reproductora de una escolarización basada en la evaluación de contenidos.

Los exámenes de ENLACE se diseñan con base en los programas de estudio. Esto es un primer problema que enfrentó la evaluación de los programas de historia, pues la educación básica (Primaria y Secundaria) se encuentra en proceso de reforma. La Secundaria concluyó la implementación de los cambios curriculares en 2009, mientras que la Primaria inició su transformación progresiva en ese mismo año. Al aplicarse el examen ENLACE sobre los contenidos históricos se presentó una discontinuidad curricular significativa: sexto de Primaria y segundo y tercero de Secundaria, manejaban ya los contenidos reformados, a su vez, tercero, cuarto y quinto de Primaria continuaban trabajando con los programas anteriores, es decir, de 1993. Esto aparentemente es fácil de resolver, preguntando sobre los contenidos específicos del plan de estudios correspondientes, sin embargo en realidad no resuelve la evaluación del plan de estudios en su conjunto. Incluso es una respuesta a una doble condición educativa: la evaluación como fin en sí mismo y la historia escolar como historia patria.

El primer aspecto tiene que ver con la evaluación como punto nodal. El sistema educativo mexicano ha encontrado en la evaluación masiva un mecanismo que garantiza su calidad, por lo menos en los decires políticos. La única certeza que se puede obtener de que la enseñanza de la historia en nuestro país es eficaz son los exámenes de evaluación masiva, es decir, los procesos de escolarización basado en aprendizajes de corte factual y fácilmente demostrables. Tan es así, que es irrelevante la discontinuidad curricular que deben enfrentar los alumnos y los maestros en los procesos de evaluación, pues el examen lo corrige, lo arregla todo. Por lo menos como propuesta, se supone que hay un sistema de retroalimentación de los exámenes. Cada maestro puede conocer, vía Internet, los resultados particulares de sus grupos y de sus alumnos. A partir de ahí, se podrán diseñar programas específicos por centro escolar para resolver las deficiencias. Es decir, se requiere de instaurar en las prácticas educativas lógicas de escolarización que en muchos casos rechazan o niegan a las

culturas docentes y estudiantiles. Por otro lado, surgen proyectos de las secretarías de educación estatales: simulación de exámenes ENLACE, definir los objetivos escolares por puntajes en el examen y preparar a los estudiantes, con uno o dos meses de anticipación, para la resolución de reactivos de las asignaturas a evaluación. Historia dominará la escuela de nuevo en tres años.

El segundo aspecto hace referencia a la perpetuación de la historia escolar en lo que se ha denominado código disciplinar, es decir, «una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza» (Cuesta, 1998, p. 8). Lo relevante de incluir historia en el examen ENLACE 2010 no se encuentra en el tipo de conocimiento científico que desarrolla en los estudiantes, sino en respuesta a las conmemoraciones grandilocuentes del Estado mexicano por el bicentenario de la independencia y el centenario de la revolución. Es decir, el *point de capiton* revierte el proceso de legitimación de un conocimiento escolar. En otras palabras, la conmemoración estatal y los usos tradicionales de la historia en la escuela (memorismo y nacionalismo) encuentran validez científica en cuanto son representados por la evaluación masiva y sus procesos de escolarización basados en aprendizajes de conocimientos concretos. Lo que es político se hace científico. Esta forma de utilizar la historia en la escuela y el uso de la evaluación como fin en sí mismo acarrea por lo menos otros dos problemas elementales: por un lado la disparidad entre la investigación en enseñanza de la historia y las propuestas de evaluación de los sistemas educativos y, por otro lado, la propia separación entre componentes de un mismo sistema: los planes de estudio y el examen ENLACE.

La distancia entre la investigación en enseñanza de la historia y el mayor examen de historia jamás aplicado dentro del sistema educativo mexicano (11.753.370 alumnos) es notoria y, desde mi punto de vista, alarmante. La investigación ha realizado importantes indagaciones sobre el aprendizaje de la historia y llegado a conclusiones que son, con sus matices, consensos generales entre los estudiosos del campo: el papel de la narración histórica (Carretero y López, 2009; Plá, 2005), la confrontación de evidencias para la resolución de problemas históricos (Wineburg, 2001) y la influencia del contexto sociocultural de los estudiantes (Barton, 2010), quedan fuera de este examen a gran escala. La narración implica mecanismos de evaluación centrados en la producción de significados sobre el pasado por parte de los estudiantes, situación imposible de medir para instrumentos de evaluación con dimensiones nacionales. El análisis de las fuentes históricas se presentan un poco más en los diferentes reactivos, aunque en algunos casos con deficiencias técnicas (Plá, 2011) que amenazan la posibilidad de comprender o por lo menos identificar si los alumnos han alcanzado ciertas habilidades cognitivas. Finalmente, los contextos socioculturales del aprendizaje y las múltiples interpretaciones que conllevan a las aulas, quedan excluidas ya que todo examen nacional busca homogeneizar y controlar una única manera válida de interpretar el pasado.

También la investigación ha sugerido, por lo menos hace cuarenta años, modificaciones en las formas de enseñanza, la selección de contenidos y los propios fines educativos de la historia y, por tanto, de la evaluación de los aprendizajes del pensar históricamente. Aunque en los programas de estudio ha existido un intento por modificar ciertas lógicas del código disciplinar, ENLACE es una muestra de cómo los mecanismos de evaluación regresan a las formas tradicionales de pensar la historia en la escuela. Es uno de los costos de regresar constantemente al punto nodal como finalidad educativa. A manera de ejemplo se puede citar las nociones de tiempo y espacio histórico. Mientras que en los programas de estudio se incluyen, primero en 1993 como nociones complejas que requieren del desarrollo de distintas habilidades cognitivas (SEP, 1993), y después en 2006 como competencias del pensar histórico (SEP, 2006), ENLACE se centra en preguntar fechas concretas bajo la apariencia de líneas del tiempo o falsas relaciones causales (Plá, 2011). De la misma manera, en ningún caso se encuentran fenómenos históricos relacionados a sus contextos geográficos o a la relación entre sociedad y transformación del paisaje. El examen, como mecanismo de control de los contenidos, fomenta una forma de escolarización basada en conocimiento específicos, declarativos, fácticos, que tienden a reproducir los usos tradicionales de la enseñanza de la historia.

¿Podemos decir que ENLACE es un buen sistema para la evaluación de programas en ciencias sociales y específicamente de la asignatura de historia? La respuesta es no. A pesar de ser una prueba censal, después de cinco años las mejorías en las prácticas docentes no han podido verse de manera tangible en ninguna asignatura evaluada. Por el contrario, parece cada vez más claro que el sistema pervierte las prácticas docentes, ya de por sí bastante confusas en las escuelas mexicanas y no, como defienden los adalides de estos exámenes a gran escala, el maestro envilece al sistema de evaluación. Otro ejemplo del proceso de inversión provocado por *point de capiton*, donde la didáctica en el aula no se ve alterada por la evaluación masiva, sino que ésta, al no responder al único garante de la calidad educativa, lo desfigura, lo traiciona y por tanto no cumple con los estándares educativos (memorísticos y nacionalistas en el caso de la enseñanza de la historia). Asimismo, la indefinición teórica y metodológica que presenta ENLACE parece ser contraria a la introducción de una cultura de la evaluación dentro de los centros escolares, pues es más bien un nuevo mecanismo de control que prescribe, de manera más detallada y central, unas particulares maneras de enseñar y aprender la historia o las ciencias sociales en la educación secundaria.

Pero la respuesta negativa no puede ser contundente y es necesario matizar. Por un lado, dada la cantidad de alumnos a los que se les aplica el examen, es imposible diseñar reactivos para que los estudiantes produzcan, verbal o por escrito, significados sobre un pasado específico y, por tanto, difícilmente se conseguirá medir el aprendizaje del pensar históricamente. Por otro, sin conocimiento fáctico no hay conocimiento histórico, es decir, la información también es un elemento central del quehacer historiográfico, pues sin ella sería imposible desarrollar interpretaciones. Evaluación por reactivos cerrados

se ata al conocimiento fáctico producido por la investigación histórica. De esta manera, es necesario aceptar que ni por ciertas características del conocimiento histórico, ni por los formatos de las pruebas a gran escala, los contenidos factuales, incluso memorísticos, pueden quedar fuera de ningún proceso de evaluación integral de la enseñanza y aprendizaje de la historia. Pero también hay que tener presente lo que queda fuera de ellos, es decir, el pensamiento histórico complejo. En este sentido, no es cuestión de rechazar *per se* este tipo de exámenes, sino vigilar con mucha atención los procesos de escolarización que fomentan, al mismo tiempo que analizar en profundidad los aspectos que puedan arrojar algo sobre nuestra práctica docente.

La evaluación educativa a gran escala es una tendencia hegemónica cada vez más dominante. Sobrepasa por mucho a la enseñanza de las ciencias sociales, incluso es ésta última la que aparentemente debe sumarse a la nueva lógica escolar. Ante esta situación tenemos que clarificar qué implicaciones tendrá sobre las prácticas docentes y definir con detalle el tipo de conocimiento histórico escolar que prescribe, para poder de una u otra manera, actuar con conocimiento de causa si las seguimos, la utilizamos o le resistimos, es decir, la posición que tomamos frente al *point de capiton*.

EVALUACIÓN DE UN PROFESOR DE HISTORIA. UN ESTUDIO DE CASO

Al sur de la Ciudad de México existe un centro escolar muy particular. Sus fundamentos pedagógicos pueden encontrarse en Francisco Giner de los Ríos y el Instituto Libre de Enseñanza, que cruzaron el Atlántico con el exilio español al finalizar la guerra civil en la década de los treinta del siglo pasado. A esto se le sumó Ovide Decroly y posteriormente diversas posturas pedagógicas. Siempre está preocupado por formar a sus docentes e introducir a sus prácticas innovaciones educativas, lo que ha tenido como consecuencia la suma irreflexiva de modas pedagógicas que la hacen una escuela bastante ecléctica. A pesar de esto, su constante reflexión sobre si misma, permitió a la institución entrar en un proceso de renovación del sistema de evaluación docente basado en las competencias, con aspectos positivos y perpetuación de otros no tan halagüeños. Es un centro privado y sin fines de lucro. Sin lugar a dudas, es una escuela distinta a la gran mayoría de las instituciones educativas de educación obligatoria y media del país, por lo que si la miramos, necesariamente tenemos que ser conscientes que no podemos generalizar los resultados. Por estas razones me limito a definir este apartado como estudio de caso.

A sus aulas de Secundaria, hace más de diez años, entra el profesor Javier a impartir clases de Historia Universal y de México. Además es asesor o tutor de grupo. Es un hombre con intereses muy amplios, lo que a veces le impide concentrarse por largos periodos de tiempo en un sólo aspecto: corre maratones, lee literatura, viaja todos los veranos a donde su bolsillo se lo permita, vivió en Israel, España y Escocia y le encanta la política. Vive como si todos sus actos fueran una constante acción política. Estudió Historia, es soltero y se encuentra en la primera mitad de los cuarenta. Define su tra-

bajo en el aula como la guerra de trincheras, en la que desde abajo se lucha por una sociedad mejor contra el imperio del neoliberalismo. Sus clases, aunque no eluden los contenidos históricos son en muchas ocasiones lecciones de política contemporánea. Para algunos padres de familia, Javier imparte todo menos historia, pero para otros eso no es lo importante, sino las enseñanzas vitales y éticas que transmite a sus alumnos. Es de los pocos docentes que no baja al salón de maestros en los descansos entre clases y prefiere quedarme hablando con los estudiantes. En los exámenes departamentales (la misma prueba de contenidos fácticos para toda la academia de Historia) sus alumnos obtienen resultados un poco por debajo de sus colegas, lo cual sufre frente a la dirección, con su ímpetu por apoyar a la escuela en proyectos extraescolares, donde asume un liderazgo indiscutible.

En el antiguo sistema de evaluación basado en un cuestionario aplicado a los alumnos, una entrevista cualitativa a los estudiantes realizada por los coordinadores de academia y el criterio bastante libre del director,² el maestro Javier obtenía calificaciones muy aceptables, por lo que era merecedor de estímulo económico completo. Pero el cambio de instrumentos, criterios e indicadores de la evaluación docente no le trajo los mismos resultados, obteniendo la calificación más baja de la academia de Historia, por lo que su estímulo se redujo a la mitad y su estado de ánimo, siempre entregado a los intereses de la escuela, ha comenzado a menguar. Javier entiende su desilusión. Conoce el nuevo sistema e incluso pudo opinar y oponerse en las reuniones colegiadas donde se discutió, pero no lo hizo. Sabe dónde se encuentran sus puntos débiles: no firma el libro de actas, no entrega a tiempo los requerimientos administrativos, le cuesta mucho organizar su portafolio para demostrar los logros de su práctica docente, se queda resolviendo problemas emocionales de sus estudiantes por lo que llega tarde a sus clases y no presenta los planes anuales de trabajo. A pesar de tener claro todos estos puntos, hay algo en él que le impide mejorar. Si es una resistencia psicológica o política no queda del todo claro.

¿Qué fue lo que cambió en el sistema de evaluación docente que tanto ha afectado al profesor Javier? El proyecto institucional de evaluación al docente no fue arbitrario. Existía una indicación de la Junta de Gobierno, instancia directiva de la escuela, que era muy sencilla: hay que renovar el sistema de estímulos económicos y de evaluación docente para que fuera más objetivo y diferenciara entre los profesores malos, los buenos y los excelentes. En otras palabras, cambiar la campana de distribución de resultados, en la que la mayoría de los docente quedaba del lado derecho, por una donde la mayoría se ubicara en el centro y dos minorías a cada lado. Los muy buenos serían premiados muy bien, los de en medio más o menos y los de la izquierda recibirían un ultimátum y si no mejoraban serían despedidos. El cómo y desde qué perspectiva

2 El organigrama básico de la escuela es el siguiente: Junta de Gobierno; Director General, del que depende la Coordinación Académica General; cuatro directores de sección: Preescolar, Primaria, Secundaria y Bachillerato; y coordinadores académicos por disciplina y sección. De tal manera que Javier dependía del Director de Secundaria y del Coordinador de Historia de Secundaria.

era responsabilidad de la Coordinación Académica General, quien tenía la obligación de crear los espacios colegiados para el diseño y la discusión de los instrumentos. Se nombró una comisión con representantes de todas las secciones (Preescolar, Primaria, Secundaria y Bachillerato), para definir el mecanismo de evaluación y en dos ocasiones se llevaron a cabo reuniones con todo el personal docente para su discusión y aprobación. Quien no participó fue por decisión propia, como el caso de Javier.

Tras dos años de deliberaciones y uno de puesta en práctica, el instrumento quedó terminado. Incluyó diferentes ámbitos y aún más importante, distintas instancias evaluadoras, restando poder a la subjetividad del director. Además existen diferentes ponderaciones para cada instrumento. En primer lugar se encuentra la práctica docente, en la que se incluyen cuestionarios a alumnos, entrevistas cualitativas realizadas por los coordinadores de área, realización del portafolio y la evaluación del director. En segundo lugar, se abrió un ámbito denominado compromiso institucional, dedicado a la revisión de los aspectos administrativos y de participación en proyectos extraescolares, evaluados por el coordinador de área y por el director de sección. El tercer rubro fue denominado profesionalización, que verifica la asistencia a congresos o cursos de actualización por parte del profesor. Por último, tras una imposición de la Junta de Gobierno, se incluyó los resultados de exámenes de evaluación masiva.³ En total hay cuatro ámbitos, catorce criterios, más de cien indicadores y cinco instrumentos distintos que se aplican a todos los profesores de todas las asignaturas, independientemente del conocimiento disciplinar que se imparta. Hay unas pequeñas modificaciones para las asignaturas de Educación Física y Artes.

Los maestros, a pesar de que tuvieron oportunidad de participar, con excepción de los miembros de la comisión, no lo hicieron de manera activa. Dejaron que se les viniera encima el nuevo sistema, por lo que los problemas aparecieron con los primeros resultados y la reducción del estímulo económico para muchos de ellos, incluido el profesor Javier. Protestas amorfas y soterradas surgieron: el neoliberalismo se apoderó de la escuela, los miembros de la comisión traicionaron a sus compañeros y sobre todo existía una sensación de engaño. ¿Por qué engaño, se preguntaba la Coordinación Académica General, si se nombraron representantes y se hicieron reuniones colegiadas para dictar cada instrumento, cada criterio, cada ámbito? Además, se impartieron cursos para el diseño de portafolios y en gran medida se retroalimentó a cada profesor, definiendo conjuntamente los nichos de oportunidad o los aspectos de mejora para el siguiente ciclo escolar. Javier no protestó, no se sintió engañado publicamente, de alguna manera entendía con bastante claridad, aunque no pudiera exteriorizarlo, las ame-

3 En este caso se escogió el examen de selectividad aplicado por CENEVAL. Para que los docentes obtengan una buena calificación, los alumnos tienen que mejorar por lo menos diez por ciento en relación a los resultados anteriores. Esto presentó dos problemas: hay un momento donde ya no se puede mejorar, por más alta calificación que se obtenga y dos, la secundaria de este colegio obtuvo uno de los diez mejores resultados a nivel nacional, por lo que sus resultados ya son difíciles de levantar. Esto es un claro ejemplo entre evaluación a gran escala y su impacto en las condiciones laborales de los docentes.

nazas que implicaba el nuevo sistema de evaluación en su práctica docente. ¿Entonces por qué la molestia de muchos profesores? Por la evaluación como *point de capiton*.

Cuando una sola palabra conjunta posiciones antagónicas para significar prácticas escolares, se reflejan en ella diferentes posturas pedagógicas e incluso ideológicas. El principal argumento que sostuvo la Coordinación Académica General fue el desarrollo profesional del docente. La posibilidad de mejora, de superación de cada uno de los profesores a partir de sus propias deficiencias y de la característica de la asignatura que impartía, era la virtud de todo este trabajo. Se vinculaba al estímulo económico por el momento, porque no se había encontrado otra forma para determinar a quién le debía tocar o no. Además, la inclusión de la evaluación externa por la fuerza, incluía al colegio en la lógica de la SEP de educación por resultados de aprendizajes basados en contenidos, lo que, sostenían algunos, mandaba al olvido la tradición pedagógica del centro escolar. Al final, quedó la sensación de una doble moral: por un lado las palabras de solidaridad con el docente, pero por otro un registro minucioso, año con año, para definir la situación laboral, sea para premiarlo, o sea, en el peor de los casos para despedirlo. Y en la práctica así fue, y no por un problema ético, sino por el posicionamiento ideológico que implica utilizar como punto nodal a la evaluación como centro de los procesos de educativos.

Los posicionamientos políticos que acarrearón los nuevos instrumentos de evaluación y sus lógicas de escolarización basada en resultados, no debe alejar nuestra atención la evaluación particular de los profesores. Javier obtuvo una calificación media por el apoyo subjetivo de la dirección de Secundaria y su coordinación académica, a quienes les costaba mucho eliminar de la evaluación las participaciones extraescolares del profesor, la formación ética de sus estudiantes y el tiempo dedicado a los aspectos emocionales de aquellos alumnos que lo necesitaban, aspectos eliminados de los criterios de evaluación. Para evitar esto, inflaban un poco las calificaciones. El sistema de evaluación, de una u otra manera, se comenzó a pervertir rápidamente y no tanto por los docentes o las autoridades, sino por lo poco solidario que es la lógica de evaluación por resultados aparentemente objetivos.

A pesar de la oposición de Javier a los aspectos generales del sistema, mejoró en algunos criterios, sobre todo en el diseño y presentación del portafolio. En el primer año, simplemente no entregó y en el segundo cumplió con los requisitos impuestos. Lo dividió en el avance programático u organización del curso anual, la presentación de actividades de enseñanza y aprendizaje que consideró exitosas y una autoevaluación. En la primera parte explica cada unidad y las actividades que se desarrollaron: líneas del tiempo, mapas históricos, la inclusión de temas vinculados a historia de las mujeres, una práctica de campo para estudiar el Barroco en la que participó toda la academia de Historia, uso de nuevas tecnologías, visitas a museos y con especial relevancia la lectura de textos literarios o de difusión de la historia. En el segundo apartado se introdujo fotocopias de cuadernos de los estudiantes, donde se pueden leer máximas orientales como «La idea de superioridad e inferioridad provienen de la ignorancia», y

diferentes actividades sobre visiones del tiempo histórico lineales, circulares y en espiral. También se muestra la preocupación por aspectos formales de presentación en los exámenes sobre las lecturas de los libros obligatorios para el curso.

En la tercera parte, la autoevaluación, volvemos al problema de conjuntar en una palabra prácticas educativas antagónicas. Ahí Javier escribe: «La práctica docente requiere de una constante evaluación y crítica sobre los contenidos de los programas». Por lo que se dedica a cuestionar la noción de competencias que de la OCDE, la SEP y los exámenes de evaluación masiva como PISA. En su lugar propone sustituir este enfoque por uno más universal y menos economicista, esgrimido por la UNESCO. Posteriormente hace una diferencia entre evaluar y calificar, descartando la segunda por olvidar aspectos formativos de la educación: «Si queremos cambiar la educación tenemos que empezar por establecer esas diferencias en nuestra práctica docente. Si no lo hacemos así no tomamos una posición de resistencia ante la arbitrariedades que se cometen diariamente en el mundo». Y de ahí pasa a su evaluación: «No me opongo a ser evaluado pero sí a ser calificado». Lo que elimina la visión de docente integral. Ante esto se refugia en su práctica: el trabajo de conceptos como justicia social, la violencia estructural del neoliberalismo y sobre todo, la pasión por la vida, por la asignatura de historia, por la enseñanza.

Javier manifiesta en él mismo los efectos discursivos de la concentración de tantos significados en el significante de evaluación. Para él, la evaluación es un aspecto formativo, pero no como la entiende la institución, que elimina su visión política de la enseñanza de la historia a cambio de una mirada docente basada en lo mensurable, en lo administrativo, en lo pragmático, en la mera calificación. Esa reflexión, lo hace vincular el proceso de evaluación en el que está inmerso a grandes tendencias educativas mundiales, para descalificar los resultados. Sin embargo, parece no percatarse de ciertas ventajas del portafolio, pues no reconoce que esa reflexión la comunica mediante un instrumento de evaluación. Digámoslo de otra manera: critica un tipo de evaluación, alaba otra y lo hace en un formato al que se opone pero le da al mismo tiempo la oportunidad de pensarlo y escribirlo. Javier es también un profesor que en México cada vez se aísla más: un maestro más centrado en la formación moral y crítica del estudiante a través de la enseñanza de la historia, que no sabe cómo responder a las formas de escolarización basadas por resultados de aprendizajes de contenidos, promovida por los distintos sistemas de evaluación que inundan nuestras escuelas.

CONSIDERACIONES FINALES

Evaluación es una palabra muy grande hoy día. Parece una bola de nieve que cada vez abarca más aspectos del proceso educativo. De ahí que pueda considerarse un punto nodal. Como tal, sea para medir aprendizajes a gran escala o para seguir detalladamente las prácticas docentes, permite desarrollar bajo un mismo argumento prácticas antagónicas. Este enfrentamiento de propuestas pedagógicas produce tensiones

dentro del concepto evaluación irresolubles, ante las cuales no debemos dejar espacio a la angustia, más bien, es recomendable aceptar esta condición como parte de una educación democrática radical⁴. Algunos antagonismos son, por ejemplo, la medición homogénea y a gran escala de aprendizaje de contenidos fácticos, frente a la evaluación continua como acompañamiento de los procesos de aprendizaje complejos y sin un final definido con claridad; el control docente por parte de los poderes centrales y la evaluación como proceso de identificación colegiada de los problemas a resolver en las prácticas didácticas; o la evaluación como poder dentro del aula contra la evaluación de pares en los aprendizajes colaborativos.

Los antagonismos están presentes y una solución definitiva, que cierre de una buena vez la discusión, es falsa, a menos que se propongan decisiones totalitarias que exterminen a la oposición. La solución es coyuntural e histórica y depende de cada sistema educativo, de cada centro escolar y de cada práctica docente para mitigar parcialmente los antagonismos. Por lo menos si seguimos con la convicción de que la evaluación sea un *point de capiton*. Además, tenemos que invertir de nuevo la duplicidad del punto nodal: nosotros ubicamos en él algunas ideas del proceso educativo, pero no debemos encontrar nuestra identidad docente al reflejarnos en él. Tenemos que restarle la importancia que se le otorga en la actualidad, para ponerla en el lugar adecuado, proporcional, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pero no basta con sostener teóricamente un ideal conflictivo dentro del concepto de evaluación para la enseñanza de la historia o las ciencias sociales. Es indispensable pensar posibles maneras de enfrentarlo para que, por lo menos en el caso mexicano, vislumbremos formas de trabajo hacia el futuro. Una posibilidad la encuentro en la creación de trabajos colegiados entre los profesores y la investigación, en el que los criterios de evaluación de la práctica docente sean una decisión colectiva y en el que los mismos pares sean los responsables de las observaciones docentes. Asimismo, estos grupos podrían llevar a las clases los descubrimientos de la investigación y transformarlos con su experiencia a las condiciones áulicas particulares. Finalmente, se podrían buscar estrategias para enfrentar las exigencias de la evaluación por resultados de aprendizajes de contenidos impuestos por las autoridades educativas del país. Esto, siempre tomando en cuenta una serie de criterios que permitan evaluar de manera holística los procesos de enseñanza (Stake, 2008) y reducir, sin abandonarlos, los aspectos personales y subjetivos de las prácticas docentes, incluida la propia evaluación. De esta manera se conjuntaría innovación, experiencia docente y condiciones laborales de los profesores. La suma de estas experiencias podría darnos un resultado mucho más cercano que la evaluación masiva, sobre la funcionalidad de los planes de estudio para el aprendizaje de la historia en educación básica y sobre todo los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula.

4 Se toma el concepto de democracia radical de Chantal Mouffe (2007) en que la que «se reconoce la existencia de las relaciones de poder y la necesidad de transformarlas, a la vez que se renuncia a la ilusión de que podríamos liberarnos por completo del poder».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARRETERO, M. y LÓPEZ C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 8, pp. 75-89.
- CUESTA, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- MERCHÁN, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- MOUFFE, Ch. (2007). *Prácticas artísticas y democracia agonística*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona.
- PLÁ, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*. México: Plaza y Valdés-Colegio Madrid.
- PLÁ, S. (2011). (en prensa) ¿Sabemos Historia en Educación Básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles educativos*. México: UNAM.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006). *Educación Secundaria, Historia. Programas de Estudio*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2010). *ENLACE Básica y Media Superior. Resultados 2010* en <http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/docs/ENLACEhistoricoBasicayMediapresentacion.pdf>
- STAKE, R. (2008). La ventaja de los criterios, la esencialidad del juicio. En M. Rueda (dir.). *IV Coloquio Iberoamericano sobre la evaluación de la docencia*. México: UNAM-IISUE-RIED-CONACYT.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- ŽIŽEK, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI Editores.

LA EVALUACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

José Daniel Martín González

josed.martin@carm.es

Consejería de Educación, Formación y Empleo. CARM

La evaluación es un proceso mediante el cual conocemos de forma precisa un sistema, con el objetivo de modificarlo o de modificar el uso que de él hacemos. La cualidad más importante de esta definición de evaluación es su condición de mecanismo de retroalimentación, mediante el cual los sistemas tratan de adaptarse a los cambios producidos en su contexto y mejorar. Si asociamos conocimiento a información, podemos considerar *la evaluación como un elemento de información* necesario para la toma de decisiones por parte de la Administración educativa, y por tanto ésta tiene que llevar una mejora de la gestión de los recursos y los resultados, lo que viene a justificar precisamente su implantación.

Pero, existe otra forma de entender la evaluación y que consiste en considerarla como elemento de democratización del proceso de gestión de los recursos educativos. Según esta concepción, la evaluación no es una forma sofisticada de control de las Administraciones respecto del sistema, sino el mecanismo de participación de la sociedad en el objetivo de mejora de la educación.

En educación, podemos distinguir con carácter general dos dimensiones de la evaluación: la evaluación de los logros educativos y la evaluación de sistemas educativos.

A la primera corresponde la información a la sociedad del nivel de desempeño de los estudiantes, supone, por tanto, el desarrollo de los análisis correspondientes a las pruebas que se aplican a los alumnos para identificar si cumplen o no los indicadores o los estándares de rendimiento que se considera imprescindible alcanzar. Estos datos permitirán adoptar medidas orientadas al logro educativo tanto de manera puntual como a través del tiempo.

Por su parte la evaluación de los sistemas educativos tiene que ver con el análisis de los procesos o de las propias políticas educativas, para conocer qué disfunciones se producen, proponer acciones de mejora e intentar solventarlas. Para realizar la evaluación del sistema educativo debe considerarse la adecuación de las metas logradas

a los objetivos predeterminados, también denominada eficacia, y teniendo en cuenta la eficiencia, es decir los recursos utilizados para lograr la eficacia, y funcionalidad del mismo. La funcionalidad relaciona la adecuación de los objetivos formulados para el sistema con las necesidades sociales e individuales. La consideración de la perspectiva de la funcionalidad permite comprobar si las metas de los alumnos o de sus familias responden a las expectativas que han depositado en el sistema educativo.

Por toda la literatura expuesta hasta el momento los objetivos de la evaluación deben ser tanto los procesos como los resultados, según los criterios planteados por un conjunto de indicadores de calidad que permita a las administraciones y comunidad educativa disponer de un «feedback» sobre el rendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, de su impacto en el alumnos, en las familias y en la comunidad educativa.

Un sistema de evaluación con tales connotaciones permite:

- Contar con una herramienta permanente para la toma de decisiones.
- Medir el logro de resultados intermedios o de puntos críticos de los procesos.
- Disponer por parte de la comunidad educativa de un referente común de autoevaluación permanente.
- Tener un espacio de reflexión y análisis sobre el conjunto del sistema educativo.
- Crear y mantener un clima de aprendizaje.
- Contar con indicadores que informen sobre la calidad y dinámica de los procesos.
- Contar con un sistema de registro de la información acumulada.
- Contar con un sistema de seguimiento y control de la calidad de la educación de tal manera que puedan tomarse decisiones acertadas y oportunas sobre las medidas correctoras a adoptar.
- Elaborar planes de mejora.

Sin embargo a pesar de defender la evaluación como un mecanismo de retroalimentación, imprescindible para la funcionalidad del sistema educativo, cualquiera que tenga la mínima experiencia sobre el impacto de la evaluación sabe que su mayor dificultad reside en su aceptación por parte de los agentes educativos. Por ello la introducción de sus componentes asociados (recogida de información, comparación, devolución inmediata de la información procesada, perspectiva temporal y consecuencias perceptibles), debe ir acompañada de un cambio gradual de la cultura institucional, que será efectiva cuando aquellos acepten como parte de su ambiente la existencia de mecanismos de evaluación, proceso complejo y no exento de dificultades, ya que exige un cierto tiempo el generar confianza en su aplicación y en concebirla como herramienta de mejora personal y de la calidad de la educación.

El objetivo generalizado de garantizar una enseñanza de calidad en el conjunto de los sistemas educativos se ha convertido en una exigencia para los responsables de la gestión y administración del servicio educativo.

Cada vez son más abundantes los datos e indicadores sobre la calidad de la enseñanza y sus efectos en el rendimiento escolar, proporcionados por organismos internacionales de evaluación y medición.

A la vez, las exigencias de los ciudadanos con respecto a la calidad del servicio y a la eficiencia en la administración de los recursos económicos, obliga a una permanente revisión de las políticas educativas para adaptarse a los complejos entornos de enseñanza-aprendizaje derivados en parte de sus estructuras descentralizadas.

Además *como consecuencia de una corriente de análisis internacional*, los sistemas educativos se encuentran inmersos en un proceso de identificación y medida de los factores de calidad, que tiene como resultado la comparación entre ellos y por ende entre los diferentes estados o territorios. Según el nivel de satisfacción que generen los resultados de este proceso de evaluación, se refrenda una determinada política educativa o por el contrario se proporcionan las bases para su crítica.

Si atendemos a la situación de la evaluación en el contexto internacional, se observa su presencia en las políticas educativas de casi todos los países.

En 1959 se fundó la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo), con el objeto de realizar estudios comparativos de investigación sobre políticas, prácticas y resultados educativos. Desde entonces, tanto los estudios realizados por ésta como los desarrollados en el seno de la OCDE, han aportado una comprensión más profunda del proceso educativo en cada uno de los países miembros y en el conjunto de ellos.

Los estudios realizados por la IEA han centrado sus objetivos en el avance de la educación en ciencias y en matemáticas. Haciéndose eco del lugar primordial que ocupan estas dos áreas del currículum en todos los sistemas educativos, como base y fundamento del desarrollo de sociedades capacitadas tecnológicamente. Entre estos encontramos el estudio TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) y el PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos promueve estudios internacionales, entre ellos el más conocido por su divulgación es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), que tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. Otros estudios, proyectos también de este organismo son TALIS (Estudio Internacional de Enseñanza-Aprendizaje) y PIAAC (Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos).

Ciertamente, podríamos concluir que los análisis transnacionales del rendimiento que logran los estudiantes permiten ampliar y enriquecer la visión nacional y en algunos casos como PISA, regional, proporcionando un contexto más amplio en el que interpretar los resultados propios. Así aportan diversos instrumentos para el seguimiento de los niveles de rendimiento a las autoridades educativas y proporcionan orientaciones a los centros de enseñanza de las fortalezas y debilidades del currículum.

La participación del conjunto de la comunidad educativa en el establecimiento y fomento de la cultura de la evaluación se sitúa como una prioridad para la mejora de la calidad en el sistema educativo español con la Ley Orgánica de Educación (LOE). Se establece que la finalidad de la evaluación del sistema educativo es mejorar la calidad y equidad de la educación, aumentar la transparencia del sistema y valorar el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora, en relación con las demandas de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la UE.

Además, extiende la evaluación a todos los ámbitos educativos e introduce el principio de colaboración con las administraciones educativas, para los planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo. Encomienda la ley al Instituto de Evaluación la coordinación del Estado español en las evaluaciones internacionales.

También prevé la realización de evaluaciones de diagnóstico sobre las competencias básicas, alcanzadas por los alumnos al finalizar segundo ciclo de la Educación Primaria y tras el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Corresponde asimismo a las administraciones educativas desarrollar, controlar y proporcionar los modelos y apoyos pertinentes para estas pruebas, que tendrán carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y la comunidad educativa.

En la Región de Murcia las competencias en evaluación educativa recaen en el Servicio de Evaluación y Calidad Educativa, servicio dependiente orgánicamente de la Secretaría General de la Consejería de Educación, Formación y Empleo. Este tiene entre sus funciones según el Decreto 81/2005 de 8 de julio (BORM 19 de julio de 2005), la realización de estudios e informes que contribuyan al conocimiento de la realidad educativa en los centros docentes de nuestra Región, el establecimiento y actualización de un sistema de indicadores que permita valorar la eficacia y eficiencia de nuestro sistema educativo, y el diseño y gestión de planes de evaluación de los diferentes ámbitos del sistema junto con la evaluación del rendimiento escolar de los alumnos.

El desarrollo de estas funcionalidades debe contribuir a la formulación de propuestas que orienten en la toma de decisiones y contribuyan a la mejora de la calidad del sistema educativo, a partir del resultado de las diferentes evaluaciones. En dicho servicio también se centraliza la colaboración y coordinación con el Instituto de Evaluación.

Hay que señalar que la evaluación del sistema educativo, desde una perspectiva externa, es un proceso relativamente reciente en la historia de la educación y, por tanto, es lógico que la creación de organismos con marcado carácter evaluador en las distintas Comunidades Autónomas que conforman el Estado español sea incipiente. En la Región de Murcia existe el firme propósito de contar con un centro de evaluación que, aunque dependiente de la administración educativa, goce de independencia científica y metodológica y se responsabilice de la evaluación del sistema educativo e informe a la sociedad murciana del funcionamiento y resultados del mismo, permitiendo la participación de los diversos agentes sociales en los procesos evaluativos, redundando todo ello en la toma de conciencia de la evaluación, como elemento decisivo en la calidad de la educación y favoreciendo la mejora democrática de la evaluación.

El planteamiento conceptual de evaluación que hacíamos en el epígrafe primero, cuando nos preguntábamos qué podíamos entender por evaluación, nos llevaba a determinar dos dimensiones sobre las que desarrollar la acción evaluadora. En el caso de la Región de Murcia, la Consejería de Educación, Formación y Empleo trabaja en ambas vías.

Por un lado, la evaluación de logros escolares, que implica la aplicación y el análisis de las evaluaciones de rendimiento a los estudiantes materializadas en las Evaluaciones de Diagnóstico, que se realizan de forma censal a todos los alumnos de la Región de Murcia anualmente, de las cuales se dará cuenta en el siguiente apartado, y, por otra, la elaboración y puesta a disposición para la comunidad educativa del conjunto de informaciones agregadas acerca del sistema educativo, que proporcionen datos significativos y perdurables para las realización de estudios específicos.

Para conseguir este fin en junio de 2010 la Consejería de Educación, Formación y Empleo difundió los primeros indicadores que informan sobre la dinámica de los procesos de enseñanza, presentando datos actualizados junto al análisis de series precedentes. De esta forma es preciso visualizar las tendencias que registra la Región de Murcia desde las transferencias en materia de educación. En la edición de 2010 se analizan indicadores de escolarización (Distribución porcentual del alumnado por titularidad de centro; Esperanza de vida escolar en el sistema educativo a los 6 años; Tasas netas de escolarización en 3, 6, 12, 13, 14, 15, 16 y 17 años), y de resultados académicos en las distintas enseñanzas (Alumnos promocionados; Alumnos repetidores; Tasas de idoneidad en las edades de 8, 10, 12, 14 y 15 años; Distribución porcentual del alumnado que sale de la ESO según el resultado obtenido; Tasa bruta de graduación).

Otra forma de acercarse a la evaluación del sistema es a través de un modelo de evaluación del valor añadido para determinados programas que se desarrollan en nuestra Comunidad, como son el Bachillerato de Investigación, el Programa de Refuerzo Curricular o la Secciones Bilingües en los IES). Este modelo se basa en la evaluación longitudinal, es decir, supervisa el seguimiento de los estudiantes antes de la entrada en el programa y se observa la influencia de su participación en el mismo. Este tipo de estudios es posible debido al uso por parte de los centros de un potente aplicativo de gestión, Plumier XXI.

Indicar también que se está trabajando en la creación de instrumentos de autoevaluación para centros docentes y la introducción de herramientas de gestión de calidad en éstos.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, regula en sus artículos 21 y 29 *las evaluaciones de diagnóstico* relativas a la educación primaria y secundaria obligatoria, respectivamente, indicando que se realizará en todos los centros y que versará sobre las competencias básicas alcanzadas por los alumnos. En ella, además, se establece que las evaluaciones de diagnóstico corresponderán al último curso del segundo ciclo de Educación Primaria y el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.

De acuerdo con lo dispuesto en los artículos 7 y 13 del Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia comenzó a aplicar la evaluación de diagnóstico en el curso 2008/2009.

La Orden de 16 de febrero de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la evaluación de diagnóstico y su procedimiento de aplicación, (BORM de 5 de marzo, corrección de errores de 3 de abril) establece la obligación de aplicar estas pruebas cada año académico. Esta Orden establece que, al menos, serán dos las competencias evaluadas y necesariamente una de ellas será la de comunicación lingüística o la matemática. En consecuencia, la primera evaluación de diagnóstico, aplicada en el curso 2008/2009, incluyó dos competencias: comunicación lingüística y conocimiento e interacción con el mundo físico.

En el curso 2009/2010 se han evaluado las competencias en comunicación lingüística y matemática. Respecto a la primera, se incorporaron también unidades de lengua extranjera Inglés y de comprensión oral en lengua castellana, lo que supuso ampliar significativamente las dimensiones de evaluación de esta competencia. Los resultados regionales, que en este informe se presentan, han sido obtenidos a partir de una muestra seleccionada aleatoriamente y han de servir como referencia en el análisis que los centros lleven a cabo de sus propios resultados. Se han proporcionado informes individuales del desarrollo de las competencias evaluadas para la totalidad de los alumnos de la Región de Murcia que han cursado durante el curso 2009/2010 cuarto curso de Educación Primaria o segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. A los centros que han impartido dichos niveles se les han facilitado informes por grupo y por curso.

La evaluación de diagnóstico permite conocer el grado de desarrollo alcanzado por alumnos y alumnas en las competencias básicas, y ofrece información a los centros para que puedan organizar medidas de refuerzo. Asimismo, orienta a la Administración educativa en la adopción de medidas y planes de mejora. Tiene, por tanto, un carácter formativo y orientador para los centros, e informativo para las familias y el conjunto de la comunidad educativa. Los resultados carecen de efectos académicos.

Los resultados obtenidos en E. Primaria para la competencia matemática señalan que un 36% del alumnado se encuentra en el nivel 3, que indica que los alumnos han alcanzado el nivel propio del curso en que se encuentran, y otro 49% se sitúa en el nivel 4 de desarrollo de la competencia, lo que supone que ha desarrollado muy satisfactoriamente la competencia matemática en 4º de Educación Primaria. De éstos, el 3% se sitúa en el nivel de excelencia al responder correctamente a todas las cuestiones planteadas. Sólo un 15% se encuentra en los niveles inferiores. Las diferencias entre los resultados obtenidos en los diferentes bloques de contenidos son muy bajas. Apenas un 4% de diferencia entre el bloque que obtuvo los resultados más altos (La medida: estimación y cálculo de magnitudes) y el que obtuvo los más bajos (Números y operaciones). La competencia lingüística registra unos resultados similares a la matemática. El 47 % de alumnos y alumnas de 4º de Educación Primaria demuestran un alto nivel

de desarrollo. En los niveles inferiores encontramos a un 16% del alumnado. No se aprecian grandes diferencias en los resultados obtenidos en los diferentes bloques que conforman la competencia.

Los resultados de la competencia matemática en 2º de Educación Secundaria Obligatoria, sitúan a la mitad del alumnado en un nivel 2 y a un 19% en un grado de desarrollo insuficiente de las capacidades previstas. Sólo el 29% del alumnado demuestra un desarrollo satisfactorio. Las diferencias en los resultados obtenidos entre los bloques de contenidos que conforman la competencia han sido muy considerables, de hasta el 40%. Destacan positivamente los resultados en destrezas referidas a la representación de la información como son los bloques de «Estadística y Probabilidad» y «Funciones y Gráficas». En competencia lingüística de Educación Secundaria Obligatoria se obtienen resultados similares a esa misma competencia en Educación Primaria. En torno al 45% del alumnado demuestra un desarrollo satisfactorio, aunque sólo el 0,4 responde a la totalidad de la prueba. Cerca del 14% obtiene resultados insuficientes. Las diferencias entre los resultados en las competencias han sido destacadas (en torno al 37%). Destacan los valores más bajos en tipologías textuales y los más altos en comprensión oral.

Al igual que realizan otros estudios referidos al grado de consecución de competencias, en el curso 2009/2010 se ha incorporado el análisis del contexto para considerar otras variables que inciden en el rendimiento, como son el nivel económico y cultural de las familias, los recursos educativos y su utilización tanto en clase como el hogar, las prácticas metodológicas, el liderazgo pedagógico y el interés y motivación del alumno/a y de las familias, entre otros factores.

El grado de determinación ejercido por el Índice Socio Económico y Cultural (ISEC) sobre los resultados en la competencia es una medida de cómo el Sistema Educativo reproduce las diferencias socioeconómicas y culturales. En un sistema educativo compensador se ofrece igualdad de oportunidades, y por lo tanto, debe atenuarse dicha determinación, permitiendo que alumnos con bajos niveles socioeconómicos puedan alcanzar altos niveles en su rendimiento escolar. En nuestro caso en 4º de Primaria, existe una menor determinación de los resultados de los centros a los esperables por su ISEC en la competencia matemática que en la competencia lingüística. En 2º de Secundaria Obligatoria es la competencia lingüística la que presenta una menor determinación en sus resultados que la matemática. La dispersión que se obtiene de los datos muestra una tenue determinación de los resultados en base a su ISEC, lo que se traduce en que, si bien el nivel socioeconómico y cultural influye en los resultados obtenidos, el sistema educativo en la Región de Murcia conserva un principio de equidad para el alumnado al que atiende.

En el curso 2010/2011 se evaluarán la competencia «matemática» y «cultural y artística» junto con «para aprender a aprender». Para la elaboración de los ítems que forman parte de las pruebas, se realizaron los marcos teóricos en el que se definen indicadores para cada uno de los procesos cognitivos, como dimensiones que se pueden identificar en la adquisición de la competencia.

EVALUATION DES PRATIQUES EDUCATIVES DES ENSEIGNANTS EN GEOGRAPHIE: CONSTATS ET PROPOSITIONS

B. Merenne-Schoumaker

B.Merene@ulg.ac.be

Université de Liège, Belgique

L'évaluation des pratiques éducatives est un champ nouveau des recherches tant en didactique générale qu'en didactique des disciplines. Les travaux relatifs à la géographie étant à notre connaissance encore rares, notre propos est de dresser un premier bilan en nous appuyant principalement sur des recherches menées par des chercheurs en sciences de l'éducation et sur notre expérience personnelle. Ayant été responsable pendant plus de trente ans de la formation des futurs enseignants du secondaire en géographie à l'Université de Liège, nous avons mené différentes recherches en didactique de la géographie dans le cadre d'un laboratoire que nous avons créé en 1985, le LMG (Laboratoire de Méthodologie de la Géographie) et nous avons beaucoup travaillé avec la FEGEPRO (Fédération francophone belge des professeurs de géographie). En outre, depuis quelques années, nous nous impliquons beaucoup dans la formation continue des enseignants en géographie du secondaire. Les livres que nous avons publiés en 2002 et 2005 reflètent très bien les champs investigués.

EVALUER LES PRATIQUES EDUCATIVES: ASPECTS GENERAUX

Qu'entend-on par evaluation des pratiques educatives?

Pour clarifier le champ d'investigation de cet article, il convient d'abord de distinguer pratiques éducatives de pratiques pédagogiques. Les *pratiques pédagogiques* correspondent à l'ensemble des activités par lesquelles les enseignants guident et font travailler les élèves pour leur faire acquérir, dans une discipline spécifique, les savoirs, savoir-faire et savoir-être de cette dernière et cela dans le cadre de programmes arrêtés par les responsables de l'enseignement du pays ou de la région concernée. Les *pratiques éducatives* couvrent un champ un peu plus large puisqu'elles regroupent

non seulement ces acquisitions disciplinaires mais encore visent à la réelle formation des élèves en leur donnant une culture et des compétences et en leur faisant acquérir des comportements pour les préparer à leur vie d'adulte et leur permettre de s'insérer dans la vie professionnelle. Notons que chaque discipline contribue à ces pratiques en travaillant notamment les compétences transversales et en s'impliquant dans des projets dépassant le travail en classe et pouvant, par exemple, concerner l'établissement scolaire, voire même en ouvrant l'école vers l'extérieur (par exemple, une semaine de la mobilité ou un projet de collaboration avec un pays du Sud).

En outre, il faut distinguer *l'évaluation des pratiques éducatives elles-mêmes* de *l'évaluation des enseignants* dans l'exercice de leurs pratiques éducatives même s'il n'y a pas de frontière stricte entre les deux et que ces deux évaluations sont liées. Dans le cadre de cette réflexion, c'est bien de la première qu'il s'agit tout en reconnaissant la nécessité de la seconde comme un acte normal et logique inhérent à toute profession et ce malgré parfois la contestation de cet acte par les enseignants eux-mêmes (Perrenoud, 2000).

Évaluer les pratiques éducatives signifie donc évaluer l'efficacité des méthodes mises en œuvre et les résultats obtenus par les élèves au cours et au terme de leur formation. Mettre en œuvre cette évaluation implique immédiatement de répondre à trois questions: - qui évalue? - quand faut-il évaluer? et - quels outils utiliser?

Selon les lieux et les circonstances, on peut distinguer quatre grands groupes d'*évaluateurs*: les inspecteurs de l'enseignement (voire les directeurs des écoles), les chercheurs en pédagogie ou en didactique menant des recherches en ce domaine, les enseignants eux-mêmes et les élèves ou étudiants. Le *moment de l'évaluation* peut aussi varier: en cours d'apprentissage ou en fin d'apprentissage. Quant aux *outils d'évaluation*, on en distingue généralement quatre principaux: des grilles d'observation pour l'évaluation en classe, des questionnaires fermés ou avec quelques questions ouvertes à faire remplir par les enseignants (voire par les élèves), des guides d'entretien semi-structurés pour des rencontres avec les professeurs (ou parfois les élèves) et des grilles pour analyser les productions des élèves. Chaque groupe d'outils a ses avantages et ses inconvénients et ne mesure pas nécessairement la même chose, d'où l'intérêt à notre sens de les combiner et de faire coexister évaluation externe et interne.

Pourquoi un intérêt croissant pour l'évaluation de ces pratiques?

Deux raisons peuvent expliquer cet intérêt: le nouveau contexte de l'enseignement et la prise de conscience croissante de l'impact des pratiques éducatives sur les progrès et les comportements des élèves.

Les *changements qui ont touché* et touchent de plus en plus *l'enseignement* sont bien connus: un nouveau contexte économique et social conduisant à une école de masse et à une diversité et hétérogénéité croissante des élèves, des savoirs disciplinaires en profonde évolution, le métier d'enseignant qui évolue et qui est souvent en crise.

Comment dans de telles circonstances réduire les inégalités entre les élèves et les écoles? Comment faire évoluer les apprentissages disciplinaires pour suivre les changements en cours? Comment faire face à la pénurie d'enseignants et à l'abandon massif notamment des plus jeunes et recréer un intérêt pour la profession?

Par ailleurs, les quelques recherches menées sur *l'impact des pratiques éducatives*, en particulier dans le monde anglo-saxon, indiquent très clairement l'importance des dispositifs mis en oeuvre pour amener les élèves à apprendre. En fait, il ne suffit plus aujourd'hui pour les enseignants de maîtriser leur discipline (bien que cela reste toujours un facteur important) ou encore de bricoler quelques dispositifs face à une situation-problème, il faut encore, notamment pour les élèves les plus faibles ou éloignés de la culture dominante de l'école, construire des séquences d'apprentissage ayant du sens pour ces élèves et les conduisant à s'impliquer.

L'évaluation des pratiques éducatives a donc pour finalité de *faire évoluer le système éducatif* à qui on adresse de plus en plus de reproches: nombreux échecs et redoublements, nombreux jeunes sans diplôme en fin de scolarité, intégration non réussie de certains publics, difficulté croissante pour l'école de favoriser l'ascenseur social... Cette évaluation vise aussi à changer les regards sur l'école obligatoire et à répondre aux défis des classements internationaux (du type PISA).

Des pratiques toutefois mal connues. Pourquoi?

Evaluer les pratiques implique de bien les connaître, ce qui est loin d'être le cas et ce pour quatre raisons.

- Un objet influencé par les représentations sur le métier et les croyances des enseignants sur leur propre métier

Bien que familier (puisque chacun a été étudiant), les *représentations du grand public* du métier d'enseignant sont souvent très réductrices face à la réalité du terrain comme en témoignent les films ou les livres mettant en scène des professeurs. Lors d'un débat à la télévision par exemple, les intervenants ont souvent des opinions très tranchées et beaucoup de certitudes face à ce qu'il faut faire. Le métier est presque toujours considéré comme un travail solitaire et la responsabilité de ce qui se passe en classe est presque toujours exclusivement reliée aux capacités des enseignants à tenir en main leur classe et non à des pratiques éducatives ou plus important encore au contexte sociétal. Le regard des parents et de nombreux responsables de la société civile est en outre très critique sur les enseignants et sur l'école elle-même ce qui ne contribue pas assez à faciliter pour eux le vivre ensemble ou l'intégration professionnelle.

Les *croyances* et le *sentiment d'auto-efficacité* que portent de nombreux futurs enseignants, voire les enseignants eux-mêmes, influencent aussi les pratiques éducatives et, par voie de conséquence, leur évaluation. Depuis la fin des années 80,

de nombreuses études se sont intéressées aux croyances et aux connaissances sous-jacentes aux pratiques pédagogiques des enseignants (Crahay *et al*, 2010). L'hypothèse principale de ces recherches est que les croyances et connaissances des enseignants influencent leur manière d'enseigner. Certaines recherches se sont ainsi intéressées aux croyances relatives à l'apprentissage, à l'intelligence, aux caractéristiques du «bon» enseignant, aux croyances épistémiques (croyances développées par les individus quant à la nature des connaissances et du processus de construction de connaissances), aux effets des attentes et au sentiment d'auto-efficacité des enseignants («*teacher efficacy*»). Ce sentiment d'auto-efficacité (ou croyance que possède un individu en sa capacité de produire ou non une tâche), défini dès 1982 par A. Bandura, semble avoir un impact non négligeable sur les pratiques d'enseignement: plus le sentiment d'auto-efficacité est grand, plus les objectifs que s'impose la personne et l'engagement dans leur poursuite sont élevés.

— Des informations pas assez systématiques et normalisées

Si différentes évaluations existent déjà, il s'agit le plus souvent d'enquêtes ponctuelles utilisant des outils d'évaluation différents et des grilles pas toujours critériées, ce qui complique singulièrement les comparaisons. C'est le cas la plupart du temps des rapports d'inspection. Outre la question du comment évaluer se pose donc celle de la standardisation ou non des observations directes dans les classes.

— Des difficultés pour distinguer ce qui relève de la personnalité de l'enseignant de ce qu'il élabore

Il n'est pas non plus facile de départager les pratiques de la personnalité de l'enseignant. Ainsi, au niveau des pratiques de classe, le rôle du «climat motivationnel» ou environnement psychologique de la classe est largement souligné au même titre que la personnalité et le style pédagogique de l'enseignant ou encore la nature des activités proposées aux élèves (Sarrazin *et al*, 2006). Mais comment départager ces trois facteurs? Il en est de même du «climat de maîtrise», se caractérisant notamment par la part d'initiative laissée aux élèves dans le choix d'activités d'apprentissage (favorisant le défi individuel et la responsabilité), par les encouragements prodigués par l'enseignant face aux efforts, par sa façon constructive de traiter les erreurs, par la confidentialité des évaluations, par la prise en compte de standards personnels de performance mettant en évidence les progrès des élèves ainsi que par une gestion du temps flexible permettant aux élèves de travailler à leur rythme. Des remarques similaires peuvent être faites au niveau de l'intérêt d'un «climat d'auto-détermination» plutôt que du travail sous contrainte ce qui implique un style d'enseignement soutenant l'autonomie des élèves (enseignant «plus proche», «plus positif», «plus flexible» et «plus explicatif» qu'un enseignant «contrôlant») ou encore en favorisant la construction

d'un «*student's pedagogical thinking*» défini comme «*the situation in which a student has become acquainted with the aims and goals of the curriculum, has accepted them and acts according to them*» (Byman et Kansanen, 2006).

L'influence du facteur «gestion de classe» rencontre les mêmes problèmes, la gestion de la classe renvoyant à l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et l'apprentissage où, depuis les travaux d' A. C. Doyle (1986, cité par Clanet, 2002), on distingue ce qu'il appelle «le double agenda de l'enseignement» : l'enseignement des contenus (couvrir le programme, s'assurer que les divers éléments sont maîtrisés...) et la gestion de la classe (organiser les groupes, établir les règles et les faire respecter, encourager les élèves, enchaîner les activités...).

— De difficultés pour estimer les effets-écoles et les effets classes

Enfin, il convient de tenir compte des conditions dans lesquelles s'exerce le métier. Les effets-écoles tendent de tenir compte des pratiques qui relèvent des écoles et qui peuvent influencer les performances des élèves en termes d'acquis, d'attitudes ou de comportements; il s'agit, par exemple, des règles de fonctionnement, du décloisonnement entre les disciplines ou les types de formation, des équipements et services mis à la disposition des enseignants, ... Les effets-classes cherchent pour leur part à prendre en compte tout ce qui se passe en classe et ne relève pas de l'action de l'enseignant mais découle, par exemple, du nombre d'élèves, de leur diversité... On distingue généralement deux dimensions fondamentales dans l'évaluation de ces effets: l'efficacité (à savoir élever le niveau moyen des élèves, soit en le faisant progresser pour tous, soit en faisant progresser plus soit les plus faibles, soit les plus forts) et l'équité (égaliser le niveau des élèves) (Attali et Bressoux, 2002). Notons que les classes les plus efficaces sont toujours les plus équitables et que les effets-classes sont toujours plus importants que les effets-écoles.

QUELLES PRATIQUES DANS LES COURS DE GEOGRAPHIE?

Des difficultés spécifiques liées à deux facteurs majeurs

Les premières difficultés pour mettre en œuvre des pratiques éducatives pertinentes viennent sans conteste du *statut du cours de géographie* dans le cursus de la formation et plus spécifiquement, avec de fortes différences entre pays, régions, voire réseaux d'enseignement, de facteurs tels que: l'importance horaire du cours de géographie (1 heure semaine et parfois moins...), des enseignants pas toujours bien formés dans la discipline ou sans formation didactique, les images véhiculées par la discipline scolaire (petit cours où il faut seulement mémoriser des noms ou des faits), les objectifs assignés au cours (branche de culture générale culturelle — connaître l'ailleurs — ou savoir utile

au futur citoyen et/ou à la vie professionnelle), place occupée par les géographes dans la société... (Mérenne-Schoumaker, 2007). A ces difficultés, il convient d'ajouter un contenu disciplinaire pas toujours bien circonscrit et qui a beaucoup changé à la fois au niveau des concepts, des méthodes, des outils, ce qui a conduit dans beaucoup de pays à des changements très fréquents de programmes, compliquant singulièrement la tâche de nombreux enseignants qui passaient de réforme en réforme sans avoir les formations en adéquation ou des manuels à jour pour les aider. Par ailleurs, l'ouverture indispensable de la géographie à l'actualité ne facilite pas non plus le travail des enseignants les obligeant à revoir très souvent les contenus au détriment du travail sur les démarches à mettre en œuvre.

Des pratiques en lien avec les finalités de l'enseignement

Plusieurs géographes ont mis en évidence les changements notoires de l'enseignement de la géographie en lien avec des paradigmes pédagogiques ou *finalités éducatives* qui ont touché la discipline. Nous pensons par exemple à F. Slater (1996) ou J. F. Thémines (2004). De notre côté (Mérenne-Schoumaker, 2003), nous en avons relevé quatre qui nous semblent avoir traversé la géographie au cours des 50 dernières années:

- acquérir l'essentiel des connaissances en géographie générale et régionale;
- acquérir des savoirs et savoir-faire pour découvrir l'ailleurs;
- acquérir des outils (concepts, modèles) et des méthodes pour lire le monde et ses territoires;
- acquérir des compétences pour interpréter des faits, des processus et se préparer à agir.

Il va de soi que, selon ces finalités, les pratiques en classe vont très largement différer. Ainsi, dans le premier cas, on proposera essentiellement aux élèves de prendre des notes, de refaire les dessins qui sont au tableau, de répondre à des questions sur la matière enseignée... alors que, dans le dernier, on les sollicitera beaucoup plus en leur proposant des tâches plus complexes impliquant souvent un important travail personnel.

Mais quelles activités proposer aux élèves qui leur donnent l'occasion de mettre en œuvre des apprentissages variés, accordant en particulier la meilleure place à des pratiques plus autonomes et construites à partir de l'oral et de l'écrit et dépasser ainsi la traditionnelle transmission de connaissances et de méthodes par le professeur qui continue à dominer certains enseignements (comme par exemple celui pratiqué souvent au collège en France) (voir à ce propos, Braxmeyer et Guillaume, 2007)? On trouvera des réponses à cette question dans les actes du séminaire national français des 18-19 décembre 2007 «Acquis des élèves et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique» (2008) relatant notamment les propositions très concrètes des 16 ateliers ainsi que dans les perspectives d'actions rédigées par M. Hagnerelle (2009).

Par ailleurs, une autre voie de réponse est l'actuel *programme* de géographie dans l'enseignement libre pour les élèves de 15 à 18 ans en *Belgique francophone*, qui a fait le choix d'une pédagogie par compétences et propose de travailler les matières du programme via cinq grandes familles de tâches:

- décrire et expliquer l'organisation d'un territoire;
- décrire et expliquer les dynamiques d'un territoire;
- énoncer une problématique à identifier dans un territoire;
- construire une synthèse qui rend compte d'une problématique clairement identifiée dans un territoire;
- défendre une position argumentée face à une problématique liée au territoire.

A cette fin, il est demandé aux enseignants que les élèves suivent la démarche suivante: analyser des documents, sélectionner les informations essentielles, organiser celles-ci en une synthèse, les communiquer sous une forme déterminée (le plus souvent une carte, un croquis cartographique de synthèse ou un schéma fléché) et argumenter éventuellement le choix qu'on aura préalablement demandé de formuler...

Les pratiques éducatives proposées découlent ainsi des *compétences incontournables* devant être acquises par le cours de géographie, à savoir:

1. Traiter des informations: localiser et situer à différentes échelles, réaliser des cartes ou des schémas pour mieux appréhender l'information, utiliser des grilles d'analyse pour simplifier ou classer l'information;
2. mettre en relation des informations: émettre des hypothèses, identifier les causes et les conséquences, établir des interrelations entre les composantes, analyser et réaliser des schémas fléchés;
3. mobiliser des savoirs complexes étudiés, modèles et théories: reformuler dans un vocabulaire adéquat, comparer à des modèles ou théories;
4. synthétiser sous plusieurs formes: cartes, schémas fléchés, textes;
5. prendre une position argumentée.

PROPOSITIONS ET PISTES D'ACTION

Mieux connaître pour mieux agir

Le champ de l'évaluation des pratiques étant encore mal connu, il s'agit de développer des observations, des études et des recherches et surtout de capitaliser leurs résultats en se dotant d'outils communs. A cette fin, il est indispensable de renforcer les collaborations entre la didactique générale et les didactiques des disciplines et entre les évaluateurs extérieurs et les évalués eux-mêmes.

Renouveler l'évaluation institutionnelle et promouvoir l'évaluation dans les écoles

En prolongement de ce qui vient d'être dit, il s'agit aussi de revoir l'évaluation institutionnelle qui, comme le disent bien A. Attali et S. Bressoux (2002, *op. cit.*), a bien montré ses limites: trop axée sur une séance de cours et non sur le travail d'une année, tributaire des personnes chargées de l'inspection, visites rares vu le nombre d'inspections à faire... En outre, on pourrait développer l'évaluation dans les écoles mais cela ne peut sans doute se faire qu'à certaines conditions: des disponibilités et des compétences dans le chef de l'équipe dirigeante, la mise en oeuvre de pratiques communes par des groupes d'enseignants de disciplines proches afin de faciliter un travail davantage collectif, des équipes d'enseignants relativement stables...

Favoriser les pratiques réflexives individuelles et en groupes

Pas de progrès dans le champ de l'évaluation sans une réelle culture des pratiques réflexives acceptées et pratiquées par tous. Toutefois, comme le dit P. Perrenoud (2001) si le concept des pratiques réflexives est connu depuis l'ouvrage de D. Schön (1983), il ne s'agit pas de la pratique réflexive spontanée de tout être humain confronté à un obstacle, un problème, une décision à prendre, un échec... mais bien d'une pratique réflexive *méthodique et collective* que déploient les professionnels aussi longtemps que les objectifs posés ne sont pas atteints. Cette pratique réflexive peut être solitaire mais elle passe aussi par des groupes, fait appel à des expertises externes, s'insère dans des réseaux, voire s'appuie sur des formations donnant des outils ou des bases théoriques pour mieux comprendre les processus en jeu et mieux se comprendre soi-même.

Intégrer l'évaluation des pratiques en formation initiale

Il va de soi que l'apprentissage de ces pratiques doit commencer dès la formation initiale et que pour former des professeurs réflexifs et critiques, il faut des formateurs réflexifs et critiques (Perrenoud, 2001, *op. cit.*). Au-delà de la formule «séminaires», le portfolio s'impose de plus en plus comme outil pertinent. Rappelons qu'il s'agit d'une collection structurée illustrant le meilleur travail d'un enseignant qui montre les choix effectués, la réflexion et la collaboration et qui témoigne de ses réalisations dans le temps et dans une variété de contextes. Comme son but premier est de soutenir la réflexion sur la pratique professionnelle, certains proposent de structurer le portfolio en fonction des compétences à acquérir ou à développer. On trouvera, dans les articles de G. Goupil (1999) et D. Bucheton (2003), des réflexions intéressantes sur cet outil dans le cadre d'une formation initiale d'enseignants.

Developper la formation continue et l'accompagnement des enseignants

Dans un monde en perpétuel changement, la formation continue apparaît de plus en plus comme une absolue nécessité. Elle ne doit toutefois pas se substituer à une formation initiale mais en être un complément. En matière d'évaluation des pratiques éducatives, son but final est (Attali et Bressoux, 2002, *op. cit.*) d'améliorer les pratiques via leur analyse plus systématique, la connaissance de résultats des recherches, la réflexion sur le métier et l'évolution de l'institution scolaire et, bien entendu, les interactions entre enseignants. Cette formation continue devrait être partagée entre volontariat et obligation sur le temps de travail et sans doute avoir un impact sur la carrière par validation des acquis ou sous forme d'indemnités comme au Royaume-Uni. En outre, au-delà des traditionnelles journées de formation, il serait souhaitable de permettre des détachements plus longs, par exemple dans des équipes de recherche ou des structures chargées de la confection de documents pédagogiques. Une autre formule intéressante, aujourd'hui mise en œuvre en Belgique francophone, est l'accompagnement des enseignants par des conseillers pédagogiques qui sont des professeurs chevronnés, détachés une partie de leur temps pour travailler concrètement avec les enseignants sans ayant la mission de les évaluer.

Concilier liberté academique et prescriptions

Enfin, tout en rejetant la standardisation des pratiques éducatives, tout montre la nécessité d'une structuration plus forte des dispositifs d'enseignement afin de réduire les écarts injustifiés et injustifiables entre les classes et les écoles. En effet, comme le disent bien A. Attali et P. Bressoux (2002, *op. cit.*), si l'on considère qu'enseigner est une profession comme exercer la médecine, par exemple, et non un don, force est d'admettre des règles et des procédures et des techniques communes à tous à un moment donné, ce qui n'exclut pas des différences dans l'application et dans la mise en œuvre individuelle.

REFERENCES

- ATTALI, A. et BRESSOUX, P. (2002). *Evaluation des pratiques éducatives*, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Paris: La Documentation française. In: <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/034000533/0000.pdf> (vu le 12 février 2011).
- BANDURA, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37 (2), pp. 122-147.
- BRAXMEYER, N. et GUILLAUME, J.-C. (2007). *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège*, Les dossiers, Enseignement secondaire, 183, mars 2007, Ministère de l'Education nationale, de

- l'Enseignement supérieur et de la Recherche. In: <http://media.education.gouv.fr/file/91/4/4914.pdf> (vu le 12 février 2011).
- BUCHETON, D. (2003). *Du portfolio au dossier professionnel: éléments de réflexion*. In: http://probo.free.fr/textes_amis/portfolio_bucheton.pdf (vu le 12 février 2011).
- BYMAN, R. et KANSANEN, P. (2006). Pedagogical thinking in a student's mind: A conceptual clarification on the basis of self-determination and volition theories. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), pp. 603-621.
- CLANET, J. (2002). Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves. In P. Bressoux (Ed.). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- CRAHAY, M., WANLIN, P., ISAIEVA, E. et LADURON, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. Une revue critique de la littérature anglo-saxonne. *Revue Française de Pédagogie*, 172, pp. 85-129.
- GOUPIL, G. (1998). Le portfolio vers une pratique réflexive de l'enseignement, *Vie pédagogique*, 107. In: http://www.cpe.uqam.ca/PDF/JE2010/Goupil_1998.pdf (vu le 12 février 2011).
- HAGNERELLE, M. (2009). *Perspectives d'action*, Séminaire national des 17-18 décembre 2007 «Acquis des élèves et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation» civique. In: <http://eduscol.education.fr/cid46068/perspectives-d-action.html> (vu le 12 février 2011).
- MERENNE-SHOUMAKER, B. (2002). *Analyser les territoires. Savoirs et outils*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, DIDACT Géographie, 166 p.
- MERENNE-SHOUMAKER, B (2003). De la géographie des professeurs à la géographie de l'action: une place nouvelle dans l'enseignement de la géographie. *BELGEO*, 2003-2, pp. 157-164.
- MERENNE-SHOUMAKER, B (2005). *Didactique de la Géographie. Organiser les apprentissages*. Bruxelles: De Boeck, Coll. Action, 255 p.
- MERENNE-SHOUMAKER, B (2007). La enseñanza de la geografía. In D. Hiernaux et A. Lindon (dir.). *Tratado de Geografía Humana*. Mexico: Anthropos et Universidad Autonoma Metropolitana, pp. 628-643.
- PERRENOUD, P. (2000). Obligation de compétence et analyse du travail: rendre compte dans le métier d'enseignant, *Actes des Entretiens Jacques Cartier*, Montréal, 3-6 octobre 2000. In: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Textes_2000.html (vu le 12 février 2011)
- PERRENOUD, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du programme de formation, *Cahiers Pédagogiques*, 390, pp. 42-45. In: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html (vu le 12 février 2011)
- SARRAZIN, P., TESSIER, D et TROUILLOUD, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 157, pp. 147-177.

- SCHON, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books (trad. française: *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques, 1994).
- SLATER, F. (1996). Values: Towards mapping their locations in a Geographical Education, *Geography in Education*, Canterbury University Press.
- THEMINES, J. F. (2004). Quatre conceptions de la géographie scolaire: un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie? *Cybergeo*, 262, 22 mars 2004. In <http://cybergeo.revues.org/index4325.html> (vu le 12 février 2011).
- Acquis des élèves et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique*, Actes du Séminaire national des 18-19 décembre 2007, Ateliers, EduSCOL, juillet 2008. In: http://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/12/0/actes_acquisdeseleves_ateliers_110120.pdf (vu le 12 février 2011).

LOS LÍMITES Y LAS POSIBILIDADES DE LA EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA DE MEJORA DE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

F. Javier Merchán Iglesias

jmerchan@us.es

Universidad de Sevilla

¿POR QUÉ LA EVALUACIÓN SE HA CONVERTIDO EN UN DISCURSO DE MODA?

Ya en 1922 W. W. Charters había afirmado que «la historia de la educación americana es una crónica de modas pasajeras» (vid. Kliebard, 2002, p. 1), un juicio que desde entonces bien puede hacerse extensivo a otros países y épocas. Pero las modas no son meras ocurrencias, ni adquieren protagonismo de forma azarosa; en lo que respecta al menos a la dinámica de la vida social, de la que evidentemente forma parte la educación, la preponderancia de determinadas ideas, estrategias y planes de actuación debe analizarse en contextos más amplios que el mero ámbito de su aplicación o el de los argumentos que las justifican. Es el caso de la evaluación como estrategia de mejora de la educación.

Aunque la fórmula aparece en España ya en la Ley General de Educación de 1970, hace ahora cuarenta años, la evaluación está de moda o, al menos, una determinada perspectiva de lo que se entiende por tal, si bien tampoco se trata de ninguna novedad. Frente a las tesis del cambio curricular como estrategia de mejora, que predominó en los años ochenta del pasado siglo, hoy la evaluación se ha convertido en el centro de la gestión del cambio en educación, determinando, de paso, la agenda de la investigación educativa. A este respecto, puede afirmarse que, en estos tiempos, no hay política educativa que no subraye el papel de la evaluación, ni congreso o reunión científica que no dedique parte o todo su contenido al susodicho tema. Semejante consenso debe suscitar la sospecha del investigador, pues, como se ha dicho anteriormente, las modas no son productos del azar. A lo largo de mi intervención en esta mesa redonda trataré, por una parte, de indagar acerca de las circunstancias que han propiciado la centralidad de la evaluación en la educación, trataré también de establecer cuáles son los ingredientes teórico-prácticos de los que se nutren las ideas dominantes sobre la evaluación

y aportar algunas consideraciones acerca de los resultados que producen en la práctica la aplicación de las políticas educativas basadas en la evaluación como instrumento de mejora. Por otra parte, es mi intención someter a discusión las posibilidades, dificultades y límites de la evaluación de la práctica de la enseñanza, para concluir con algunas propuestas sobre el objeto de este debate.

En un interesante trabajo de revisión sobre el papel de la evaluación en el pilotaje de los sistemas educativos, Natalie Mons (2009) identifica los precedentes sobre los que se va configurando la nueva y central dimensión de la evaluación. Se refiere, por una parte a la conocida como teoría del capital humano sobre la educación. Básicamente esta teoría, sostenía la necesidad de vincular la educación con el desarrollo económico, de manera que esta se entendía como una inversión que repercute en la mejora de la capacidad productiva de un país. Desde esta perspectiva se ha considerado también que «las escuelas pueden ser vistas como las firmas que se especializan en <la producción> de la educación. El establecimiento educativo, que incluye todas las escuelas, puede ser visto como una industria» (Schultz, 1963, p. 4, citado en Tröhler, 2009, p. 7). Lejos de haber pasado a la historia, esta tesis sobre el lugar de la educación en la vida social ha cobrado notable actualidad en nuestros días. Así, en el texto del Consejo de Europa celebrado en Lisboa en el año 2000, se plantea como objetivo estratégico de la educación para el año 2010: «Llegar a ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social». Al entender la educación como inversión económica y la escuela como una industria, cae por su peso que se revisen periódicamente los logros alcanzados, de manera que la evaluación toma la forma de análisis de resultados, una tendencia que dará lugar a la proliferación de pruebas, exámenes e indicadores de todo tipo que darán la medida del éxito y el fracaso. De esta forma se redefine el sentido de la educación, formulándose como la consecución de unos objetivos empíricamente demostrables.

Varios son los modelos de gestión que han circulado por el mundo de la empresa para gestionar la valoración de los logros y la mejora en la consecución de sus objetivos. El más generalizado es el conocido como modelo EFQM, siglas que responden al nombre de la institución que lo impulsó: *European Foundation for Quality Management*. Se trata de una agrupación de empresas centroeuropeas que institucionalizaron un premio a la mejor gestión, premio que obtuvieron corporaciones como Nestlé, Volkswagen o Rank Xerox. La idea es establecer un procedimiento de gestión basado en ciclos inacabables de autoevaluación, siempre referidos a indicadores precisos, medibles y reformulables. Este modelo inicialmente desarrollado en empresas industriales y después en empresas de servicio, es el que, de una u otra forma, se traslada al campo de la educación. En esa transferencia tuvo mucho que ver el desarrollo en los años 70 en Estados Unidos de la *New public management* y el movimiento de *Policy evaluation*. En un contexto de crisis económica y de cuestionamiento del papel del estado. El objetivo ahora es sanear y racionalizar la actuación de la administración, renovando la

gestión de lo público, atendiendo principalmente a la relación coste-eficacia. En este sentido, se considera que a) los productos y servicios públicos son mensurables, b) se deben utilizar para ello instrumentos científicos, c) los actores deben rendir cuentas ante los gestores y los ciudadanos, y c) la organización pública debe regularse por los resultados y no exclusivamente por los recursos. Naturalmente la educación y los centros escolares deben atenerse a esta nueva filosofía.

Aunque impulsada por ellas, la centralidad de la evaluación como estrategia de mejora no es meramente producto de la aplicación de las tesis economicistas que se han expuesto anteriormente. Como suele ocurrir en otros campos, los planteamientos más generales no se adoptan sin más en el ámbito de la educación, son necesarias teorías regionales. Las fuentes de estas teorías pueden encontrarse en el que se conoce como movimiento de la *eficacia escolar* y en el también conocido como movimiento para la *mejora de la eficacia escolar*. Como es sabido, el primero de ellos, de carácter más bien teórico y centrado en la investigación, surge a partir del informe Coleman. Mientras que en ese informe se subrayaba la importancia del contexto socioeconómico y cultural como factor determinante del rendimiento de los alumnos, algunos investigadores llamaron la atención sobre el hecho de que en contextos similares se producía resultados diferentes, suponiendo que esto se debe a la escuela y a sus profesores. Desde ese punto de partida, la cuestión era determinar cuáles eran los factores que están presentes en las escuelas de éxito o eficaces.

No puede decirse, sin embargo, que la investigación sobre la de identificación de los factores de éxito haya contribuido a resolver las preguntas que puedan plantearse acerca de las escuelas eficaces. Por una parte encontramos enormes listas que se han ido aumentando unos estudios tras otros: «Así, en una revisión realizada recientemente por Scheerens y Bosker [...] sobre estudios modélicos, encontraron 719 elementos relacionados con la eficacia agrupados en 13 factores generales» (Muñoz-Repiso y Murillo, 2001, p. 7). Además, como ha señalado Creemers (2001) los estudios sobre factores de éxito en distintos países llegan a conclusiones contradictorias. Por otra parte, estamos hablando de un tipo de investigación que adolece de cierto rigor científico. Wrigley (2007, p. 28) afirma que es un error asumir que la correlación estadística sea lo mismo que la causalidad, o bien, citando a Scheerens, plantea que «no es fácil evaluar las bases empíricas exactas de la lista de factores [...] La mayoría de las revisiones no expresa la significación estadística ni el tamaño de los efectos de los diversos factores en términos de su asociación con resultados de logro ajustado» (citado en Wrigley, 2007, p. 29). En esta misma línea, Carrasco (2007) considera que el movimiento de la eficacia escolar sobrestima las posibilidades de la estadística para hacerse cargo unívocamente de los procesos de la vida social. Finalmente, también se ha señalado la ambigüedad del lenguaje que se utiliza para referirse a los factores de eficacia, de manera que, detrás de la apariencia de certidumbre que confiere la exactitud matemática, se oculta una imprecisión terminológica que se presta «a la manipulación y a la reinterpretación política» (Wrigley, 2007, p. 28).

Por su parte, el movimiento de la mejora de la eficacia escolar, amparándose en el supuesto de que existe una racionalidad científico-técnica capaz de conseguir escuelas eficaces mediante la aplicación de un instrumental apropiado, ha tratado de establecer relaciones entre los estudios de los factores de eficacia y las estrategias de mejora, dando a entender que existe un vínculo entre conocimiento y política educativa. Pero, salvo que se trate de una mera justificación, el vínculo es muy poco consistente. A este respecto, se ha destacado que los estudios sobre eficacia y mejora se centran en factores sobre los que se puede actuar (Scheerens, 1998), mientras que relega aquellos sobre los que no se puede actuar desde la escuela, operando como si realmente no intervinieran; sin embargo, entre el 85% y el 90% de la varianza entre las escuelas se explica por factores sobre los que no tienen control (Lauder, Jamieson, y Wikely, 2001; Carabaña, 2009). La mera eliminación estadística del factor más relevante, el contexto sociocultural, puede tener alguna utilidad informativa, pero en modo alguno permite pensar que en la práctica puede actuarse en los centros escolares como si no existiera. Es cierto que algunas escuelas de áreas más pobres alcanzan resultados iguales o incluso mejores que otras de clase media, pero ello no justifica la minusvaloración del efecto del contexto, ni cambia significativamente la tendencia general, ni, sobre todo, sirve como pretexto para culpar a las otras, pues son fruto de «altos niveles de dedicación, tiempo y esfuerzo» (Wrigley, 2007, p. 31), difícilmente sostenible en el tiempo y difícilmente exportable a todos los casos. Como afirman Mortimore y Whitty (2000, p. 21), «una crítica particular al trabajo de mejoramiento escolar, es que esta perspectiva ha tendido a exagerar el punto hasta el cual escuelas individuales pueden desafiar desigualdades estructurales».

La idea de que, una vez que conocemos los factores de éxito, la mejora consiste en reproducirlos en las escuelas ineficaces, adolece de debilidad conceptual. David Reynolds y Louise Stoll (2001) afirman que los estudios sobre eficacia son muy deficientes en lo que respecta al análisis de procesos, de manera que, en todo caso, muestran una instantánea de una escuela en un momento determinado, más que una «película»; pero «la mejora escolar necesita saber de qué forma las escuelas se han convertido en eficaces (o ineficaces) para poder copiar (o erradicar) los procesos» (Reynolds y Stoll, 2001, p. 112). Por otra parte, al descuidar la importancia de factores externos a las escuelas y los docentes, no puede establecerse «de manera concluyente qué variables son causas de la eficiencia escolar y cuáles son efecto» (Reynolds y Stoll, 2001, p. 113), así que «la determinación de las variables exactas en las que la mejora de la escuela necesita dirigirse para influir en los resultados es, hoy día, claramente imposible» (Reynolds y Stoll, 2001, p. 114).

Lauker y Wikely (2001) sostienen que, a pesar de la complejidad que han alcanzado los estudios cuantitativos, entre el conocimiento de los factores de éxito y la formulación de recetas para mejorar quedan muchas cuestiones que no están resueltas. Aun admitiendo la discutida posibilidad de conocer las características de las escuelas de éxito y considerarlas factores de eficacia, de ahí no se desprende una estrategia de

cambio. En todo caso, esas evidencias pueden servir para escuelas que *ya son de éxito*, pero carece de sentido pensar que las escuelas ineficaces se caracterizan precisamente por lo contrario, de manera que, sabiendo cómo son las escuelas eficaces, no podemos saber cómo actuar con las que son ineficaces (Carrasco, 2008).

ALGUNOS INTERROGANTES SOBRE LA EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA DE MEJORA DE LA EDUCACIÓN

Aunque por razones políticas no gozan de suficiente visibilidad, son numerosos los estudios que ponen de manifiesto que el modelo de evaluación dominante no constituye, como se pretende, un recurso decisivo para la mejora de la educación. Desde luego en países como los Estados Unidos o Inglaterra, en los que la fórmula está aplicándose ya desde hace casi dos décadas, no puede decirse que haya mejorado significativamente la formación de niños y jóvenes; ni siquiera puede decirse que mejoren los resultados (vid. Merchán, 2010 y 2011, en prensa). En España, la Comunidad Andaluza fue la primera que puso marcha las llamadas Pruebas o Evaluaciones de diagnóstico, verdadero estandarte, junto con las pruebas PISA, de la dinámica de la evaluación en sistema educativo. En una nota de prensa fechada el 18 de octubre de 2006, en la que se reseñaba la intervención de la Consejera de Educación en el Parlamento andaluz, decía la citada responsable que «que las pruebas proporcionarán información ‘objetiva y rigurosa’ tanto para la mejora del rendimiento del alumnado como de la práctica educativa» (Consejería de Educación, 2006), sin embargo, cinco años después, los datos ponen de manifiesto que aquel vaticinio era meramente retórico, pues nada ha cambiado desde entonces. De manera que resulta algo sospechosa la importancia que las actuales políticas educativas conceden a la evaluación de centros y profesores. Cabe concluir que sus pretendidas bondades no se justifican por los resultados que se obtienen en la mejora de la educación, lo que nos hace pensar que la vigencia y publicidad del mecanismo se explica más bien por la rentabilidad política que se deriva de trasladar la responsabilidad fundamental de la mejora de la educación a los centros y a los profesores.

Pero, más allá del concepto imperante y de su instrumentalización por las políticas educativas dominantes, la evaluación de la educación plantea problemas conceptuales y prácticos que nos hacen ser precavidos sobre su potencialidad como estrategia de mejora. La tesis que, finalmente, quiero desarrollar es la de que la evaluación de la práctica de la enseñanza es un instrumento que, utilizado adecuadamente, ofrece posibilidades para desencadenar procesos de cambio, pero que, sin embargo, se trata de un recurso limitado que, por tanto, carece de fuerza suficiente para producirlos por sí sólo.

Si nos atenemos a la idea de la evaluación como análisis de resultados y mecanismo de palanca para alcanzar logros en el rendimiento de los alumnos, los hechos han demostrado su incapacidad. Pero, además, la dinámica de pruebas y evaluaciones genera toda una serie de consecuencias negativas a las que Sahron y Berliner (2007) se han referido como «efectos colaterales». En este sentido, siguiendo el principio de indeter-

minación de Heisenberg en física cuántica, se ha señalado que cuando una medida (el rendimiento de los alumnos) se convierte en objetivo, deja de ser una buena medida, pues toda medición de un sistema lo perturba (vid. Stobart, 2010, p. 135).

La evaluación de la práctica de la enseñanza, entendida como análisis de los procesos que se desarrollan en el aula ofrece, desde luego, mayores posibilidades para la mejora de la educación, si bien es una perspectiva que no deja de entrañar dificultades. Por una parte, dado que la evaluación implica valoración, se plantea el problema de disponer de referencias: ¿cómo sabemos si las cosas se hacen bien o mal, mejor o peor? No cabe duda de que los resultados que obtienen los alumnos en pruebas o exámenes constituyen un referente de los logros en su aprendizaje y, en este sentido, no voy a denostar la realización de este tipo de ejercicios. Sin embargo estos datos no pueden operar como referencias absolutas ya que, en primer lugar, la enseñanza produce a veces aprendizajes diferidos en el tiempo, aprendizajes que difícilmente pueden apreciarse en el plazo de realización de las pruebas, y, en segundo lugar, los exámenes y ejercicios de cualquier tipo, en el contexto escolar, no siempre son instrumentos apropiados para valorar los aprendizajes adquiridos. En este sentido, mi propuesta es la de diversificar lo más ampliamente posible los instrumentos de medición, no centrándonos exclusivamente en las pruebas y los exámenes, procurando, en todo caso, diversificar también los modelos de estas pruebas. Esto nos permitirá disponer a la vez de registros cuantitativos y cualitativos, y, en definitiva, de una comprensión más amplia de los problemas de aprendizaje.

Por otra parte, a la hora de valorar los procesos que se desarrollan en el aula, al margen de los resultados, nos encontramos con la dificultad de formular juicios sobre la práctica de la enseñanza. Sin afirmar que todo vale, a este respecto, Perrenoud (2000) sostiene que en el aula se producen una gran variedad de situaciones y que el estado de nuestro conocimiento sobre la enseñanza no permite un discernimiento claro sobre cuáles son las actuaciones más eficaces. Es posible que dispongamos de algunas ideas claras acerca de cómo se produce el aprendizaje en contextos cotidianos, pero el contexto escolar es un medio con muchas y significativas particularidades en el que quizás no se aprenda de la misma forma. En todo caso, sabiendo cómo se aprende no necesariamente sabemos cómo debemos enseñar.

Cuando tratamos de la evaluación de la práctica de la enseñanza en un sentido más amplio que el mero recuento de resultados, se persigue una mejor comprensión de los procesos que se desarrollan en el aula y de las dificultades de aprendizaje que en ese contexto se advierten en los alumnos. Es decir, siguiendo el lema que reza en la página web de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, se evalúa para conocer, suponiendo que del conocimiento que se produce se derivan estrategias de mejora. La idea está tomada directamente del campo de la medicina, en el que se establece una relación más o menos directa entre el diagnóstico y la curación. Sin embargo, sin negar el interés y las posibilidades de este planteamiento, entiendo que subyace en el una

lógica aparente, de mero sentido común que, trasladada al campo de la práctica de la enseñanza y de la acción humana en general, adolece de cierta simplicidad.

La educación es un fenómeno complejo, de tal manera que, solamente una autorreflexión acerca de la realidad de los fenómenos difícilmente puede producir una adecuada comprensión sobre ella. En este sentido mi propuesta es que la evaluación, como análisis de los problemas de aprendizaje en el aula, requiere un marco teórico apropiado, así como disponer de mayor información de la que se deriva de la mera observación de los hechos. No es fácil que en el contexto escolar pueda desarrollarse estos recursos, ya que la evaluación está mediatizada por problemas burocráticos y organizativos, por las urgencias de la acción y, en definitiva, por el hecho de que en ese contexto priman otras finalidades y otro sentido distinto del de la producción de conocimiento. Naturalmente estos condicionantes no implican necesidad, pero habrá que convenir que limitan en la práctica sus posibilidades.

Finalmente, entendiendo la evaluación como producción de conocimiento para la mejora, se plantea otro problema al que debemos prestar atención. Me refiero a la relación entre conocimiento y acción, pues se supone que la mejora requiere nuevas pautas de actuación en el aula. Desde luego, de los resultados de las pruebas de diagnóstico y productos similares como PISA, no se desprende un conocimiento relevante sobre la realidad ni, sobre todo, ninguna pauta de actuación (Carabaña, 2009); en términos más generales Dewey sostenía que «los resultados científicos proporcionan una regla para conducir la observación y la indagación, no para la acción», es decir, el conocimiento no dice a los profesores lo que deben hacer (vid. Kliebard, 2000, p. 130). Por lo demás, aunque estableciéramos conclusiones científicas, basadas en el conocimiento sobre la realidad, acerca del modo en que los docentes deben actuar en el aula, esto no quiere decir que realmente pueda actuarse conforme a esas directrices, pues la actuación de las personas, como la actividad de los profesores en el aula, no se rige única ni fundamentalmente por lo que sabemos. No siempre hacemos lo que queremos, ni queremos lo que hacemos. Además, no conviene olvidar que entre enseñanza y aprendizaje no existe una relación causal directa pues en esa interacción intervienen muchos otros factores. Mi propuesta en este sentido es, desde luego, profundizar en el conocimiento de la práctica de la enseñanza mediante la evaluación entendida como análisis de los procesos y los logros, pues es evidente que el saber ayuda en la acción; pero, dada la complejidad de la vida en el aula, debemos relativizar las posibilidades del conocimiento para la mejora. Al fin y al cabo no estamos tratando de fenómenos físicos ni mecánicos, sino de fenómenos sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARABAÑA, J. (2009). Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA. Documento 2 del Colegio Libre de Eméritos, en http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio//es_ES//documentos/pisa_carabana_%28vf%29.pdf. Consultado el 10 de mayo de 2010.

- CARRASCO ROZAS, A. (2007). Mejoramiento escolar en contextos de pobreza. Problematizando supuestos desde la evidencia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 5 (5e), 291-299, <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art40.pdf>. Consultado el 15 de mayo de 2010.
- CARRASCO ROZAS, A. (2008). Investigación en Efectividad y Mejora Escolar: ¿Nueva Agenda? *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 6 (4), 6-23. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art1.pdf>. Consultado el 10 de junio de 2010.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. Nota de prensa de 18 de octubre de 2006. En http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/GabinetePrensa/Notas_de_prensa/2006/Octubre/nota_prensa_181006_pruebadiagnostico_parlamento&vismenu. Consultado el 18 de marzo de 2010.
- CREEMERS, B. (2001). La base de conocimientos de eficacia escolar. En D. Reynolds y otros (eds.). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana, 51-70.
- KLIEBARD, H. M. (2002). *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20th century*. New York: Teacher College Press.
- LAUDER, H., JAMIESON, I. y WIKELY, F. (2001). Los modelos de la escuela eficaz: limitaciones y capacidades. En R. G. Slee y otros (dirs.). *¿Eficacia para quién? crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal, 69-95.
- MERCHÁN, F. J. (2010). Las evaluaciones y pruebas de diagnóstico como instrumentos de la política educativa: significado y balance de su aplicación. *Con-Ciencia Social*, 14, 63-80.
- MERCHÁN, F. J. (2011). La evaluación de centros y profesores como instrumento de la política educativa. *Organización y Gestión Educativa* (en prensa).
- MONS, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140. Disponible también en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111FR.pdf.
- MORTIMORE, P. y WHITTY, G. (2000). *Can school improvement overcome the effects of disadvantage?* London: Institute of Education University of London.
- MUÑOZ-REPISO, M. y MURILLO, F. J. (2001). Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia escolar y Mejora de la Escuela. *Organización y gestión educativa*, 4, 3-9.
- PERRENOUD, P. (2000). Obligation de compétence et analyse du travail: rendre compte dans le métier d'enseignant, en: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_29.html. Consultado el 12 de mayo de 2010.
- REYNOLDS, D. y STOLL, L. (2001). La fusión de eficacia escolar y mejora de la escuela. La base de conocimientos. En D. Reynolds y otros (eds.). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.

- SCHEERENS, J. (1998). The school effectiveness knowledge base as a guide for school improvement. En A. Hargreaves y cols. (eds.). *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer.
- SHARON, N. y BERLINER, D. (2007). *Collateral Damage. How Highstakes testing corrupts America's schools*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press.
- STOBART, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- TRÖHLER, D. (2009). Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 13 (2), en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132FIRINV1.pdf>. Consultado el 10 de mayo de 2010.
- WRIGLEY, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.

LA EVALUACIÓN, TEMA DE INVESTIGACIÓN: PROPUESTA DE TRABAJO¹

M. Begoña Alfageme González

alfageme@um.es

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

La evaluación es un proceso inherente a la investigación universitaria, igual que lo es en el día a día de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, hacer que la evaluación sea el tema central de la investigación no es tan usual, a pesar de las implicaciones que ello acarrea. De ahí que un grupo de investigación que trabajamos en la Universidad de Murcia en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales hayamos planteado diferentes proyectos de innovación e investigación con relación a este tema en los últimos años. El grupo está formado por profesores de dicha área de conocimiento, pero también por algunos otros pertenecientes al Departamento de Didáctica y Organización Escolar, como es mi caso, y por profesores de otros niveles educativos, fundamentalmente de Secundaria.

Concretamente y hasta el momento, en el grupo se han realizado tres investigaciones diferentes centradas en diferentes perspectivas de este tema, todos ellos en el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), proyectos que aparecen reflejados en la tabla 1 de los que vamos a hablar a lo largo de este trabajo.

El proceso de evaluación del aprendizaje del alumnado, que es el ámbito en el que se centran estos proyectos, consiste en una recogida de información, por parte del docente, cuyo fin es conocer el nivel de conocimientos y competencias adquiridos por

1 Este trabajo es resultado del proyecto de investigación «Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria» (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010), y del proyecto «Competencias, contenidos y criterios de evaluación de Geografía en 3.º de ESO: hacia una evaluación auténtica», financiado por el ICE-Consejería de Educación y Cultura de la CARM, en el marco del Programa III 2010-2012.

los estudiantes, de modo que le pueda servir para tomar las decisiones más convenientes para ajustar el proceso a parámetros de eficacia escolar.

Tabla 1. Proyectos de investigación sobre la evaluación del grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia

<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto de investigación-innovación «Los instrumentos de evaluación de los contenidos históricos en 4.º de la ESO. Estudios de casos». Comunidad Autónoma de la Región de Murcia-Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia. Desde junio de 2008 hasta mayo de 2010. Investigador responsable: Pedro Miralles Martínez
<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto de investigación «Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria». Fundación Séneca. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM). 08668/PHCS/08. Desde enero de 2009 hasta diciembre de 2011. Investigador responsable: Pedro Miralles Martínez
<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto de investigación-innovación «Competencias, contenidos y criterios de evaluación de Geografía en 3.º de la ESO: Hacia una evaluación auténtica.» Comunidad Autónoma de la Región de Murcia-Instituto de Ciencias de la Educación. Desde marzo de 2010 hasta marzo de 2012. Investigador responsable: Sebastián Molina Puche

En la realidad educativa, la evaluación se halla sobrevalorada y presenta una gran importancia como objeto de estudio, ya que lo que se evalúa acaba determinando lo que se enseña (Merchán, 2005). Sin embargo, la evaluación no debiera ser más que un medio para ayudar a regular y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de modificarlo o corregirlo, así como permitir tomar decisiones sobre dicho proceso, teniendo, por tanto, una función orientadora y motivadora, además de la meramente calificadora (Alfageme y Miralles, 2009).

PRIMER PROYECTO

El primer proyecto, financiado por la CARM y el Instituto de Ciencias de la Educación, trataba de profundizar en el tipo de evaluaciones que se realizaban en el nivel de 4.º de la Educación Secundaria Obligatoria, fundamentalmente en el análisis de los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes de Secundaria de Historia. Los objetivos que nos planteamos fueron:

- Conocer cuáles son los instrumentos de recogida de información que sirven para evaluar al estudiante en 4.º de Educación Secundaria Obligatoria en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, así como sus características y periodicidad.
- Analizar qué tipo de competencias, capacidades y contenidos son los que se evalúan y, por tanto, se enseñan.
- Comprobar los criterios de calificación que se establecen y su uso en la práctica.

El resultado principal de este proyecto ha sido el análisis de los instrumentos de evaluación en el área objeto de estudio a partir de las programaciones didácticas y los propios instrumentos de evaluación facilitados por los profesores. Con relación a él, hemos recogido y analizado 120 exámenes diferentes de 4.º de ESO. Los datos se han recogido finalmente en siete centros educativos de la Región de Murcia y han sido aportados por los profesores que han dado clase en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia durante el curso académico 2008-2009. El procedimiento ha sido mediante una visita al centro y una entrevista informal con el profesor.

Una vez recogidos los datos han sido clasificados, analizados, evaluados e interpretados, según el marco teórico y el planteamiento que tenía el proyecto de investigación. Se han realizado los correspondientes procesos de informatización y tratamiento estadístico de los datos de acuerdo con los objetivos propuestos, utilizando para ello el programa estadístico SPSS.

Previa a la codificación de los datos recogidos se ha construido por parte del equipo investigador una parrilla de registro que ayuda al análisis de todos los protocolos de exámenes recopilados, siendo alguno de los ítems en ella considerados cumplimentados con ayuda del propio profesor que llevaba a cabo los exámenes en los centros de Secundaria (véanse Sánchez, Monteagudo, Miralles, Pelegrín, Alfageme y Villa, 2009; Monteagudo, Miralles, Molina y Belmonte, 2010; Monteagudo, Miralles, Trigueros y Sánchez, 2010).

Este análisis ha constituido una de las principales y más arduas tareas del grupo de investigación durante los últimos meses. El análisis de todas y cada una de las preguntas de los exámenes recogidos se ha realizado con un proceso de valoración interjueces, grupo formado por cinco miembros de distintas áreas de procedencia, tanto profesores universitarios como no universitarios, que han tratado de establecer una coherencia en el mismo.

Este mismo proceso se ha llevado a cabo, aunque en este caso por un grupo de trabajo formado por profesores específicamente del área de Ciencias Sociales, para analizar el contenido que reflejaban las preguntas de los exámenes recogidos. En este caso el análisis se ha realizado utilizando 41 variables que tratan de recoger si aparecen o no los contenidos que figuran en el currículo establecido en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en la asignatura objeto de estudio, junto a otras 39 variables que recogen las características de los exámenes.

El análisis de los currículos, las programaciones docentes y los exámenes nos permiten obtener una serie de conclusiones, que resumimos muy someramente:

1. Los dos instrumentos más empleados son los *exámenes* o las pruebas orales y escritas, junto con los trabajos individuales y/o grupales, generalmente el cuaderno del alumno. La mayor parte de la calificación final del alumno se obtiene de la nota de los exámenes escritos, entre un 60% y un 80%, que suelen evaluar contenidos de recuerdos de tipo conceptual (conceptos y hechos).
2. En todos los casos los profesores implicados emplean el libro de texto como principal herramienta didáctica y metodológica, llegando a utilizar actividades del propio libro como preguntas de examen.
3. El mayor número de exámenes son parciales y se realizan en la segunda evaluación del curso, posiblemente por la mayor duración de la misma con respecto a las demás.
4. Los exámenes de Historia que realizan los alumnos de 4.º de ESO en la Región de Murcia suelen avisarse con antelación, tienen una duración de una hora, no tienen opción de elección por parte del alumno, presentan una media de seis ejercicios, que no especifican el valor de las preguntas en la hoja de examen, a pesar de que suelen tener diferente puntuación. En los criterios de calificación se tiene en cuenta el contenido científico de la respuesta, así como la ortografía y la expresión.
5. Las *capacidades cognitivas* que predominan y más se evalúan en la materia de Historia de 4.º de ESO en la Región de Murcia es el recuerdo de conceptos, seguida del recuerdo de hechos y la comprensión de hechos. El resto de capacidades (aplicación de procedimientos, comprensión y aplicación de conceptos, aplicación de hechos, etc.) no supera el 25% de presencia en los exámenes, llegando a estar totalmente ausentes la «valoración y predicción de hechos», «la comprensión y aplicación de principios», y «el recuerdo y comprensión de procedimientos». Lo cual nos sitúa en un escenario que podríamos definir como de tipo memorístico (puesto que el recuerdo es un proceso de mera rememoración sin necesidad de entendimiento) y «superficial» (centrado sólo en contenidos básicos de tipo conceptual como los conceptos y los hechos).
6. En relación a las *competencias* introducidas por la Ley Orgánica de Educación en la Enseñanza Secundaria, sorprende que alguna directamente relacionada con la materia, como es la *competencia cultural y artística*, apenas es evaluada en la materia de Historia de 4.º de ESO. Las más evaluadas son:
 - La *competencia social y ciudadana*, relativa a la participación como ciudadano responsable dentro de la sociedad. Centrada en el conocimiento de contenidos sobre la evolución y la organización de las sociedades y la comprensión de la realidad histórica y los rasgos de las sociedades actuales y su evolución.

- La *competencia en comunicación lingüística*, relacionada con la expresión y comprensión oral y escrita. Reflejada en el tipo de preguntas de los exámenes (tipo ensayo o preguntas cortas), la valoración de la ortografía y la expresión y la realización de trabajos y monografías.
- Las competencias para *aprender a aprender*, para la *autonomía e iniciativa personal*, así como la *competencia digital y tratamiento de la información*. La realización de esquemas, resúmenes y subrayados, el tomar apuntes y redactar un tema, el emprender proyectos individuales y colectivos o el plantear soluciones para los problemas son elementos propios de estas competencias, que pueden trabajarse en la construcción del propio cuaderno del alumno y en la realización de trabajos individuales y/o colectivos.

El proyecto inició el camino de la tesis doctoral que está realizando el profesor Monteagudo y está siendo dirigida por los profesores Miralles y Villa, donde se podrá ver en mayor profundidad estas y otras muchas conclusiones.

SEGUNDO PROYECTO

Con la realización del primero de estos proyectos nos dimos cuenta de que la información que estábamos obteniendo requería de mayores indicadores para poder entender cómo se estaba tratando el tema de la evaluación. Esto nos llevó a plantear un proyecto más ambicioso, el segundo de los proyectos reseñados, que nos ayudara a disponer de informaciones sobre qué es lo que realmente ocurre en las prácticas de evaluación y con ello nos acercada a un análisis de la realidad de la práctica docente. Por lo que no sólo tratábamos de analizar los criterios de evaluación y de calificación, así como los instrumentos empleados, que es sin duda un material valioso para comprender y analizar la realidad de las aulas y para proponer cambios de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos geográficos e históricos. Además de esto, pretendíamos centrar nuestra investigación en conocer qué, para qué, cómo y cuándo se evalúa en Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello nos planteamos cinco objetivos:

- Estudiar los currículos y las principales disposiciones sobre evaluación en la Educación Secundaria en el ámbito de la Región de Murcia y establecer una comparación con la normativa estatal y de otras comunidades autónomas.
- Analizar qué tipo de competencias, capacidades, criterios y contenidos son los que se evalúan y, por tanto, se enseñan en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.
- Conocer cuáles son los instrumentos de recogida de información que sirven para evaluar al estudiante, así como sus características y periodicidad.
- Explicar los criterios de calificación que se establecen y su uso en la práctica.

- Comprobar y analizar si se han producido cambios en la evaluación durante los últimos cinco años en función de las modificaciones en la normativa curricular y el impacto de la misma en las prácticas evaluadoras.

Este proyecto de tres años de duración, está todavía en activo, aunque ya tenemos algunos resultados que podemos ir avanzando. El primero de ellos es el análisis de la normativa vigente², siguiendo por las aportaciones de dos herramientas utilizadas en la recogida de la información: un cuestionario para conocer cómo los docentes ven el en el colectivo de profesores y alumnos con relación a la evaluación.

El análisis de los contenidos y criterios de evaluación de segundo ciclo de ESO en el ámbito nivel nacional, Real Decreto 1631/2006, nos muestra que el interés principal y prioritario es que el alumnado alcance conocimientos de tipo conceptual, y sólo en un segundo plano, que aprendan a adquirir por sí mismos esos conceptos, que sepan utilizarlos y analizarlos de una manera crítica, o que logren crear un discurso argumentado y, llegado el caso, una postura racional, haciendo uso de esos mismos conceptos.

El análisis sobre contenidos y criterios de evaluación de Geografía e Historia de segundo ciclo de ESO de los decretos de las comunidades autónomas de Valencia, Murcia, Galicia, Castilla-La Mancha y La Rioja nos muestra que existen diferencias entre los distintos decretos autonómicos, pero, como cabía esperar, no es la existencia de una lengua propia o de una identidad regional la causa principal de esa diferencia, sino la adscripción política del gobierno que ha redactado la ley. Así, en los decretos de currículo redactados por gobiernos autonómicos socialistas (Castilla-La Mancha y Galicia), aparecen contenidos y criterios de evaluación muy semejantes a los expuestos en el decreto de enseñanzas mínimas nacional. Mientras que los que fueron redactados por gobiernos pertenecientes al Partido Popular (La Rioja, Valencia y Murcia) son casi idénticos entre sí y en ellos hay una mayor divergencia de criterios de evaluación.

Como conclusiones del análisis de la normativa vigente podemos destacar (Molina y Calderón, 2009: 58):

1. El proceso de evaluación se concibe todavía con función calificadora y no con función orientadora y motivadora.
2. Los textos autonómicos no difieren mucho ni en forma, ni en el modo de concebir la evaluación del texto del Real Decreto 1631/2006 estatal. Cuando lo hacen,

2 Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria; Decreto 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia; Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana; Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia; Decreto 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla-La Mancha; Decreto 26/2007, de 4 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

es para subsanar olvidos sustanciales como los criterios de evaluación de conocimientos de Historia del Arte y para ampliar contenidos y criterios referidos a asuntos geográficos e históricos regionales.

3. Se concibe la evaluación como un proceso cuantitativo. No se acerca a modelos de evaluación más «cualitativos», que tengan en cuenta realmente elementos que trasciendan el conocimiento de datos, fechas y conceptos más o menos generales.
4. Según los textos legales hay poca diferencia en el modo de evaluar actual con respecto a épocas pasadas. Sigue primando la idea de que los datos cuantitativos son los únicos que explican los resultados de aprendizaje, se olvida que gran parte de los resultados se deben al cómo se lleva a cabo el proceso educativo.
5. De ahí que podamos afirmar que estos textos no consideran como realmente sustancial saber por qué, o cómo, ni tampoco cómo se puede saber, sino saber qué, y por ello priorizan la evaluación de este tipo de conocimientos, y se subordinan el resto.

El segundo de los grandes ámbitos de información para este proyecto lo constituía la opinión de los alumnos sobre la evaluación. La recogida de información con relación al cuestionario del alumnado que se ha realizado *ad hoc* ya se ha llevado a cabo. Inicialmente se construyó el cuestionario y tras su validación por parte de expertos (profesores investigadores de distintas universidades e institutos de Educación Secundaria) y la contestación del cuestionario por un grupo piloto, se dio por finalizado el instrumento. Posteriormente se solicitaron los permisos pertinentes para intervenir en los centros seleccionados y se pasó a recoger la información que constituirá objeto de estudio. Se ha recogido información por lo tanto de una muestra formada por 1.117 alumnos de 3.º y 4.º de ESO, durante el año 2010. Más información sobre este aspecto se podrá conocer en una comunicación presentada en este mismo Simposio por los profesores Trigueros, Molina y Miralles.

El tercero de los ámbitos de los que hemos recogido información es la opinión que los profesores tienen del tema de la evaluación. En este aspecto, también se ha realizado un cuestionario *ad hoc* que ha sido validado durante el curso 2009-2010 (Alfageme, Miralles y Monteagudo, 2011).

Con relación al cuestionario del profesorado podemos señalar que, aunque preveíamos inicialmente en el proyecto recoger al menos la opinión de 50 profesores, nuestra recogida de información ha sido un éxito facilitándonos información un total de 103 docentes. Todos ellos profesores de Geografía e Historia que imparten docencia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y que pertenecen a 31 centros educativos de un total de 22 localidades de la Región de Murcia.

Nuestra muestra, en este caso, está compuesta por un total de 44 mujeres (42,7%) y 59 hombres (57,3%). Predominan los sujetos de 51 a 60 años y de 31 a 40, situándose la media de nuestra muestra en torno a los 45 años. El docente más joven que ha con-

testado nuestro cuestionario tiene 27 años y el mayor 64. Además podemos destacar la experiencia profesional de los docentes que componen nuestra muestra puesto que la media de años que llevan dichos docentes en su puesto laboral se sitúa en torno a los 18 años. En esta misma línea, predomina el profesorado de Educación Secundaria con una situación administrativa estable (77 sujetos, 74,8%), aunque también están representados los catedráticos con 8 sujetos (7,8%), así como 17 profesores interinos (16,5%) y un profesor en prácticas.

Queremos destacar que como hemos recogido a través de nuestra muestra, muchos de los docentes han sido activos en su profesión, como demuestra el hecho de que 67 de ellos (65% de la muestra) han colaborado en grupos y proyectos de innovación/investigación. No lo han hecho 36, lo cual supone el 35% de la muestra. Sin embargo, menos del 25% de los docentes están colaborando actualmente en algún proyecto.

A este respecto, al preguntarles con qué situación profesional te identificarías más, las respuestas encontradas nos indican una distribución como la siguiente: están establiizados (36,1%), están experimentando nuevas estrategias (32,4%), acaban de comenzar (11,1%) y la misma cantidad están intentando promocionar, mientras que el 8,3% señalan que están próximos a la jubilación y uno señala que la profesión es muy dura e ingrata.

Como podemos ver los datos de docentes que dicen estar experimentando nuevas estrategias y los datos de los que dicen estar en la actualidad colaborando en proyectos son muy semejantes, lo cual nos lleva a considerar que no es un dato muy bueno para la situación de la profesión. La docencia es, en mi opinión, una profesión en la que el docente tiene que estar siempre actualizándose y aprendiendo cosas nuevas y estos datos no revelan esta circunstancia.

En el momento de redacción de este trabajo nos encontramos en el análisis en profundidad de estos datos, por lo que no podemos aportar mucha más información sobre sus opiniones sobre el tema que nos ocupa, la evaluación, en el cual esperamos profundizar en un futuro cercano en próximas publicaciones.

TERCER PROYECTO

El tercero de los proyectos, financiado también por la CARM y el Instituto de Ciencias de la Educación, nos llevó a plantearnos los objetivos que a continuación se detallan:

- Conocer cuáles son los instrumentos de recogida de información que sirven para evaluar al estudiante en 3.º de Educación Secundaria Obligatoria en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
- Analizar de qué manera se evalúan las competencias básicas en la asignatura de Geografía de 3.º de la ESO.
- Comprobar los criterios de calificación que se establecen y su uso en la práctica.

- Aportar propuestas de mejora para la evaluación de competencias básicas en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

El proyecto surge tras los resultados obtenidos en el primero de los proyectos presentados con relación a las competencias básicas en la Educación Secundaria Obligatoria. La realización del mismo, durante los primeros cursos donde se estaban planteando las competencias, nos llevó a justificar su resultado, de ahí que pensáramos que, después de unos cursos, se nos presentaba la oportunidad para conocer qué ha cambiado y si los docentes se han replaneado el sistema de evaluación. El planteamiento de las competencias requiere no sólo evaluar contenidos, por lo que se hace necesario la búsqueda de nuevos criterios, procedimientos e instrumentos que nos ayuden a determinar la adquisición de los conocimientos, las habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño cotidiano, o en palabras de Trillo (2005) tenemos que acercarnos a la evaluación auténtica. De ahí que intentemos conocer hasta qué punto se evalúan conocimientos relacionados directamente con las competencias básicas y, por ende, hasta qué punto se aplican las directrices básicas de la evaluación auténtica: evaluación del desempeño, del contexto, del desarrollo y de la dinámica, según Condemarín y Medina (2000).

La decisión de centrarnos en la asignatura de Geografía de 3.º de la ESO también estuvo condicionada por la finalidad general, puesto que considerábamos que en el caso de las ciencias sociales es la geografía la que más directamente puede contribuir a que el alumnado alcance las competencias básicas de este nivel educativo. Este proyecto se está realizando en estos momentos y no podemos adelantar resultados, si bien ya se ha recogido la información pertinente para su análisis.

CONCLUSIONES

La realización de los proyectos presentados está llevando al grupo de investigación a conocer el mapa real del proceso de evaluación en el día a día de las aulas de Geografía e Historia en el nivel educativo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Creemos que al finalizar con esta serie de proyectos centrados en la evaluación, el análisis de los datos recogidos nos permitirá saber qué es lo que funciona y qué es lo que no, para poder proponer aquellos aspectos que necesitan mejora o cambios en la realidad educativa.

Consideramos especialmente clarificador y valioso el acercamiento a dicha realidad desde diferentes puntos de análisis: la normativa, los documentos oficiales de los centros como las programaciones, las opiniones de los profesores y de los alumnos, así como otros documentos, como son los protocolos de exámenes, que habitualmente no salen a la luz pública.

Todo este trabajo se ha llevado a cabo con la colaboración de profesores de diferentes departamentos universitarios, pero sobre todo con la aportación de muchos docentes de

Educación Secundaria de la Región de Murcia sin cuya ayuda hubiera sido imposible, de ahí que agradezcamos la colaboración que con las investigaciones universitarias tiene todo el colectivo de docentes de este nivel educativo, especialmente en nuestro caso, los docentes de Geografía e Historia en Educación Secundaria de nuestra comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFAGEME GONZÁLEZ, M. B. y MIRALLES MARTÍNEZ, 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, pp. 8-20.
- ALFAGEME GONZÁLEZ, M. B., MIRALLES MARTÍNEZ, P. y MONTEAGUDO FERNÁNDEZ, J. (2011). Diseño y validación de un instrumento sobre evaluación de la geografía y la historia en Educación Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 10.
- CONDEMARÍN, M. y MEDINA, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago: Andrés Bello.
- MERCHÁN, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- 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, 37-60.
- MONTEAGUDO FERNÁNDEZ, J., MIRALLES MARTÍNEZ, P., MOLINA PUCHE, S. y BELMONTE ESPEJO, P. (2010). La evaluación de contenidos procedimentales de Historia en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Análisis crítico de programaciones de aula. Comunicación presentada al Congreso Pensar históricamente en tiempos de globalización. I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia. IDEHER (Investigadores de enseñanza de la Historia en Red), Universidad de Santiago de Compostela. Publicación en prensa.
- MONTEAGUDO FERNÁNDEZ, J., MIRALLES MARTÍNEZ, P., TRIGUEROS CANO, F. J. y SÁNCHEZ IBÁÑEZ, R. (2010). Contenidos y criterios de evaluación de Historia Moderna en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Comunicación presentada al Congreso XI Reunión Científica de la Fundación Española de Historia Moderna. Granada.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, P. A., MONTEAGUDO FERNÁNDEZ, J., MIRALLES MARTÍNEZ, P., PELEGRÍN ABELLÓN, J. A., ALFAGEME GONZÁLEZ, M. B. y VILLA AROCENA, J. L. (2010). Diseño metodológico de un instrumento: evaluación de historia en la ESO. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (eds.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando El Católico.
- TRILLO ALONSO, F. (2005). Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿falla el protagonista? *Revista Perspectiva Educativa*, 45, 85-103.

LA PRÁCTICA EVALUADORA EN ENSEÑANZA SECUNDARIA. UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN Y PONDERACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Francisco de Asís Gomariz Sánchez

fgomarizsanchez@um.es

Universidad de Murcia

Aunque el modo de entender la evaluación del aprendizaje ha ido cambiando con el paso del tiempo, según los modelos educativos y los enfoques pedagógicos que han inspirado las diferentes leyes de educación, la cuestión sobre qué, cómo y cuándo evaluar sigue estando de actualidad, es objeto de atención en numerosos foros psicopedagógicos y uno de los temas más controvertidos y polémicos de todo el diseño curricular. Sin embargo, es una realidad que la «evaluación educativa escolar está condicionada por los elementos legales que definen qué enseñar y cómo calificar (decretos de enseñanzas mínimas, órdenes y reglamentos de funcionamiento). Sin embargo, se puede intervenir en el proceso de aprendizaje del alumnado desde un proyecto curricular, interpretando las normas legales y afrontando los obstáculos como oportunidades para la innovación docente [...] y con unas metas sociales que nos permitan mejorar la didáctica sin desatender la función social de la calificación» (Souto, 2009, p. 35). En este sentido, la finalidad de esta ponencia es orientar en el terreno de la ponderación de la evaluación del aprendizaje de sus alumnos a los profesores de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que empiezan su singladura profesional en los centros de Enseñanza Secundaria, a través de la revisión crítica del proceso de evaluación del alumnado por parte de los docentes y, al mismo tiempo, reorientar la actividad escolar de aquellos que vienen desarrollando su profesión a pie de aula y se enfrentan a la difícil tarea de decidir qué y cómo evaluar, así como fomentar y mejorar la coordinación de los miembros de los departamentos docentes.

Si afináramos la autocrítica pedagógica, acabaríamos admitiendo que el establecimiento de un espacio articulado y tan imprescindible como la evaluación del alumnado en las programaciones docentes de los departamentos de coordinación didáctica es más una declaración de intenciones, fruto muchas veces de un cómodo hábito académico anclado en la repetición de fórmulas de evaluación heredadas del pasado o sujetas con un sentido estricto a la normativa legal (artículo 12.3 de la Orden de 25 de septiembre de 2007 de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan para la Comuni-

dad Autónoma de la Región de Murcia la implantación y el desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria), que un concepto abrigador y estable que entiende la evaluación y calificación del alumnado como proceso y, más concretamente, como la interrelación entre criterios e instrumentos de evaluación y criterios de calificación, atendiendo al artículo 121.3 de la Ley Orgánica de Educación: («corresponde a las Administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente»), y no sólo como la aplicación de los instrumentos del aprendizaje de los alumnos y los criterios de calificación, práctica muy extendida en las programaciones. Ello fuerza a definir y componer de un modo diferente la identidad de la evaluación y de la calificación, condiciones imprescindibles para rediseñar el estilo evaluador de aquellos profesores que reavivan en el aula determinados estilos de enseñanza tradicionales, fundamentalmente conductistas y digestivos, apoyados sólidamente en el discurso, y partidarios del peso específico del examen en la formación intelectual del alumnado así como de una organización escolar del tiempo donde «no hay lugar alguno para una intención de saber, para una elección, para un objetivo creador madurado lentamente o para un proyecto absorbente de investigación cultural», como afirma Françoise Dolto (Vasquez y Oury, 1976, p. 17). Todos ellos son factores esenciales de la dicotomía enseñanza-aprendizaje que condicionan «el proceso de aprendizaje, aunque se haga a posteriori, ya que el evaluado trata de acomodarse a los criterios de evaluación [...], de ahí la importancia de concebir, diseñar y realizar una evaluación justa y enriquecedora» (Santos Guerra, 2007, p. 15). En suma, los criterios de evaluación son la referencia fundamental en la ponderación de los «procedimientos de evaluación del aprendizaje de los alumnos y los criterios de calificación que vayan a aplicarse» (artículo 12.3 apartado d) de la citada Orden de 25 de septiembre de 2007), sobre todo para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de la consecución de objetivos, y han de servir como componentes ineludibles que condicionan las formas y estilos de enseñanza y de evaluación del profesorado.

Si consideramos los criterios de evaluación lo que vamos a evaluar (el *qué*) y los instrumentos el medio (el *cómo*), es lógico pensar que ambos conceptos están íntimamente relacionados: todo aquello que un profesor programa como evaluable necesita uno o varios instrumentos de evaluación, y todos deben estar puestos al servicio de los respectivos criterios de evaluación, algunos de los cuales, tal como vienen expresados en el BORM (Decreto 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia), van ligados a un instrumento concreto (por ejemplo, en la materia de Latín «realizar algún trabajo de investigación sobre la pervivencia del mundo romano en el entorno próximo al alumno»), pero la mayoría permite la evaluación mediante varios instrumentos (por ejemplo, en la citada materia «traducir oraciones» puede evaluarse mediante pruebas escritas, trabajo en casa o trabajo en clase).

En la práctica, los departamentos de coordinación didáctica de muchos centros públicos de Enseñanza Secundaria no sólo obvian algunos criterios de evaluación que se consideran prescriptivos, sino que además recogen en sus respectivas programa-

ciones docentes criterios o instrumentos que no pueden ser aplicados en el aula. No puede entenderse de otra manera el hecho de que en la misma relación de pautas de evaluación se incluyan criterios e instrumentos, cuando se trata de categorías distintas. En este sentido, son tres los *errores frecuentes que se detectan en la práctica docente* en cuanto a evaluación del alumnado se refiere:

- 1.º) Un abultado peso específico de la prueba escrita, que alcanza hasta el 80% de la calificación parcial o final del alumno y tiene a los contenidos de la materia como casi único punto de referencia, hecho que marca obviamente el estilo evaluador del profesor.
- 2.º) Mayor resonancia antipedagógica tiene el escaso valor dado al trabajo diario del alumno y a su grado de participación en el aula, no excediendo del 20% de la calificación en ningún caso.
- 3.º) La obtención de información acerca de la actitud del educando queda al libre arbitrio del profesor, que se supone infiere e interpreta mediante indicadores parciales o subjetivos los logros alcanzados por el alumno. El valor asignado a esta práctica docente suele ser del 10%, como máximo.

Analicemos brevemente un ejemplo, extraído de una de las treinta programaciones que se han consultado para fundamentar la hipótesis de este trabajo, que demuestra la intencionalidad que guía al profesor evaluador, al margen de la utilización pedagógica que el docente realice de la recogida de información, de si el propósito fundamental tiene un carácter diagnóstico, formativo o sumativo o bien, si la evaluación está o no íntimamente relacionada con los objetivos didácticos propuestos. Corresponde a un instituto del área metropolitana de Murcia.

Tabla 1

<i>CRITERIOS DE CALIFICACIÓN</i>	<i>VALORACIÓN</i>
PRUEBA ESCRITA	80%
Contenidos de la prueba	80%
Capacidad de síntesis	10%
Comprensión y expresión	10%
TRABAJOS Y ACTIVIDADES DIARIAS EN EL AULA	10%
Trabajos individuales y/o grupales	50%
Participación en clase	50%
ACTITUD	10%
Actitud activa	30%
Comportamiento	30%
Interés	20%
Asistencia	20%

- 1.º) La columna denominada *Criterios de calificación* está subdividida en tres apartados. El primero, *Prueba escrita*, recoge tres criterios de evaluación, que no de calificación, como son los contenidos de la asignatura, la capacidad de síntesis y la comprensión/expresión. Es un claro error, aunque «si bien se pretende evaluar lo que se ha previsto, se ha intentado no enfocar sólo aspectos parciales de los aprendizajes ni hacer caso omiso de saberes y posibilidades que presentan los alumnos» (Bonvecchio de Aruani, 2004, p. 23).
- 2.º) Más dudas refleja el apartado *Trabajos y actividades diarias en el aula*: los subapartados que aparecen son más concreciones de los trabajos y las actividades que criterios de evaluación, es decir, los trabajos individuales y/o grupales y el grado de participación del alumnado en clase no son otra cosa que instrumentos de evaluación.
- 3.º) En cuanto a la *Actitud*, no es un criterio de calificación ni tampoco un instrumento, sino más bien un criterio de evaluación (no de materia, pero sí puede establecerlo un centro educativo por consenso y con carácter general para todos los departamentos), que debería relacionarse con instrumentos concretos, por ejemplo, con la participación en clase o con los trabajos de los alumnos para no dejar al albur del profesor la correspondiente calificación (10% de la nota parcial o final).
- 4.º) La columna de la derecha, *Valoración*, lo es de los criterios de calificación, expresados en tantos por ciento y ciertamente descompensados, ya que se otorga un valor del 80% de la calificación al concepto *Prueba escrita* y tan sólo un 10% al trabajo diario del alumno.

Si la confusión existe, la solución es usar un nuevo soporte que distinga las dos categorías (criterios e instrumentos de evaluación) al tiempo que las relacione. Me estoy refiriendo a una tabla de doble entrada. Naturalmente, su elaboración será tanto más difícil cuantas más incoherencias y lagunas haya en la formulación de los criterios de calificación. Es el momento en el que se advierte que no se había tenido en cuenta tal criterio o que la ponderación que se otorgaba a tal instrumento no era real. Por tanto, la tabla que se propone elimina las incoherencias que pudiera haber y los horizontes del profesor y de sus alumnos entran en mayor y mejor sintonía cuando aquél, a comienzos de curso, les presenta el modo en que van a ser evaluados:

«Cuando una cosa es inteligible se tiene un sentimiento de participación; cuando una cosa no es inteligible se tiene un sentimiento de enajenación» (Schumacher, 1983, p. 86).

Al terminar y cuadrar la tabla, queda perfectamente clara la relación de criterios de evaluación incluidos en cada instrumento y el peso específico de cada uno de ellos (criterios de calificación expresados en tantos por ciento sobre base 100), fundamental

a la hora de elaborar las pruebas parciales o finales (instrumentos). Este podría ser un ejemplo de procedimiento de evaluación del aprendizaje de los alumnos, aplicado al nivel de 1.º de ESO (Ciencias Sociales) (Tabla 2).

Tabla 2

<i>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</i>	<i>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</i>						<i>TOTAL</i>
	A	B	C	D	E	F	
Geografía (criterios de evaluación 1-5 del Decreto 291/2007)	30%	5%			5%	5%	45%
Historia (criterios de evaluación 6-13)							
Fuentes de información (criterios de evaluación 14-17)	10%		5%	10%			25%
Espíritu crítico		5%	5%	5%			15%
Interés		5%			5%	5%	15%
TOTAL	40%	15%	10%	15%	10%	10%	100%

A: Pruebas objetivas/Pruebas escritas de desarrollo libre
 B: Participación en debates y diálogos en clase
 C: Trabajos individuales libres y/o en equipo
 D: Cuaderno
 E: Autoevaluación/Coevaluación
 F: Actividades escolares complementarias y/o extraescolares

La mayor coherencia de este modelo de evaluación implica una reflexión crítica y constructiva de la práctica docente, fuerza la utilización de diferentes instrumentos para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes y presenta cuando menos algunos aspectos positivos:

- 1.º) Reduce la posibilidad de producir errores u omisiones en la evaluación del alumnado al actuar como un punto de referencia completo y coherente.
- 2.º) Promueve la ordenación, sistematización y motivación del trabajo diario, tanto del profesor como de los alumnos.
- 3.º) Impulsa una mayor interlocución entre los agentes del proceso enseñanza-aprendizaje.
- 4.º) Fomenta y mejora la coordinación de los miembros del departamento.

Dada la lógica tendencia de los estudiantes a conocer con la mayor exactitud posible los criterios de evaluación que el profesor ha establecido en la programación de aula, puesto que «un profesional responsable elabora sus criterios de evaluación en función de las teorías, conceptos y creencias conscientes e inconscientes que se haya formado en torno a la enseñanza» (Rosales, 2000, p. 39), resulta imprescindible concretar el grado de consecución de dichos criterios para comprender y alcanzar el propósito educativo de la tabla propuesta, siempre y cuando el departamento de coordinación didáctica correspondiente haya establecido la relación entre todos los elementos del currículo (criterios, competencias básicas, contenidos, objetivos de área y objetivos de etapa). Veámoslo con otro ejemplo (Tabla 3).

Tabla 3

<i>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</i>	<i>GRADO DE CONSECUCIÓN</i>
1. Conocer el planeta Tierra: forma, dimensiones y condiciones esenciales que hacen posible la vida.	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar los cuerpos celestes que forman el Sistema Solar. – Conocer la forma, dimensiones de la Tierra, sus movimientos y sus efectos.
2. Localizar lugares o espacios en un mapa utilizando datos de coordenadas geográficas y obtener información sobre el espacio representado a partir de la leyenda y la simbología.	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar las líneas imaginarias de la Tierra. – Localizar, a partir de la red de coordenadas geográficas, la posición de un punto de la superficie terrestre, determinando su latitud y longitud. – Comprender la función de los husos horarios. – Conocer los distintos tipos de mapas. Saber interpretar un mapa a nivel básico utilizando los signos convencionales y la leyenda. – Resolver actividades planteadas a partir de la observación de imágenes y mapas.
3. Localizar en un mapa los elementos básicos que configuran el medio físico mundial, de Europa y de España (océanos y mares, continentes, unidades de relieve, zonas climáticas y ríos) caracterizando los rasgos que predominan en un espacio concreto.	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer los agentes internos y externos de la formación del relieve. – Diferenciar los continentes de los océanos. – Localizar en un mapa las formas de relieve más importantes de la Región de Murcia, España, Europa y resto del mundo. – Diferenciar los elementos y factores que influyen en el clima. – Reconocer las zonas climáticas de la Tierra. – Distinguir las características térmicas y pluviométricas de los diversos climas de la Tierra y de España. La Región de Murcia.

	<ul style="list-style-type: none"> — Describir la influencia que ejerce el clima sobre el relieve, el suelo, las aguas, la vegetación y la fauna. — Evaluar el uso que se hace del agua en España. — Localizar los ríos y mares de la Región de Murcia, España, Europa y resto del mundo.
4. Comparar los rasgos físicos que configuran los grandes medios naturales del planeta, con especial referencia a Europa y España, localizándolos en el espacio y relacionándolos con las posibilidades que ofrecen a los grupos humanos.	<ul style="list-style-type: none"> — Localizar y diferenciar los diferentes medios naturales de la Tierra atendiendo a sublima, suelo, vegetación y fauna. — Explicar la distribución y rasgos principales de los principales medios naturales del mundo, Europa, España y la Región de Murcia.
5. Identificar algunos casos en que la acción humana provoca impactos sobre el medio natural reconociendo, a escala mundial, en Europa y en España, problemas relevantes relacionados con el medioambiente, explicando sus causas y efectos, y aportando propuestas de actuaciones que pueden contribuir a su mejora.	<ul style="list-style-type: none"> — Valorar el impacto de la acción de los grupos humanos sobre el medio, identificando sus causas y consecuencias. — Distinguir los distintos tipos de residuos que se generan en las ciudades y los agentes contaminantes responsables de la contaminación medioambiental — Definir y valorar el concepto de desarrollo sostenible.
6. Utilizar las unidades cronológicas y las nociones de evolución y cambio aplicándolas a hechos y procesos referidos a la Prehistoria e Historia Antigua del mundo y de la Península Ibérica.	<ul style="list-style-type: none"> — Medir el tiempo histórico a través de la realización e interpretación de ejes cronológicos y analizar a nivel básico las fuentes historiográficas.
7. Comprender el proceso de hominización y la evolución cultural de la Humanidad hasta la aparición de la escritura.	<ul style="list-style-type: none"> — Enumerar los cambios que experimentó el ser humano en su evolución. — Describir las características fundamentales de la Prehistoria y diferenciar sus principales etapas. — Explicar el modo de vida en el Paleolítico. — Conocer los aspectos significativos de la Prehistoria en España y en la Región de Murcia. — Reconocer las características propias del arte prehistórico en sus diferentes manifestaciones.

<p>8. Explicar los cambios que supuso la revolución neolítica en la evolución de la humanidad y valorar su importancia y sus consecuencias al compararlos con los elementos que conformaron las sociedades anteriores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer el modo de vida en el Neolítico y comprender su importancia para el avance de la humanidad con respecto al Paleolítico.
<p>9. Conocer los rasgos que caracterizan a las primeras civilizaciones históricas, destacando su importancia cultural y artística.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Determinar cuáles fueron las primeras civilizaciones históricas y localizarlas en un mapa. – Identificar los factores que desencadenaron el surgimiento de las primeras civilizaciones. – Analizar las características políticas, económicas, sociales, culturales y artísticas de Egipto y Mesopotamia, y establecer las principales semejanzas y diferencias.
<p>10. Analizar los aspectos originales de la civilización griega, así como sus aportaciones a la civilización occidental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Situar en el espacio y en el tiempo la civilización griega. – Diferenciar las etapas en que se divide la historia de Grecia atendiendo a sus características políticas, económicas y sociales. – Comparar los sistemas políticos de Esparta y Atenas: oligarquía y democracia. – Analizar la importancia del legado cultural griego: la importancia de la filosofía.
<p>11. Caracterizar los rasgos de la civilización romana. Distinguir y situar en el tiempo y en el espacio las culturas que se desarrollaron en la Península Ibérica durante la Antigüedad, y valorar la trascendencia de la romanización y las pervivencias de su legado en España y en la Región de Murcia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Situar en el espacio y en el tiempo la civilización romana. – Diferenciar las formas de gobierno y las instituciones políticas romanas. – Distinguir los principales rasgos de la sociedad y la economía romanas. – Conocer los aspectos más relevantes de los orígenes del cristianismo. – Describir el proceso de invasión del imperio romano por los pueblos bárbaros y su contribución a la caída del Imperio de Occidente, así como su presencia en la Península Ibérica. – Situar espacial y temporalmente a los principales pueblos prerromanos de la península y explicar su organización social y económica. – Comprender el proceso de romanización así como la organización político-administrativa y económica de Hispania como provincia romana.

12. Analizar el arte clásico y aplicar este conocimiento al análisis de algunas obras y autores representativos.	<ul style="list-style-type: none"> — Conocer las características de la arquitectura y escultura griega y romana. — Observar y analizar algunas obras representativas.
13. Adquirir una comprensión básica del periodo visigodo como puente entre la Hispania romana y la Edad Media.	<ul style="list-style-type: none"> — Conocer la distribución territorial de los pueblos germánicos en la Península Ibérica. — Sintetizar las características de la organización política, social, económica, cultural y artística de la Hispania visigoda.
14. Obtener y utilizar informaciones relevantes sobre los temas estudiados. Relacionar las informaciones, valorarlas y combinarlas para explicar hechos históricos y espaciales. Consultar las diversas fuentes disponibles y utilizar las tecnologías de la información.	<ul style="list-style-type: none"> — Buscar información en fuentes de fácil acceso, especialmente en Internet. — Realizar investigaciones sencillas a través de búsqueda bibliográfica. — Elaborar mapas conceptuales y ordenaciones cronológicas.
15. Conocer las principales manifestaciones artísticas y culturales para valorar su significado como patrimonio artístico.	<ul style="list-style-type: none"> — Realizar comentarios de obras de arte a través de pautas sencillas de observación.
16. Elaborar, individualmente o en grupo, trabajos y exposiciones orales sobre temas de la materia, utilizando el vocabulario pertinente y la corrección formal adecuada.	<ul style="list-style-type: none"> — Usar adecuadamente las guías de exposición, utilizando mapas murales y atlas interactivos. — Buscar y seleccionar noticias de prensa para la elaboración de trabajos individuales y grupales.
17. Utilizar, interpretar y elaborar distintos tipos de mapas, croquis, gráficos y tablas estadísticas, utilizándolos como fuente de información y medios de análisis y síntesis.	<ul style="list-style-type: none"> — Analizar mapas, gráficos, tablas estadísticas y comentarios de texto.

En referencia a los instrumentos de evaluación por su mismo orden, los criterios de mayor a menor calificación (puntuación) para cada uno de ellos, expresados en la Tabla 2, son los siguientes:

1. PRUEBAS OBJETIVAS	
Puntos obtenidos en la suma de ítems	

2. PRUEBAS ESCRITAS DE DESARROLLO LIBRE	
CRITERIOS	PUNTUACIÓN
Conocimientos de la unidad	50%
Razonamiento	25%
Redacción	15%
Ortografía	10%
TOTAL	100%

3. PARTICIPACIÓN EN DEBATES Y DIÁLOGOS EN CLASE	
CRITERIOS	PUNTUACIÓN
Conocimientos de la unidad	50%
Razonamiento	25%
Actitud	15%
Frecuencia	10%
TOTAL	100%

4. TRABAJOS INDIVIDUALES LIBRES	
CRITERIOS	PUNTUACIÓN
Precisión	50%
Enfoque personal	25%
Razonamiento	15%
Número	5%
Presentación	5%
TOTAL	100%

5. TRABAJOS EN EQUIPO	
CRITERIOS	PUNTUACIÓN
Grado de participación	50%
Estructuración	25%
Razonamiento	15%
Redacción	5%
Presentación	5%
TOTAL	100%

6. CUADERNO	
CRITERIOS	PUNTUACIÓN
Precisión	50%
Enfoque personal	25%
Razonamiento	15%
Número	5%
Presentación	5%
TOTAL	100%

7. AUTOEVALUACIÓN/COEVALUACIÓN (*)	
CRITERIOS	PUNTUACIÓN
Grado de éxito en la resolución de actividades de clase o ejercicios	50%
Estructuración	25%
Razonamiento	15%
Redacción	5%
Presentación	5%
TOTAL	100%

(*) Una forma de conseguir una participación más activa de los alumnos en consonancia con los principios recogidos en toda programación docente que se precie como tal es recurrir a la autoevaluación y la coevaluación. En concreto, el modelo de *autoevaluación* propuesto consiste en que el alumno que ha realizado una actividad la corrija posteriormente y la valore, normalmente siguiendo las indicaciones del profesor. Por su parte, en la *coevaluación* un alumno corrige y valora una actividad realizada por un compañero, siendo fiel a los parámetros diseñados y presentados a los alumnos por el docente. La experiencia demuestra que ambas prácticas resultan bastante familiares, ya que al poner al alumno en el punto de vista del profesor-evaluador le confiere una perspectiva que, sin duda, le ha de ayudar a afianzar los contenidos de la materia y cumplir con uno de los más importantes de la educación: la formación de actitudes y criterios y de aquellos hábitos de socialización que preparan al estudiante para ser un miembro activo de la comunidad. Así pues, para lograr una mayor motivación del alumno, tanto la autoevaluación como la coevaluación pueden y deben utilizarse como instrumentos de evaluación. La capacidad de cada alumno para corregir y valorar su actividad o la de un compañero puede calificarse como nota de clase. Curiosamente, en ninguna de las programaciones docentes de Ciencias Sociales, Geografía e Historia consultadas aparecen la autoevaluación y la coevaluación como instrumentos de evaluación.

8. ACTIVIDADES ESCOLARES COMPLEMENTARIAS Y/O EXTRAESCOLARES	
CRITERIOS	PUNTUACIÓN
Grado de participación	50%
Iniciativa	25%
Transferencia	15%
Aplicación de conocimientos	10%
TOTAL	100%

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- BONVECCHIO DE ARUANI, M. y MAGGIONI, B. E. (2004). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- CASANOVA, M. A. (1998). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- LAFOURCADE, P. (1989). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz.
- ROSALES, C. (2003). *Criterios para una Evaluación Formativa*. Madrid: Narcea.
- ROSALES, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- SCHUMACHER, E. F. (1983). *Lo pequeño es hermoso*. Barcelona: Orbis.
- SEIJAS DÍAZ, A. (2004). *Evaluación de la eficiencia en la educación secundaria*. La Coruña: Netbiblo.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2009). Evaluación en un proyecto de geografía e historia, *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, pp. 35-47.
- VASQUEZ, A. y OURY, F. (1976). *Hacia una pedagogía del siglo XX*. Madrid: Siglo XXI.
- WRAGG, E. (2003). *Evaluación y aprendizaje en la escuela secundaria*. Barcelona: Paidós.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN HISTORIA

Isabel Barca

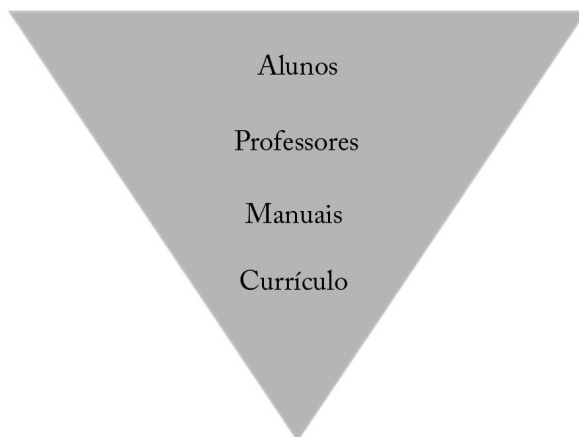
isabar@ie.uminho.pt

Universidad de Minho

APRENDIZAGEM CONTEXTUALIZADA EM HISTÓRIA

As primeiras tentativas sistemáticas, de grande alcance, para compreender o pensamento histórico dos alunos de forma historicamente sustentada iniciaram-se na década de 1970 em Inglaterra, e tiveram grande impacto quer no plano da investigação quer nas concepções e práticas de ensino da História. Estas pesquisas colocaram como enfoque o modo como crianças e jovens construíam conceitos inerentes à natureza do conhecimento — conceitos epistemológicos, ou «de segunda ordem» — em detrimento de uma preocupação mais linearcentrada em quais os conteúdos e valores (fixos) a veicular na aula de História¹. Fundou-se assim um campo de «educação histórica» em que o olhar dos investigadores tende a privilegiar, em primeiro lugar, as concepções de quem aprende para melhor as poder modificar; e, em seguida, as concepções dos professores, que são os agentes educativos que directamente lidam com os alunos. Nesta agenda de investigação, a pirâmide de interesses investigativos aparece invertida, ficando para último plano as normas e reflexões mais ou menos prescritivas que são propostas a quem trabalha em situação de aula já que, à partida, essas prescrições e recomendações deverão ter em conta as concepções e práticas dos agentes directos de ensino e aprendizagem.

1 De acordo com autores desta linha, entre os quais se destacam Peter Lee e Denis Shemilt, os conceitos ‘de segunda ordem’, também designados conceitos estruturais ou meta-históricos, exprimem noções ligadas à natureza do conhecimento histórico, tais como *compreensão empática, explicação, evidência, significância, mudança*. Os conceitos ‘substantivos’ referem-se a noções ligadas aos conteúdos históricos, como por exemplo monarquia, democracia, feudalismo, revolução industrial, Renascimento, Descobrimientos.



Os investigadores pioneiros nestas indagações criaram um modelo conceptual de progressão por níveis de elaboração histórica e, portanto, afastado de níveis genéricos de cognição (como são, por exemplo, os estádios cognitivos na teoria piagetiana de desenvolvimento). Na linha de cognição histórica, são seminais os estudos sobre empatia e explicação (Lee, 2003), evidência (Ashby, 2005), usos da História e a sua ligação com a vida prática (Lee, 2002; Ashby, Foster, Howson & Lee, 2008) ou sobre as possibilidades de oscilação e estabilidade nas ideias dos jovens ao pensarem a variação de perspectivas em História (Chapman, 2009). A teoria sobre o pensamento histórico dos alunos numa perspectiva de progressão, desde ideias mais ingénuas, alternativas e de senso comum, até ideias mais históricas, quantas vezes contra-intuitivas, tem sido aprofundada ao longo de décadas e enriquecida pelos contributos de vários estudos. Se enquadrado numa perspectiva de aprendizagem contextualizada, o modelo de progressão conceptual deverá ser usado de modo flexível e aberto, já que é gerado a partir da análise indutiva das produções dos sujeitos participantes nas inúmeras pesquisas que se desenvolvem em diversos países².

Esta proposta de progressão conceptual segundo critérios próprios da História veio abrir caminhos mais frutuosos para a promoção da literacia histórica dos jovens, já que permite uma melhor monitorização e, portanto, uma avaliação mais consistente do processo de ensino e aprendizagem. Sendo mais desafiante em relação à aprendizagem de crianças e jovens, ela exige por parte dos professores uma literacia epistemológica avançada pois não basta medir a quantidade, correção e profundidade dos temas apresentados pelos alunos, é necessário também analisar a progressão das suas competências quanto ao modo como inferem a partir das fontes, como explicam, narram e dão sentido pessoal ao passado.

2 Consultar, por exemplo, os estudos publicados na série

Ainda no campo da investigação em educação histórica, mas reflectindo a tradição da escola culturalista, os estudos que se desenvolvem na América do Norte (Estados Unidos e Canadá), desde a década de 1990, comungam de alguns pressupostos da linha anteriormente apresentada, no sentido de que se alimentam de conceitos meta-históricos (evidência, mudança, significância), além de conceitos substantivos, e que são também, essencialmente, de natureza descritiva e qualitativa (Wineburg, 1991; Levstik, 2000; Barton, 2001). Contudo, alguns destes autores divergem num outro aspecto: assentam a análise dos dados na exploração de ideias por grupos culturais, sem as situarem (pelo menos explicitamente, e por razões óbvias) em níveis historicamente mais ou menos elaborados.

Por contraste com os estudos de base culturalista, podemos realçar o estudo da investigadora Cercadillo (2001) sobre ideias de alunos espanhóis e ingleses em torno da significância histórica. Esta investigadora, a partir dos resultados de duas tarefas colocadas aos alunos, baseadas em perspectivas diferentes sobre as temáticas «Armada Invencível» e «Império de Alexandre Magno», criou um sofisticado modelo de progressão conceptual que variados tipos de significância (contemporânea, causal, padrão, simbólica e de relação presente-futuro) são combinados com outros indicadores ligados a critérios históricos, nomeadamente a consideração de uma significância fixa ou variável. Entre os vários resultados, Cercadillo concluiu que os alunos mais novos tenderam a situar-se numa atribuição de significância causal e padrão, fixa ou variável, e os mais velhos alcançaram em maior proporção níveis de significância variável, dentro de tipos de significância mais elaborada do que a causal. Nesta base, podem tirar-se ilações sobre a necessidade de um ensino de História que aceite desde cedo discutir várias perspectivas mesmo em torno da diversas identidades, o que permitirá ultrapassar alguns dilemas curriculares sobre que conteúdos, e qual dos pontos de vista, integrar no ensino da História. O Ensino da História na Irlanda do Norte, que Barton e McCully (2008) têm investigado, rege-se actualmente por tais pressupostos, aparentemente com sucesso, permitindo que jovens de vários contextos culturais e, em alguns casos, antagónicos, construam um quadro da História mais equilibrado do que aquele que porventura lhes é/foi transmitido pelas suas comunidades de origem.

Nesta abordagem que dá ênfase à natureza situada da aprendizagem, não faz sentido a importação automática para uma dada realidade de princípios cognitivos inferidos em outros contextos. Por isso, em Portugal, entre a década de 1990 e inícios da década de 2000 encetou-setambém a investigação sobre concepções de alunos e professores portugueses em e acerca da História, com pressupostos teóricos vindos da própria História, tendo em conta as experiências de vida e de ensino e aprendizagem concretas. Esta linha, que arrancou com os primeiros doutorados e um mestrado na área específica, tem alimentado um conjunto de pesquisas em torno de concepções acerca de explicação, objectividade, evidência, significância, mudança, narrativa e, mais recentemente, consciência histórica, dentro do quadro

epistemológico debatido por J. Rüsen (1993, 2001). Como principais características assumidas nestes trabalhos, podem apontar-se as seguintes:

- Metodologias de natureza descritiva, essencialmente qualitativa, com análises em profundidade sem deixar de quantificar as categorias das respostas encontradas.
- Enquadramento teórico de base epistemológica (assente na História) e investigativa (do campo de cognição histórica).
- Desenho de tarefas desafiantes para os alunos, sobre temáticas históricas que, geralmente, fazem parte dos programas curriculares.
- Busca de um sentido da progressão conceptual dos alunos, com a construção de um conjunto de categorias que vão desde as que correspondem a perfis a-históricos (confusão, fragmentação, presentismo, senso comum), até as que consideram o contexto histórico da situação, de âmbito restrito ou alargado.
- Reflexão sobre as implicações da categorização por níveis de progressão, na sua relação com a avaliação das aprendizagens dos alunos (da diagnose à avaliação sumativa e metacognitiva).
- Aposta num perfil de professor-investigador social, que possibilite uma análise consistente das ideias dos alunos e a sua aplicação, flexível mas coerente, à avaliação contínua das aprendizagens.
- Desenvolvimento de um modelo de aula de inspiração construtivista, flexível e diversificado (Barca, 2002), a «aula-taller».

Com esta agenda de investigação e formação, tem sido possível avançar com um optimismo moderado na implementação de um ensino de História mais consistente — embora, para já, se reconheça que existem apenas algumas bolsas de concretização efectiva. A alimentar esta fase de implementação, está um conjunto de trabalhos investigativos que nos tem fornecido alguma luz acerca do processo de apropriação conceptual dos jovens em História, em torno de vários conceitos. Refiram-se aqui alguns deles — sobre evidência, explicação, multiperspectiva, significância, narrativa e orientação temporal, considerados basilares enquanto competências essenciais de um saber histórico genuíno e actualizado.

ESTUDOS SOBRE IDEIAS DE ALUNOS EM HISTÓRIA

Evidência

O uso pelos alunos de fontes diversificadas (quanto ao teor das mensagens, estatutos e formatos), que lhes permitam estabelecer inferências sustentadas sobre o passado (interpretação histórica), constitui uma competência essencial do saber histórico em construção. A interpretação do mundo humano e social ‘à maneira do historiador’, a ser desenvolvida pelos alunos do ensino básico e secundário, fornecerá aos jovens

ferramentas intelectuais avançadas para melhor se situarem numa Sociedade de Informação em que tudo se diz e contradiz, tudo se desnuda e se esconde, onde todos parecem ter razão mas afinal poderá não ser bem assim. Entre os estudos portugueses que analisaram as inferências feitas pelos alunos a partir de um conjunto de fontes variadas, refira-se o de Ana Catarina Simão (2007) que, sob inspiração do modelo de ideias dos alunos em torno da evidência histórica proposto por Rosalyn Ashby, analisou os dados de uma amostra de 100 alunos a frequentar o 8º ano (penúltimo ano do ensino básico) e o 11º ano (penúltimo ano do ensino secundário) relativos a uma tarefa com fontes sobre o Império Romano. Da sua análise indutiva resultou uma categorização das respostas dos alunos em 6 níveis conceptuais: 1. Evidência como Cópia do passado; 2. Evidência como Informação; 3. Evidência como Testemunho ou Conhecimento; 4. Evidência como Prova; 5. Evidência Restrita; 6. Evidência em Contexto.

No nível 5, consideraram-se respostas em que, embora o trabalho de interpretação dos alunos se centrasse apenas numa ou duas fontes, emergia a consciência do carácter inferencial da evidência histórica (para além, portanto, da verdade ou mentira das fontes), ao ser reconhecida a validade do ponto de vista dos autores. Exemplo disso são algumas respostas da Mariana, aluna do 8º ano, quanto às intenções de conquista de um vasto império pelos romanos e sobre as razões para a divergência entre as mensagens de duas das fontes com que trabalhou [fonte A, de Tácito e fonte B, de Tito Lívio]. Diz a Mariana:

«As motivações que estão na base de tão grandiosa conquista são, essencialmente, a sede de glória, riqueza e poder. Motivados pela ambição, os romanos conseguiram edificar e fortalecer um império que, pela sua força, se manteve vivo durante um considerável período de tempo».

«Os documentos [A e B] não estão de acordo na sua totalidade porque, enquanto o documento A representa a voz do povo conquistado e submetido à autoridade de Roma, o documento B transmite o «ponto de vista» do próprio povo conquistador».

Ao nível da Evidência em Contexto, a consciência da historicidade das fontes adquire um âmbito mais abrangente, como parece ser o caso da resposta da Marta, no 11º ano:

«Os documentos não estão de acordo porque, primeiro, datam de quase 500 anos de diferença; segundo, no documento B estão as palavras de um historiador romano, cuja visão sobre Roma seria, quase obrigatoriamente, a do império perfeito; o documento A, por seu turno, é baseado nas palavras de um governador da Bretanha, ou seja, de alguém que sofre de perto os tormentos causados pelos romanos».

Os níveis intermédios (informação, testemunho ou conhecimento, prova) obtiveram maior frequência no global da amostra; a maioria dos alunos do 8º ano situaram-se nos níveis de uso da evidência como cópia e como informação (níveis 1 e 2) e os do 11º ano no uso da evidência como testemunho ou conhecimento e como prova (níveis 3 e 4). Acrescenta-se que alguns alunos (5%) do 8º ano se situaram no nível 5 (evidência restrita) e dois alunos do 11º ano apresentaram respostas consideradas no nível 6 nível (evidência em contexto), tal como sugerido nos exemplos de resposta acima apresentados.

Outros estudos têm também explorado a actividade de interpretação histórica por alunos, com enfoques específicos diferenciados como, por exemplo, o da interpretação de objectos arqueológicos (Ribeiro, 2007; Fernandes, 2009), na linha de Cooper (2002, 2004), Schmidt e Garcia (2006), ou sobre sítios patrimoniais (Pinto, 2007), em que as verbalizações dos alunos foram analisadas segundo as categorias propostas por Aguilera e Villalba (1998). Um resultado parcelar nestas pesquisas sobre uso da evidência por alunos é que, contra a ideia feita de que os alunos têm sobretudo dificuldades de leitura e escrita, é na interpretação de fontes escritas, em detrimento das iconográficas, em que eles mais se apoiam para as suas inferências.

EXPLICAÇÃO

Existem já alguns estudos que nos permitem entender a forma como os jovens lidam com a explicação histórica, um conceito que se alimenta das discussões filosóficas tendo em conta um elemento peculiar de «causalidade interna» ou explicação intencional (explicação das intenções, objectivos e consequências das acções dos agentes e dos grupos, além de condições externas), apresentadas por autores que nos ajudam a aprofundar a compreensão de características específicas do saber histórico (W. Dray, entre outros). Tais estudos, conduzidos segundo a lógica de perceber padrões explicativos dos jovens com maior ou menor grau de elaboração, revelam uma diversidade de níveis que vão desde ideias incoerentes, fragmentadas, ou coerentes mas centradas apenas na descrição, até níveis claramente explicativos. Neste último caso, a explicação pode ser vista como restrita, se focalizada num ou dois factores ou em oscilação com um simples relato descritivo; outras vezes a explicação surge mais elaborada se integrada numa narrativa com uma trama descritiva-explicativa (Dias, 2007). O padrão de pensamento mais frequente em alunos de final do ensino básico (9º ano) e do ensino secundário (11º ano) que participaram em vários estudos, com este enfoque, é o de valorização aberta de uma explicação multifactorial, mas nem sempre integrada numa narrativa coerente. Os resultados dos estudos que exploram as narrativas dos alunos em História convergem com estes no sentido em que os alunos mais novos tendem a apresentar produções mais descritivas, enquanto os mais velhos apresentam, mais frequentemente, narrativas descritivo-explicativas. Estes resultados indiciam que o ensino na aula de

História, em Portugal (e os manuais assim o sugerem também), leva fortemente em conta a natureza explicativa e multifactorial da História.

Multiperspectiva

Em História, a compreensão equilibrada de um dado passado implica a consideração de diferentes perspectivas - o uso de fontes diversificadas nas suas mensagens - para que se distinga da propaganda e até da já inaceitável «grande narrativa». Este critério de «neo-objectividade» impregna a História de elevada provisoriedade nas suas «conclusões», sendo com este pressuposto que se têm explorado as ideias de alunos portugueses desde o 6º ao 11º ano de escolaridade acerca da variedade de perspectivas sobre o passado.

O primeiro estudo sobre concepções de alunos portugueses acerca da natureza multiperspectivada da História foi desenvolvido com cerca de 300 alunos do 7º, 9º e 10º anos de escolaridade, que realizaram um conjunto de tarefas em torno de quatro versões (algo contraditórias entre si) sobre como foi possível a existência de um «império português no Oriente» no séc. XVI (Barca, 2000). Neste estudo:

- Os alunos do 7º ano tenderam a apresentar um raciocínio meramente substantivo («a estória»), alguns deles afirmando aténão haver diferenças de ideias entre as quatro versões; entre estes alunos mais novos, porém, um deles reconheceu e discutiu diferentes perspectivas marcadas pelo contexto dos seus autores;
- Os alunos do 9º ano, na sua maioria, aceitaram liminarmente a existência de várias explicações (níveis de «explicação restrita» e de «quanto mais factores melhor»). As várias versões deviam-se, segundo eles, ao «ponto de vista do autor» ou «à mentalidade», a diferentes níveis de conhecimento e/ou ao contacto com diferentes fontes; alguns poucos argumentaram explicitamente contra a existênciado ponto de vista do historiador, exigindo a convergência de ideias para se atingirem as «verdadeiras conclusões» sobre o passado (nível de «consenso»).
- Alguns (poucos) alunos do 11º ano - último ano de escolaridade presente na amostra -mostraram compreender que as interpretações históricas podem ser simultaneamente científicas e diferentes entre si, mesmo partindo das mesmas fontes, e que várias versões podem manter-se abertas à confirmação e refutação no seioda comunidade dos historiadores (nível de «perspectiva»).

Num outro estudo sobre concepções de alunos mais novos, a frequentar o 5º e o 6º ano, os padrões de ideias sugeriram um sentido análogo ao do estudo anterior - desde uma não discriminação entre relatos de sentido diferente até uma ideia mais sofisticada de reconhecimento da diversidade de versões, uma vez que cada autor tem os seus pressupostos e pode comunicar de forma diferente as suas concepções sobre o passado, conforme as audiências (Gago, 2006).

Significância

Entre os estudos que têm procurado compreender a significância atribuída à História por alunos, refira-se o de Castro (2006), que analisou o tipo e nível de significância atribuída por alunos do ensino secundário a duas situações históricas diferenciadas: uma de diálogo intercultural entre Portugueses e Japoneses, no séc. XVI; outra de conflito de perspectivas entre Portugueses e Franceses, no período das Invasões Francesas. Se na argumentação em torno da primeira situação alguns jovens integraram conceitos avançados de relação intercultural e empatia histórica, na segunda tal não aconteceu, centrando-se a reflexão dos mesmos jovens em ideias marcadas pela noção de diferença entre povos, sem problematizar o ponto de vista ‘do outro’. Sob um outro ângulo, no plano da significância atribuída a personagens da História, Chaves (2007) indagou as motivações e valores que surgem na base das escolhas de ‘heróis/heroínas e vilões’ da História por alunos portugueses e brasileiros, em final de escolaridade obrigatória. O estudo mostrou que os participantes dos dois países, partilhando por vezes heróis/heroínas e vilões transnacionais comuns, apresentam os seus heróis e vilões específicos mas com justificações valorativas semelhantes. Na mesma linha, Sanches (2008) estudou a significância de personagens diversas para a História contemporânea de Cabo Verde atribuída por alunos cabo-verdianos, concluindo que esses jovens do ensino secundário reconhecem vários protagonistas representativos da política e cultura do seu país e, alguns deles, relacionam também protagonistas não cabo-verdianos com a História do seu país, sob perspectivas de valor positivo ou negativo.

Narrativa e Orientação temporal

Os estudos em torno da consciência histórica, um conceito ligado à necessidade intrínseca do ser humano em orientar-se temporalmente, têm-se recentemente constituído como um objecto central de pesquisa em educação histórica. Segundo Rüsen, a consciência histórica sustenta e é sustentada (pel)a consciência social e, por isso, é simultaneamente geradora de um sentido de identidade (sob várias perspectivas e a várias escalas, do local ao planetário), e por ela alimentada. Esta conceptualização tem inspirado os trabalhos desenvolvidos no âmbito dos Projectos *Consciência Histórica — Teoria e Práticas (Hicon)*³. Além da mobilização de noções de explicação, evidência, objectividade e provisoriedade visível nas produções dos jovens, este enfoque permite ainda problematizar as suas ideias sobre mudança, identidade e compreensão de quadros substantivos do passado. Sendo a narrativa a face da consciência histórica dos sujeitos, no dizer de Rüsen em várias das suas obras, as narrativas dos jovens mostram-

3 Projeto *Consciência Histórica — Teoria e Práticas* (POCTI/CED/49106/2002) e Projeto *Consciência Histórica — Teoria e Práticas II* (PTDC/CED/72623/2006), financiados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

nos muito dos sentidos que construíram acerca do passado. Tomemos com exemplo a narrativa do Nuno, aluno do 10º ano, sobre a História de Portugal nos últimos 100 anos:

«Nos últimos cem anos Portugal presenciou vários acontecimentos. Por volta de 1910 Portugal deixou de ter rei e passou a ter um presidente, Teófilo Braga. Alguns anos mais tarde, por volta de 1950 [sic] Portugal começou a viver uma ditadura — o Salazarismo. Essa ditadura era governada por Salazar, onde ele era o chefe máximo da República, ninguém podia desobedecer às suas leis nem enfrentá-lo, pois ele castigava quem o fizesse. Mas em 1974 as forças da População revoltaram-se e exigiram liberdade, e assim foi, Portugal deixou de sofrer e passou a ser livre. Por volta dos anos 80 Portugal entrou na União Europeia como um país de boa situação económica. Ao longo desses anos até 2005 Portugal presenciou várias situações, como o assassinato de um Presidente do Partido Social Democrata [acidente (?) de aviação], e como ajudando a acabar com o terrorismo. Até cá, Portugal tem vivido uma crise. Também ao longo dos últimos cem anos a entrada da mulher no mercado de trabalho aumentou» (Nuno, 15 anos).

Se quisermos ultrapassar, na análise desta narrativa, as questões convencionais que se prendem com a validade e a profundidade do relato, é possível detectar os principais marcos históricos a que o aluno dá relevo (República, início da ditadura, revolução democrática, integração na UE, assassinato de um líder político, participação na luta contra o terrorismo), os marcadores históricos que selecciona (de dimensão sobretudo política e económica, com alguns apontamentos de cariz social), bem como o sentido de mudança que confere à História contemporânea portuguesa - uma mudança com elementos positivos e negativos em simultâneo, mas em que prevalece talvez (como em praticamente todas as produções apresentadas neste estudo com cerca de 140 alunos do 10º ano) a ideia de um país com dois grandes momentos, o da ditadura de Salazar e o da libertação das «forças da População». Seguindo a análise de Wertsch (2002) em torno das mensagens nucleares que as narrativas fornecem, as produções dos jovens portugueses sugerem uma identidade nacional ligada a algum sentido de progresso mas moderado por adversidades, e centrada em marcadores de índole político-económica e social. Já as produções dos mesmos jovens sobre a História contemporânea mundial aparecem menos estruturadas e menos substanciadas, centradas em marcadores ambientais, militares e tecnológicos, revelando uma identidade 'global' menos optimista do que a identidade nacional (Barca, 2007). Estes trabalhos poderão dar pistas sobre as possibilidades e potencialidades de se colocarem os alunos, na aula de História, a escrever a 'história' na sua perspectiva, mas fundamentada o mais possível nas fontes históricas.

Estes e outros resultados dos projectos *Hicon* poderão ajudar a formar um quadro de compreensão das ideias históricas de alunos sobre que sentidos e usos os alunos e os professores fazem do passado, na sua relação com o presente e o futuro. E, especificamente no que diz respeito à compreensão que ganhamos sobre as ideias dos alunos quanto a marcos da História, marcadores e sentidos de mudança, significância e estrutura das suas narrativas, não será ela suficientemente relevante para ser considerada no plano da avaliação das aprendizagens?

Para esta compreensão e aplicação prática, em Portugal, muito têm contribuído também os frutuozos e inúmeros trabalhos desenvolvidos em colaboração com a investigação desenvolvida no Brasil, particularmente a que se encontra associada a M. A. Schmidt, sob o prisma da educação histórica. Nos estudos de Compagnoni et al. (2006) e de Barca e Schmidt (2009), que nos permitem estabelecer convergências e especificidades entre jovens brasileiros e portugueses quanto a alguns aspectos da sua consciência histórica, emerge a ideia de uma identidade nacional e global mais inter-relacionada, e ainda uma atitude face ao futuro mais pró-activa, por parte dos jovens brasileiros por comparação com os portugueses. De forma algo semelhante, o estudo de Sanches (2008), ao indagar as concepções de jovens cabo-verdianos sobre a História contemporânea de Cabo Verde, indicia uma atitude aberta e confiante de progresso quanto ao desenvolvimento do seu país. Contrastes entre países de futuro e de passado, entre novos e velhos continentes?

Além do já vasto corpo de estudos sobre ideias de alunos em História, existem também, mas em número muito mais reduzido, alguns estudos sobre concepções e práticas de professores. Os constrangimentos ligados à ‘exposição’ das suas concepções, dificuldades que se iniciam logo na constituição de um grupo de participantes, constituem alguns factores que explicam este enfoque reduzido na investigação em educação histórica. É de acentuar que a pesquisa com alunos tem sido uma óptima estratégia mediadora em situações de Formação de Professores. O confronto dos professores com dados dos alunos tem obtido resultados muito frutuozos, revelando-se como uma poderosa ferramenta metodológica para a reflexão epistemológica, promotora da mudança conceptual dos professores. E como nota metodológica sobre os tipos de investigação aqui realçados, refira-se que a maior parte dos estudos em cognição situada, de carácter qualitativo, tem empreendido a análise de dados inspirada na *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1991). Contudo, não podemos deixar de mencionar o estudo quantitativo *Youth and history*, à escala europeia, que envolveu 30 000 alunos do 9º ano de escolaridade e alguns professores, de 27 países. No plano teórico, esta pesquisa chamou a atenção para a ideia de «consciência histórica» e, no plano empírico, forneceu a possibilidade de estabelecer comparações entre países quanto a percepções sobre a História e o seu ensino (Angvik & Borries, 1997). Em relação à significância do passado, por exemplo, os alunos de países mais ricos, industrializados, secularizados e individualistas mostraram ser mais críticos e menos positivos do que os alunos de países mais pobres, tradicionais,

religiosos e gregários (Borries, 2000). Esta sondagem, enquanto estudo de natureza quantitativa, não ilumina acerca das conceptualizações subjacentes às respostas obtidas mas, ao suscitar inúmeras questões e hipóteses explicativas, constituiu uma base de trabalho importante para várias pesquisas de natureza qualitativa.

DA INVESTIGAÇÃO EM COGNIÇÃO À AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A investigação em cognição histórica mostra que é possível propor, em educação histórica, o desenvolvimento progressivo de uma compreensão contextualizada e fundamentada na interpretação cruzada de fontes diversas, de forma a que cada jovem construa um quadro válido e multiperspectivado do passado, e que seja significativo em termos pessoais. Estas preocupações são, além de intrinsecamente históricas, consentâneas com as exigências de formação de uma consciência social de hoje, a exigir uma leitura (e opção) selectiva, crítica mas sempre provisória da informação complexa e controversa em que nos encontramos mergulhados, bem como uma compreensão da vida mais abrangente do que o simples aqui e agora, que nos permita pensar em várias possibilidades objectivas de futuro. Esta é, acima de tudo, uma proposta de dar ‘poder’ (*empowerment*) às pessoas, ao propor educar, de forma realista, gente com ideias próprias.

O programa de aproximar as práticas de ensino à investigação é ambicioso mas não é utópico. Não se pretende transpor cegamente os resultados da investigação para indicadores avaliativos, mas os primeiros podem constituir-se como pistas para o processo de monitorização do ensino e aprendizagem, nas suas várias componentes (Ashby, Lee & Shemilt, 2005). Em Portugal, ocorreu uma primeira fase de intervenção desta linha na política educativa quando as competências específicas da História foram incluídas nas normas curriculares do ensino básico, reflectindo, em traços muito gerais, as propostas da investigação (Correia et al., 2001). Surge agora uma segunda etapa, em que os resultados das várias investigações já existentes no terreno alimentam as Metas de aprendizagem em História, publicadas pelo Ministério da Educação⁴. A título de exemplo, transcrevem-se, em Anexo, algumas das metas de aprendizagem para o 3º ciclo do ensino básico relativas a competências de Interpretação de Fontes e de Compreensão temporal - Mudança.

Este Projecto de Metas de Aprendizagem encontra-se actualmente em fase de publicação de exemplos de estratégias para aplicação e «experimentação» num conjunto de escolas. Será então o momento, em Portugal, de encetar uma reflexão e discussão, sustentadas pela «testagem» nas escolas, acerca das relações e diferenças qualitativas entre resultados de investigação e indicadores de avaliação das aprendizagens dos alunos.

4 Em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=5&level=6>

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, C. & VILLALBA, M. (1998). *Vamos al Museo! Guías y recursos para visitar los Museos*. Madrid: Narcea.
- ANGVIK, M. & BORRIES, B. (Eds.). (1997). *Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents, Vols. A and B*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- ASHBY, R. (2005). Students' approaches to validating historical claims. In R. Ashby; P. Gordon & P. Lee (Eds.). *Understanding history: Recent Research in History Education, International Review of History Education vol 4* (pp. 21-36). London: Routledge Falmer.
- ASHBY, R., FOSTER, S., HOWSON, J. & LEE, P. (2008). *British School History Students' «Big Pictures» of the Past*. Comunicação apresentada no 2008 AERA Annual Meeting, New York.
- ASHBY, R., LEE, P. & SHEMILT, D. (2005). Putting Principles into Practice: Teaching and Planning. In M. S. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How students learn: history in the classroom*. (pp. 79-178). Washington: National Academies Press.
- BARCA, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2002). A aula oficina de História. In *Currículo e Produção de Identidade. V Colóquio sobre questões curriculares, I Colóquio Luso-Brasileiro* (pp. 983-991). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2007). Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses. *Currículo Sem Fronteiras*, 7 (1), 115-126.
- BARCA, I. & SCHMIDT, M. A. (2009). Consciência histórica: um diálogo entre países. In M. C. Silva et al. (Orgs.), *Actas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais - Sociedades Desiguais e Paradigmas em Confronto*, vol VII (pp. 750-758). <http://www.xconglab.ics.uminho.pt> [10.12.2010].
- BARTON, K. (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In I. Barca(Org.). *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-68). Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- BARTON, K. & MCCULLY (2008). «Trying to look at both sides»: *Negotiating School and Community History in Northern Ireland*. Comunicação apresentada no 2008 AERA Annual Meeting, New York.
- BORRIES, B. (2000). Methods and aims of teaching History in Europe: a report on Youth and History. In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.). *Knowing, teaching and learning history* (pp. 246-261). New York: New York University Press.
- CASTRO, J. (2006). *A Interculturalidade e o Pensamento Histórico dos Jovens*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho.

- CERCADILLO, L. (2001). Significance in history: students' ideas in England and Spain. In A. Dickinson, P. Gordon & P. Lee (Eds.). *Raising Standards in History Education. International Review of History Education, vol 3* (pp. 116-145). London: Woburn Press.
- CHAPMAN, A. (2009). *Toward an interpretation heuristic: a case study exploration of 16-19 year old students' ideas about explaining variations in historical accounts*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Londres.
- CHAVES, F. (2007). Personagens na História: perspectivas de alunos portugueses e brasileiros no final da escolaridade básica. *Currículo Sem Fronteiras*, 7 (1), pp. 10-27.
- COMPAGNONI, A., FERNANDES, L., NETTE, A., THEOBALD, H. & SCHMIDT, M. A. (2006). Perspectivas da Consciência Histórica em Jovens Brasileiros. In *Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino da História— ENPEH* (pp. 1-13). Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais.
- COOPER, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- COOPER, H. (2004). O Pensamento Histórico das Crianças. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-74). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- CORREIA, A. C., REIS, C., VERÍSSIMO, C. & BARCA, I. (2001). Competências específicas da História. In Abrantes, P. (coord.), *Currículo nacional do Ensino Básico – Competências essenciais* (pp. 87-104). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- DIAS, P. (2007). As explicações de alunos sobre o Conflito Israelo-Árabe: um estudo no 3º ciclo do Ensino Básico. *Currículo Sem Fronteiras*, 7 (1), pp. 86-114.
- FERNANDES, C. (2009). *Explicação histórica com base nos artefactos: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- GAGO, M. (2006). Um olhar acerca da multiperspectiva em História: ideias de alunos entre os 10 e os 14 anos. In M. A. Schmidt & T. Garcia (Orgs.), *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica. Actas das VI Jornadas Internacionais*.
- LEE, P. (2002). 'Walking backwards into tomorrow': *Historical consciousness and understanding history*. Comunicação apresentada ao 2002 AERA Annual Meeting, New Orleans. <http://www.cshc.ubc.ca> [27-05-2009].
- LEE, P. (2003). «Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé»: Compreensão da vida no passado. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 19-36). Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- LEVSTIK, L. (2000). Articulating the silences: teachers and adolescents conceptions of historical significance. In P. Stearns; P. Seixas & S. Wineburg (eds.). *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (pp. 284-305). New York: New York University Press.

- PINTO, H. (2007). Evidências patrimoniais para a educação histórica: uma experiência educativa no Centro Histórico de Guimarães. *Currículo sem Fronteiras*, 7 (1), pp. 171-185.
- RIBEIRO, F. (2007). Exploração do pensamento arqueológico das crianças. *Currículo sem Fronteiras*, 7 (1), pp. 186-196.
- RÜSEN, J. (1993). The development of narrative competence in historical learning: an ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness. In P. Duvenage (ed.). *Studies in metahistory* (pp. 63-84). Pretoria: Human Sciences Research Council.
- RÜSEN, J. (2001). *A Razão da História*. Brasília: UniB.
- SANCHES, G. (2008). *Concepções de alunos sobre a significância da História Contemporânea: um estudo com alunos de uma escola secundária de Cabo Verde*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- SCHMIDT, M. A. & GARCIA, T. B. (2006). O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do seqüestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais. In M. A. Schmidt & T. B. Garcia (Orgs.), *Perspectivas de investigação em educação histórica. Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 52-67). Curitiba: Editora UTFPR.
- SIMÃO, A. C. (2007). *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho.
- STRAUSS, A. & J. CORBIN (1991). *Basics of Qualitative Research – Grounded Theory, Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- WERTSCH, J. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: CUP.
- WINEBURG, S. (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), pp. 73-87.

ANEXO

EXEMPLOS DE METAS DE APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

(<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem>)

INTERPRETAÇÃO DE FONTES EM HISTÓRIA

Meta Final 6) O aluno interpreta fontes diversificadas para, com base nelas e em conhecimentos prévios, inferir leituras historicamente válidas e abrangentes sobre o passado.

Metas intermédias até ao 7.º Ano

- O aluno distingue a validade do discurso historiográfico em relação ao discurso ficcional.
- O aluno analisa o sentido de fontes com mensagens diversificadas, identificando a função e o contexto cultural dos respectivos autores, para estabelecer inferências válidas sobre o passado.

Metas intermédias até ao 8.º Ano

- O aluno distingue a validade do discurso historiográfico face ao discurso ficcional, de propaganda e de senso comum.
- O aluno analisa e relaciona mensagens de sentido diversificado e problematiza-as tendo em atenção, inclusivamente, a sua autoria e contexto cultural, para estabelecer inferências válidas sobre o passado.

Metas intermédias até ao 9.º Ano

- O aluno analisa as características e função social do saber historiográfico e avalia-o face a outros níveis e áreas do saber (jornalismo, arte, religião, propaganda, senso comum).
- O aluno apresenta leituras historiográficas à luz de fontes diversificadas e de conhecimentos prévios, problematizando aspectos divergentes nas fontes.

COMPREENSÃO TEMPORAL — MUDANÇA

Meta Final 3) O aluno reconhece a complexidade das ideias de mudança e continuidade em História, integrando noções sobre diferentes ritmos de evolução (longa, média e curta duração; evolução e ruptura) e múltiplas perspectivas sobre sentidos de mudança (progresso, declínio, ciclo) e permanência (estabilidade, inevitabilidade).

Metas intermédias até ao 7.º Ano

- O aluno reconhece diferentes ritmos e sentidos de evolução na história da Humanidade, desde a Pré-História ao século XIV d.C.
- O aluno reconhece que não há uma direcção de mudança linear e que, sobre uma dada situação histórica considerada globalmente de progresso, declínio ou ciclo, podem ser encontradas outras perspectivas.

Metas intermédias até ao 8.º Ano

- O aluno reconhece a diversidade de ritmos e sentidos de evolução em várias sociedades e culturas, desde o século XV ao século XIX.
- O aluno problematiza a concepção de progresso em História, tendo em conta quer consequências a curto, médio e longo prazo, quer diferentes apreciações de acordo com perspectivas nacionais ou regionais/locais, culturais, étnico-religiosas, socioeconómicas, etárias ou de género.

Metas intermédias até ao 9.º Ano

- O aluno mobiliza ideias de mudança e continuidade que perspectivem diversos ritmos e sentidos de evolução em diferentes sociedades e culturas, desde os finais do século XIX.
- O aluno argumenta historicamente em torno de várias perspectivas de mudança e permanência, tendo em conta a potencial diversidade de ideias e interesses de indivíduos e grupos, relativamente a processos e interacções dos mesmos, considerando também tendências de homogeneização de perspectivas.

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

LA NOVELA LITERARIA. UNA EXPERIENCIA EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN CIENCIAS SOCIALES

Elizabeth Aponte

elyaponte2@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)

La novela literaria es un recurso didáctico que puede proporcionar interesantes y estimulantes narraciones o descripciones de hechos históricos, geográficos y culturales y a la vez puede ser utilizada en la evaluación de los aprendizajes. A través de la novela se pueden abordar las nociones de tiempo y espacio, y posibilita la comprensión del papel que cumple la literatura para la interpretación de la realidad social. Generalmente el autor de la obra literaria se ubica en un tiempo y en un espacio, con personajes característicos que permiten establecer las relaciones entre los aspectos históricos, geográficos, sociales y culturales. Se propone una estrategia creativa, dinámica y pertinente, que genera la posibilidad de una participación real de los estudiantes en la cual la evaluación es un proceso complementario del aprendizaje. En este sentido, «la evaluación más importante para los resultados del aprendizaje es la que se lleva a cabo a lo largo del proceso... la calidad depende en buena parte si se consigue ayudar a los alumnos a superar obstáculos... lo importante para aprender es que el propio alumno sea capaz de detectar sus dificultades, comprenderlas y autorregularlas» (Sanmartí, 2007, p. 35).

La experiencia se realizó en aula, con estudiantes de 5° año de Educación Secundaria, en la asignatura Geografía Económica de Venezuela, en el II lapso académico del año escolar. Los contenidos programáticos a desarrollar estaban relacionados con: Bases de la Estructura Geoeconómica de Venezuela, Actividades Económicas de Venezuela (impacto del petróleo en la economía nacional), Venezuela Agraria y Petrolera.

En atención a los contenidos y al uso del recurso didáctico seleccionado, se plantearon los siguientes objetivos:

- Demuestra interés en la lectura y su comprensión.
- Identifica y describe el inicio de la actividad petrolera en Venezuela.
- Desarrolla el pensamiento abstracto a través de la imaginación.

- Analiza desde una perspectiva crítica el impacto de la actividad petrolera en el país y su consecuencia espacial, económica, social y cultural.
- Analiza los acontecimientos socio-históricos, espaciales y económicos de Venezuela y su correlación con América y el mundo.

El recurso didáctico utilizado fue la novela *Mene* (1936) del narrador e historiador venezolano Ramón Díaz Sánchez (1903-1968). La novela se desarrolla en el espacio rural de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo (Edo Zulia-Venezuela) a principios del siglo XX, en el cual se da inicio a la historia petrolera del país. En un lenguaje sencillo describe el tránsito de la economía agroexportadora a la economía petrolera, donde a través del diálogo de sus personajes y la descripción del lugar, se evidencian los cambios en lo espacial, histórico, económico, social y cultural, como consecuencia de la explotación petrolera por parte de las grandes trasnacionales estadounidenses y europeas. «El impacto del mundo petrolero no solo se manifiesta en lo económico, también se manifiesta en lo cultural... esta novela no solo es una aproximación a la problemática del surgimiento del petróleo, también recrea una mitología e imaginario del petróleo y... aborda los fenómenos de la violencia y la modernización que el petróleo trae consigo» (Ramírez, 1995: 5).

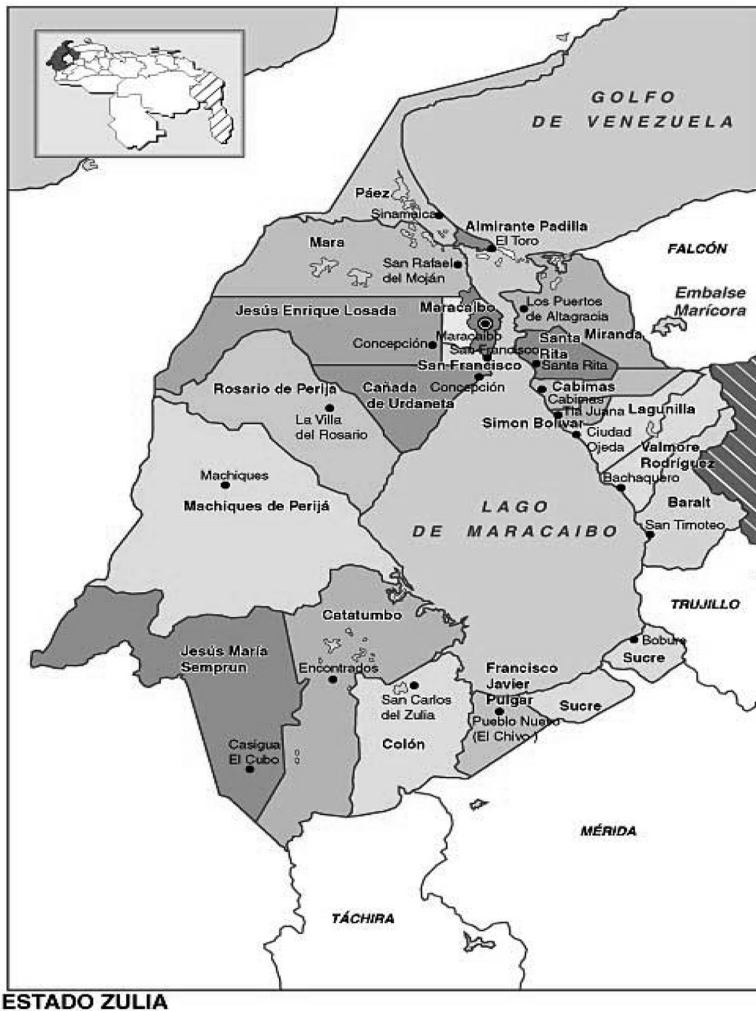
«Todo va a cambiar —le había dicho— Joseíto a Marta. Y estas palabras proféticas se habían prendido en su cerebro. Todo estaba cambiando en efecto, vertiginosamente. Un día se presentó en su propia casa un grupo de hombres. Llamaron a Casildo pusieron ante sus ojos maravillados un montoncito de monedas de oro. Tras ellos llegaron unas máquinas atronadoras, unos camiones, una cuadrilla de peones y subió una llamarada...» (Fragmentos de la novela).

Se considera el papel que cumple la literatura como constructora de la realidad social, por lo que se plantea la necesidad de trazar estrategias didácticas que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en Geografía, Historia y Ciencias Sociales.

En esta propuesta, los contenidos programáticos de Geografía Económica de Venezuela pueden ser abordados a través de la novela literaria, y uno de los propósitos es que exista una mayor participación del estudiante. La evaluación está centrada en la ejecución de los estudiantes, la cual se refiere a «... un conjunto de estrategias para la aplicación del conocimiento y habilidades mediante la ejecución de tareas que son significativas para los estudiantes» (Hibbard, 1996, citado por Poggioli, 2000, p. 21). Para la misma autora la evaluación: «Desde una perspectiva cognitiva... puede concebirse como un proceso de carácter formativo, sistemático y riguroso, incorporado al proceso educativo desde su inicio» (p. 57).

A partir de los enunciados (presentes en la narración y diálogos), se propició en los estudiantes el manejo de las categorías tiempo-espacio, capital-trabajo, urbano-rural,

entre otras. Se habilitó en la utilización de la noción escala al establecer la relación del espacio en estudio (costa oriental del Lago de Maracaibo), con la escala regional, nacional e internacional. Las diferentes situaciones presentes en la novela permiten analizar el proceso de ocupación del espacio en estudio. La novela *Mene*, como recurso didáctico, contribuyó para que el estudiante conociera parte de nuestra realidad socio-histórica.



En las poblaciones de Cabimas, Santa Rita, Lagunillas, Tía Juana de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo, Edo Zulia, se desarrolló la *Novela Mene* (Ramón Díaz Sánchez, 1936). En la cuenca del Lago de Maracaibo se localizan los principales yacimientos petrolíferos del país.

La evaluación de los aprendizajes estuvo centrada en los siguientes procesos: a) comprensión lectora; b) manejo de las categorías tiempo y espacio; c) desarrollo de los procesos históricos; d) impacto de la actividad petrolera; e) ocupación del espacio geográfico; f) análisis de los acontecimientos sociales y el impacto cultural; g) creatividad en la elaboración de la representación cartográfica. Entre las técnicas de evaluación utilizadas se mencionan: debate, ensayo, técnica de la pregunta contextualizada, trabajo en grupo, trabajo escrito.

Comprensión lectora: la escuela debe lograr despertar el interés por la lectura, provocar su necesidad y hacer que se tome conciencia de leer bien, es decir comprensivamente, aspecto que favorecerá el acceso a la educación permanente. Las distintas formas de expresión escrita proporcionan material adecuado para ser leído, trabajado e interpretado en cualquier momento para desarrollar contenidos en las clases de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. En este caso la lectura de la novela *Mene* se realizó en grupos de trabajo organizado por capítulos de la novela, a fin de desarrollar el hábito para leer, comprender lo que se lee, identificar los personajes, entender el significado que daba el autor a cada uno de ellos y su contexto. A través de la novela literaria se puede contribuir, de alguna manera, a solucionar los problemas de lecto-escritura que presentan los estudiantes, aún cuando ya están al final de la Educación Secundaria.

Los estudiantes realizaban la lectura y en algunos casos asumían la dramatización de los personajes presentes en la novela, luego participaban explicando las situaciones planteadas. En este aspecto la evaluación se centró en su carácter formativo: incentivando la participación de todos los estudiantes en la detección de los problemas relacionados con la comprensión lectora, la interpretación y, a su vez, detectar las limitaciones para desarrollar el pensamiento abstracto. Para M. López (2001, p. 31), la evaluación formativa «aporta los datos necesarios para que profesor y alumno conozcan dificultades y causas, permitiendo así la adopción de medidas que las subsanen».

Categorías tiempo y espacio: son claves para acceder al conocimiento geográfico e histórico y a la vez muy complejas debido a que son abstracciones, las cuales deberán ser abordadas en atención a la edad de los estudiantes. En este caso, se ubicó la novela en el espacio geográfico y el tiempo histórico donde se desarrolló, se trabajó con mapas de la región, estableciendo correlación con la escala nacional e internacional y con el apoyo de lecturas sobre el proceso histórico venezolano. Se procedió a la elaboración de un ensayo por parte de los estudiantes a fin de determinar los elementos que permiten establecer la diferenciación entre la Venezuela agraria y petrolera y realizar la periodización para identificar cronológicamente ambos períodos.

Los aspectos relacionados con el impacto de la actividad petrolera; ocupación del espacio geográfico; análisis de los acontecimientos sociales y el impacto cultural y el manejo de la escala y la creatividad en la elaboración de la representación cartográfica, se evaluaron a través de un trabajo escrito en el cual se debían responder los siguientes planteamientos (o preguntas orientadoras) relacionados con la lectura

comprensiva y discusiones realizadas con la novela *Mene*, a través de este trabajo se tenía previsto la aplicación de los conocimientos adquiridos:

- Localización geográfica y año donde se desarrolla la novela.
- De manera general cuál es el tema central de la novela.
- Qué significado tiene que el autor haya representado cada capítulo en colores (Blanco, Rojo, Negro y Azul).
- A través de cuáles enunciados y/o diálogos, el autor expresa los siguientes aspectos: poder de la Iglesia; expropiación de tierras; empresas extranjeras que se instalaron (poder político y económico); diferenciación social (condiciones de vida).
- Cómo cambió el espacio donde se desarrolla la novela (ritmo de ese cambio). Paso de la Venezuela agraria a la petrolera. Impacto de la actividad petrolera.
- Ilustraciones sobre la descripción del paisaje realizado por el autor y los personajes.
- Producción cartográfica.

Se realizó una dinámica interactiva para discutir el trabajo realizado por los estudiantes, en base a los interrogantes, las ilustraciones y la producción cartográfica. «Lo más importante es que la actividad de evaluación sea coherente a sus objetivos didácticos y posibilite recoger la información necesaria para promover que los alumnos desarrollen capacidades y conocimientos previstos... cuanto más se estimulen que los alumnos hablen de sus ideas o muestren cómo hacen algo, mucho mejor» (Sanmartí, 2007, p. 107). Los estudiantes debatieron sobre el significado de los contenidos trabajados.

En cuanto a la actividad de cierre, se evaluó la estrategia utilizada, determinando las ventajas, dificultades, proceso de aprendizaje y el proceso de evaluación. Conjuntamente con los estudiantes se llegó a las siguientes conclusiones generales:

- La mayoría de los estudiantes participó de manera espontánea, sintieron libertad para realizar sus aportes.
- Reconocieron las dificultades para leer y comprender, consideraron que la actividad era beneficiosa para desarrollar el hábito para la lectura.
- Les pareció interesante cómo a través de la novela *Mene* pudieron relacionar aspectos con la realidad nacional.
- Se consideró que la actividad es útil para desarrollar la imaginación.
- Desarrollaron el pensamiento reflexivo al no tener que repetir lo presentado en los libros de texto o material impreso.
- Al compenetrarse con los personajes y el ambiente de la novela, les permitió remontarse al pasado (manejo de las nociones tiempo y espacio).
- Las preguntas orientadoras para desarrollar el trabajo final les permitió realizar un análisis crítico de los acontecimientos económicos, sociales, espaciales y culturales en Venezuela, a raíz del impacto de la explotación petrolera.

- Cada equipo de estudiantes logró responder las preguntas orientadoras del trabajo desde sus propias reflexiones.
- Consideran que la forma de evaluar el proceso les dio más confianza, se daban cuenta de sus avances y dificultades.
- Se considera limitante el tiempo previsto en la asignatura (3 horas semanales).

Se asume en este contexto que: «Evaluar es analizar los componentes de un proceso en función de los objetivos que se buscaban para acometer las modificaciones pertinentes que nos permitan mejorar los resultados» (López, 2001, p. 26).

En la experiencia se propone erradicar las evaluaciones en las cuales los estudiantes repiten preguntas memorísticas, bien sea de los libros de texto o de material impreso elaborado por el docente.

Aún cuando la experiencia resultó significativa para el grupo de estudiantes con los cuales se trabajó, se presentan algunas limitaciones para proyectar la experiencia en el centro educativo, entre las cuales se pueden mencionar: la cantidad de estudiantes por curso (entre 38 y 40 en las instituciones públicas), el número de horas semanales (3 horas), la mayoría de los docentes se limitan al cumplimiento del programa educativo con el texto escolar, obviando de alguna manera otros recursos que pueden favorecer tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como la evaluación. Aún cuando los docentes no hacen de manera declarativa, está latente la resistencia a innovar.

La evaluación debe permitir la reflexión acerca de los aprendizajes adquiridos centrada en los procesos, donde se demuestren las competencias adquiridas y no solo un resultado final homogéneo de los estudiantes. Esto debe conllevar al diálogo estudiante-docente, análisis de todos los factores inherentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reflexión del docente sobre las estrategias aplicadas para la mejora permanente de la praxis pedagógica. Por lo tanto, la propuesta radica en estimular el aprendizaje por la vía del descubrimiento, fomentar la capacidad para pensar y la investigación, el trabajo en equipo y colaborativo; así como estimular la creatividad para el logro de aprendizajes significativos en Geografía, Historia y las Ciencias Sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DÍAZ, R. (1936). *Mene*. Venezuela.
- LÓPEZ, M. (2001). *La evaluación del aprendizaje en el aula*. Edelvives.
- POGGIOLI, L. (2000). *Estrategias de Evaluación*. Caracas: Fundación Polar.
- RAMÍREZ, D. (1995). *Mene en Venezuela: El surgimiento del conflicto por la renta del petróleo preámbulo histórico a la coyuntura actual (1917-1936)*. Ensayo.
- SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

USO DE LOS BLOGS EDUCATIVOS PARA LA AUTORREGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES POR COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Roser Batllori

roser.batllori@udg.edu

Salvador Calabuig

salvador.calabuig@udg.edu

Rosa M^a Medir

rosa.medir@udg.edu

Universitat de Girona

INTRODUCCIÓN

Como es bien sabido en la formación del profesorado es más importante el cómo se enseña que el contenido que se enseña (Sanmartí, 2000). Esta afirmación que compartimos a través de nuestra experiencia, la constatamos cuando los estudiantes escriben a final de un curso «hemos aprendido especialmente en las clases prácticas».

A lo largo de los años, habíamos observado que la concepción de la evaluación que tienen los alumnos es totalmente acreditativa a pesar de tener un mínimo conocimiento teórico sobre la evaluación reguladora y de que su evaluación se sigue un proceso regulador.

También es sabido que la evaluación es la principal actividad a través de la cual el profesorado transmite sus valores acerca de la educación, su currículo oculto y otros aspectos, entre los que destacamos la institucionalización de las relaciones entre el profesorado y el estudiantado. Se marcan diferencias entre los que enseñan y los que aprenden, entre los que pueden decidir sobre el futuro de los demás y los que deban esperar sus decisiones y definen las relaciones entre los estudiantes, que pueden ser de cooperación o de competencia.

Partiendo de estos planteamientos, los conocimientos actuales sobre evaluación en la formación del profesorado focalizan nuestra atención en la importancia de los procesos de autorregulación. Es decir, los procesos de toma de conciencia sobre la propia actuación y la toma de decisiones acerca de nuevas formas maneras de actuar o de pensar.

En este sentido la evaluación a partir de competencias, tal como prevén las directrices de Bolonia, puede facilitar esta toma de conciencia sobre un aspecto clave de la formación del profesorado como es la evaluación, y sobre el nivel de competencias adquirido.

La experiencia que exponemos tiene por objetivo comprobar si la introducción de la coevaluación es aceptada por el estudiantado y si son reconocidos los posibles beneficios de la función autorreguladora de la coevaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE UNA PERSPECTIVA REFLEXIVA

Entendemos la formación del profesorado como un ciclo reflexivo. Seguimos a Korthagen adaptado por Esteve (2003) que distingue cinco fases características. En este caso los estudiantes: a) inician el proceso en la actuación (fase 1), entendida como la elaboración de un material didáctico, b) se desarrolla un proceso de observación (fase 2 y 3) en el que leen con una mirada evaluadora el trabajo de sus compañeros y su propio trabajo y toman conciencia de la propia actuación, c) proponen cambios para mejorar su trabajo (fase 5) a partir del diálogo entre iguales saltándose la fase de contrastación con la teoría (fase 4). Los cuestionarios que usaron los estudiantes permitían este contraste, por lo que entendemos que en este caso es imprescindible la intervención del profesorado.

LA EVALUACIÓN VISTA COMO UN PROCESO COOPERATIVO, METACOGNITIVO Y AUTORREGULADOR

Siguiendo los enunciados de la perspectiva reflexiva de la formación del profesorado, el cambio conceptual, y por lo tanto el aprendizaje, sólo tiene lugar si el estudiantado, a partir del contraste entre sus formas de pensar y actuar y las de los demás, es capaz de identificar sus propios puntos de vista, valorarlos, reconocer el cambio, contrastar con la teoría, planificarlo y poner en práctica las nuevas representaciones. Un proceso que implica el contacto con el otro, un proceso social en el que intervienen el profesorado que facilita la justificación y el estudiantado. En el caso que presentamos, el estudiantado realiza un proceso que incluye una reflexión intrapersonal y un proceso de debate en grupo cooperativo orientado a la toma de conciencia de las actividades de aprendizaje y un proceso de autorregulación que también es grupal e individual.

Este proceso puede ser conceptualizado como evaluación formadora (Nunziati, 1990; Jorba y Sanmartí, 1996) y se caracteriza por facilitar al estudiantado las herramientas que permiten la creación de un sistema propio de autorregulación del aprendizaje. La regulación propia del aprendizaje implica el reconocimiento de los aprendizajes realizados fruto de un proceso de reflexión, la metacognición, y posibilita la creación de nuevos esquemas mentales o de nuevas representaciones. De este modo el aprendizaje es visto como un proceso de autoevaluación y de autorregulación.

La realización de una actividad de aprendizaje implica por parte del que aprende una representación anticipada y de las condiciones en que se lleva a cabo, o base de orientación de la acción. En el caso de los aprendices de enseñante, la base de orientación incluye, según Sanmartí (2000): sus objetivos de aprendizaje, la representación de los modelos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, planificación de la actividad y representación de los criterios de evaluación.

Para realizar su proceso de aprendizaje el estudiantado parte de sus teorías implícitas sobre qué y cómo enseñar y sobre cómo aprenden los estudiantes. Estas teorías incluyen aspectos cognitivos, emocionales y rutinas. La introducción de prácticas nuevas, muy alejadas de las tareas repetitivas y de bajo nivel cognitivo habituales en las aulas, representa un reto difícil que no siempre es superado como espera el profesorado y puede llevar a situaciones emocionalmente difíciles.

Queremos destacar dos aspectos que son difíciles de comprender desde la visión acreditativa que suelen tener los futuros maestros y maestras: el papel del error en el proceso de aprendizaje y la toma de la responsabilidad de su propia evaluación. En una evaluación formadora el error puede ser el punto de partida del aprendizaje y no algo que se debe ocultar o disimular. La toma de responsabilidad implica una capacidad de análisis y de autoconocimiento que el profesorado debe enseñar y que los estudiantes pueden aprender también a partir de las interacciones entre el estudiantado. El profesorado debe asumir que su función evaluadora se orienta a la detección y regulación de aquellos aspectos que el estudiantado no es capaz de regular automáticamente siempre con la finalidad de promover el desarrollo de esta capacidad (Jorba y Sanmartí, 1996).

EXPOSICIÓN DE LA ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

La actividad que exponemos, la creación de un blog para el estudio de una localidad, no ha sido realizada a modo experimental sino como una parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, de modo que nos sirve también, a los autores de la comunicación, para reflexionar sobre nuestra propia práctica y proponer acciones de mejora sobre nuestra actuación. En el proyecto han participado los 167 alumnos del módulo de ciencias sociales de segundo curso del grado Educación Primaria de la Universidad de Girona. Consiste en un ejercicio en grupo que se desarrolló a lo largo de tres meses, de octubre a enero, y al que correspondía un 30% de la nota final.

El objetivo de la actividad de evaluación era aportar una práctica de curso que permitiera al estudiantado: a) mostrar las competencias adquiridas a lo largo del módulo mediante la realización del proyecto y b) usar la evaluación como un medio regulación de la actividad, a la vez que mostrar las posibilidades de la coevaluación y del diario de clase como instrumento de metacognición y autorregulación de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

Cada grupo debía crear un blog que proporcionara información y actividades susceptibles de ser trabajadas en las escuelas de Primaria para aprender los aspectos más relevantes de la localidad. El blog se estructuraba en dos grandes apartados: a) el contenido informativo sobre la localidad, presentado de forma didáctica, que se alojó en las páginas fijas y b) las actividades. Además de recursos o informaciones útiles.

El cuadro 1 muestra el proceso de creación y evaluación del blog. Las bases de orientación para la creación de la actividad, el diario del blog y los cuestionarios de coevaluación fueron las herramientas usadas para la regulación de la actividad.

Bases de orientación

Se establecieron unas bases de orientación para la creación del blog. Las páginas fijas debían responder unas preguntas que pretendían orientar el estudio de la localidad desde una perspectiva local-global y de compromiso con la sostenibilidad y con la educación para la ciudadanía (Batllori, del Carmen, Falgás, Oller y Romero, 2009): ¿Cómo es? ¿De qué vivimos? ¿Cómo ha evolucionado? y Futuros posibles. Estas 4 grandes preguntas incluían otras: ¿Dónde está? ¿Se parece a otros lugares? ¿Con qué territorios se relaciona? ¿Cómo afecta la actividad económica al medio ambiente? ¿Cómo te sientes en esta localidad? ¿Qué problemas tiene? ¿Cómo lo ves en el futuro?, entre otras.

Las actividades propuestas debían seguir los criterios didácticos establecidos en el módulo y podían tener múltiples formatos. Se sugirieron webquest, cazas del tesoro, entrevistas, «geocaching», juegos, etc., y se ofreció información sobre herramientas en la red para crear material pedagógico. Aunque el estudiantado podía decidir la estructura y el diseño, se les ofreció un blog de muestra para empezar a trabajar, que puede consultarse en pedraltademar.blogspot.com.

El diario de clase

La aplicación sistemática de las reflexiones sobre el propio proceso de cognición permitió la autorregulación del aprendizaje. El proceso aplicado fue el siguiente: cada vez que se introducía un cambio en el blog, ya sea porque se incorporaba un nuevo elemento, se mejoraban los contenidos o se rediseñaba el blog, el grupo debía redactar un nuevo *post* (una entrada) en el que relataba qué se ha mejorado, a qué respondían esos cambios, qué problemas han encontrado, cómo lo han discutido en el grupo, cómo lo habían solucionado... Estas reflexiones se debían publicar con la etiqueta *Cómo lo hemos hecho*.

Cuadro 1. Fases de creación y coevaluación del blog

MOMENTOS DE EVALUACIÓN DURANTE EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL BLOG	ACTIVIDADES DE COEVALUACIÓN	RESULTADOS
1 Evaluación del diseño y estructura del blog.	<p>Evaluar el trabajo de los compañeros/as a partir de los criterios del documento inicial.</p> <p>Comunicar la evaluación a través de un comentario publicado en la entrada <i>como lo hicimos</i> (diario de clase).</p>	<p>La mayoría de grupos acepta las valoraciones y críticas.</p> <p>Se detectan textos copiados literalmente de otros sitios web.</p> <p>Todos los blogs son mejorados.</p> <p>La coevaluación sirve para que se compartan las soluciones técnicas entre los grupos.</p>
2 Evaluación de las páginas fijas con la información sobre la localidad.	<p>Evaluar a partir de una guía con los aspectos relevantes: eslogan, redacción, contenido de la información y su presentación, descripción de los objetivos, el diseño y la estructura y una valoración global.</p> <p>Publicar un comentario en el blog con la evaluación de cada apartado.</p>	<p>Algunas críticas sobre la redacción o los contenidos son contestadas, justificando su adecuación a los objetivos del blog.</p> <p>A partir de la coevaluación, algunos blogs cambian profundamente: se eliminan textos o se redactan de nuevo, se añade material audiovisual, se mejora el diseño.</p> <p>Los elementos más innovadores se generalizan. Cada grupo mejora su blog con ideas que ha visto en sus compañeros.</p>
3 Evaluación de las actividades didácticas y del conjunto del blog.	<p>Evaluar las actividades y el conjunto del blog partir de un cuestionario exhaustivo.</p> <p>Publicar un comentario en el blog indicando la aceptación de la evaluación y los cambios realizados.</p>	<p>El proceso de evaluación exhaustiva ha permitido advertir los propios errores: textos poco comprensivos, aspectos de redacción, uso de imágenes, actividades no adecuadas para Primaria, ejercicios mal explicados, incoherencias en la presentación de la información, poca dimensión global de la información y actividades, etc.</p>

De este modo, el profesorado podía seguir el proceso de creación del blog. A este relato es lo que hemos llamado el *Diario de clase* y su objetivo era, como indica Sanmartí (2010), promover que el alumno «entienda por qué no ha entendido» lo que tenía que hacer y lo pueda corregir, ya sea con ayuda del profesor, o de manera autónoma. Al principio el estudiantado opuso resistencia ya que no estaban habituados a mostrar públicamente sus dificultades y, con la intención de tener un buen resultado en la calificación final, omitían relatar los problemas y magnificaban su trabajo, queriendo demostrar que con tesón y esfuerzo habían tenido unos resultados excelentes.

Cuestionarios de coevaluación

En cada una de las fases, el estudiantado evaluó los blogs de su grupo-clase. En las dos primeras fases se aplicó un cuestionario muy abierto realizado por el profesorado y consensuado. Para la evaluación final y de las actividades se aplicó un cuestionario-rúbrica, que fue usado también por el profesorado para la evaluación final. Los comentarios recibidos en la coevaluación debían ser publicados en el blog.

ANÁLISIS DE LAS VALORACIONES: LA COEVALUACIÓN SEGÚN LOS ESTUDIANTES Y LAS ESTUDIANTES

Para mostrar las posibilidades de la coevaluación y del diario de clase como instrumento de metacognición y autorregulación de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, el estudiantado tuvo que responder un cuestionario final:

1. ¿Piensas que la evaluación que os han hecho los otros grupos os ha servido para mejorar vuestro trabajo? ¿En qué aspectos?
2. ¿Cómo valoras el hecho de ser evaluado por tus compañeros?
3. ¿Aplicarías la coevaluación a tu actividad docente en la escuela primaria? ¿Con qué objetivos?

El análisis de los datos ha sido cualitativo. Se ha trabajado sobre 167 cuestionarios. Se ha procedido a un análisis sistémico de los textos, anotando los temas y subtemas, sin tener en cuenta el número de respuestas dadas. Las respuestas se han agrupado por campos temáticos. En el cuadro 2, los textos aparecen en cursiva por ser citas literales. Todas las respuestas corresponden al grupo B puesto que las respuestas de los otros grupos confirmaban la red semántica y no aportaban nueva información (saturación). En el cuadro 2 mostramos los resultados.

La coevaluación como instrumento de regulación

Analizando los resultados, sólo 6 alumnos consideran que la coevaluación no ayuda a la regulación del aprendizaje. Las razones que esgrimen están relacionadas con las dudas sobre la capacidad de los educandos para evaluar correctamente. Piensan que otro igual no tiene suficiente criterio como para dirigir el trabajo de los educandos. Los restantes admiten que la coevaluación ha sido decisiva en la regulación y la retroacción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 2. La coevaluación vista por los estudiantes

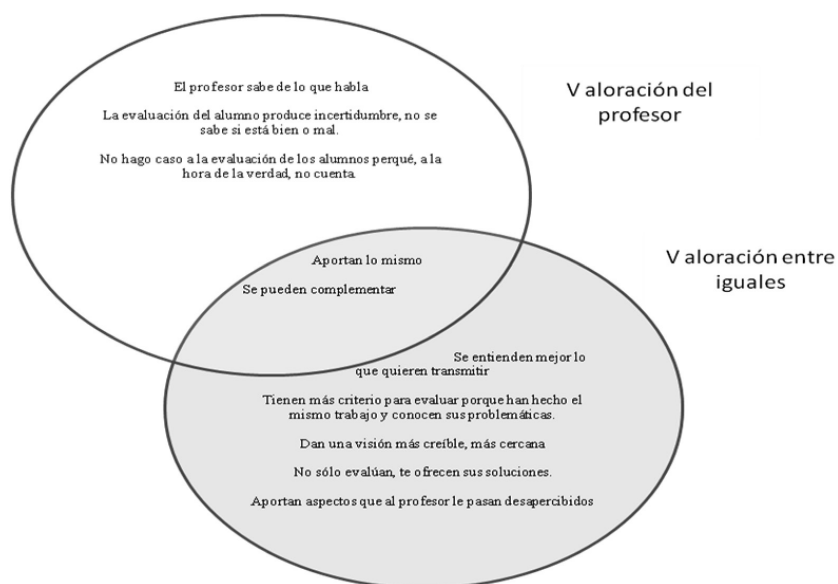
TEMA	SUBTEMA	RESPUESTAS
<i>Crítica</i>	<i>Coevaluación. Aportación de otros puntos de vista</i>	«Aportan una visión externa y objetiva». «Dan a conocer cómo se ve el trabajo des de fuera». Las sugerencias son fuentes de conocimiento, nos indican que podemos mejorar.
	<i>Metacognición. Aceptación y valoración de las críticas</i>	Cuanto más críticos mejor, siempre que sean objetivos. Por muy amigos que sean, han criticado lo que han creído conveniente. Hemos podido constatar qué apartados y qué actividades han gustado más. Nos han sugerido mejoras en aspectos que creíamos que no podían mejorar. Las partes que nos han criticado las hemos cambiado.
	<i>Retroacción. Mejoras surgidas de las críticas</i>	Hemos cambiado textos que no estaban claros. Hemos mejorado detalles en los que no nos habíamos fijado. El blog ha sido rediseñado para hacerlo más atractivo y fácil de consultar. Hemos completado aspectos que antes habíamos dado por buenos.
<i>Lingüística y comunicativa</i>	<i>Función. Comunicativa del lenguaje</i>	El lenguaje no era el adecuado para un blog educativo de Primaria, pero no nos habíamos dado cuenta. Redactamos mejor las ideas para hacernos entender. Había apartados demasiado extensos y poca sintetizados. Teníamos mucha información que no era relevante y el blog se hacía difícil de leer. Hemos mejorado aspectos ortográficos. Hemos cambiado la estructura porque no se entendía bien lo que queríamos comunicar.

Un primer aspecto que cabe destacar es que las afirmaciones y valoraciones del estudiantado se refieren sólo a dos de las competencias evaluadas: competencia crítica y la competencia lingüística y comunicativa, dejando fuera de su atención las demás competencias que se evaluaban en este ejercicio. Entre otras se evaluó la competencia para relacionar el currículo del área de sociales con su didáctica, reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente o hacer una reflexión ecológica y social para elaborar propuestas de actuación comprometidas con la sostenibilidad, la equidad social y de género.

Las respuestas que agrupamos bajo el tema de competencia crítica nos permiten afirmar que el estudiantado reconoce la función reguladora de la evaluación. Se acepta que la coevaluación aporta conocimiento («las sugerencias son fuente de conocimiento») a través de una observación externa y objetiva. Se reconoce que facilita la metacognición y la regulación del aprendizaje a través de la aceptación de la crítica, así como algunas características que debe reunir el evaluador («por muy amigos que sean, han criticado lo que han creído conveniente»). Promueve retracciones, las que han sido capaces de asimilar puesto que las preguntas sugerían aspectos más profundos de contenido como los relativos a la calidad de las actividades.

Nos ha llamado la atención la gran importancia que dan al uso de competencia lingüística y comunicativa, aspecto que se ha tenido muy en cuenta durante el curso y ha sido objeto de trabajo teórico y práctico, y que no había sido reconocido como un conocimiento adquirido en el ejercicio escrito de evaluación.

Gráfico 1. La evaluación mutua



En relación a la evaluación entre iguales que es valorada de modo igualmente positivo por parte de prácticamente todo el estudiantado, queremos destacar la confrontación de los beneficios que atribuyen a la evaluación de los alumnos frente a la evaluación tradicional de los profesores. En el gráfico 1 hemos sintetizado las respuestas en relación a la evaluación entre iguales y la que hacen los profesores.

El estudiantado da más validez a las evaluaciones de sus compañeros a la hora de mejorar el trabajo y aportar habilidades y conocimientos. La evaluación del profesor sólo es percibida como un instrumento para poner nota. Estas respuestas nos indican que a pesar de conocer de antemano los criterios de evaluación y de haber recibido comentarios cualitativos en la evaluación de sus ejercicios, su pensamiento no ha cambiado y siguen reconociendo únicamente la función acreditativa de la evaluación del profesorado.

La coevaluación aplicada a estudiantes de Educación Primaria

En cuanto a la posibilidad de aplicar la coevaluación a la futura actividad docente en la escuela primaria, si bien la mayoría ha expresado su intención de aplicarla, han matizado su decisión con algunas reticencias, tal como se observa en el cuadro 3. Sin embargo, a pesar de las reservas, han atribuido a la coevaluación múltiples aportaciones al proceso de aprendizaje de los alumnos de Primaria. Y han resaltado también que la evaluación es una habilidad que hay que desarrollar y, que al principio, los alumnos no serían suficientemente objetivos y evaluarían por amistad o enemistad, pero con una buena práctica llegarían a evaluar de manera más objetiva.

Además de valorar la coevaluación como un proceso que favorece positivamente la competencia crítica, muchas respuestas relacionan la coevaluación en Primaria con la adquisición de capacidades de la competencia comunicativa y lingüística como reflexionar, saber aplicar criterios y justificarlos, valorar objetivamente, evaluar con coherencia, aprender a hacer críticas constructivas evaluando los trabajos, no a las personas. Son un tipo de habilidades que no han sido citadas cuando se preguntó por la coevaluación entre educandos de grado de Universidad, porque se supone que a ese nivel ya se tienen adquiridas, pero que sin embargo sí practicaron y desarrollaron en las diferentes fases de coevaluación de los blogs.

Tampoco aparecieron todo un tipo de cualidades de la coevaluación que mejoran las relaciones personales en el grupo clase y en el trabajo cooperativo. Y sin duda se practicaron y desarrollaron. Ahora, al tratar la coevaluación en Primaria y sus posibles aportaciones se manifiesta que ésta mejora la relación entre los alumnos y se aprende a respetarlos, integra más a los compañeros y aprenden a respetarse entre sí, refuerza la colaboración entre los miembros de la clase y, si se hace en grupo, aporta diálogo, ayuda al consenso de opiniones, a la cooperación y a exponer ideas críticas comunes.

Cuadro 3. Valoración sobre la posible aplicación de la coevaluación en la escuela primaria

TEMA	RESPUESTAS
Reticencias	<p>El proceso de coevaluación debe ser supervisado en todo momento por el profesor.</p> <p>Su evaluación estará influida por criterios subjetivos, por relaciones de amistad.</p> <p>Si no saben hacer el ejercicio, tampoco podrán evaluarlo.</p> <p>Puede provocar conflictos en clase si las críticas no son razonadas o no se aceptan.</p> <p>Sólo lo aplicaría en el ciclo superior, antes no están preparados.</p> <p>Depende del grupo de alumnos. Sólo lo aplicaría si tienen un buen nivel.</p>
Condiciones	<p>Es necesario marcar unas pautas claras para que los alumnos puedan guiarse.</p> <p>Hay que practicarla en grupo para prevenir evaluaciones subjetivas.</p> <p>En grupo pueden evaluar con más criterio sin miedo que sus compañeros se molesten por las críticas.</p>
Competencia crítica	<p>La coevaluación puede ayudar a desarrollar la actitud crítica consigo mismos y con los compañeros.</p> <p>Ayuda a saber encajar las críticas y usarlas para mejorar.</p> <p>Permite valorar mejor sus propios trabajos y valorar el trabajo del maestro y ser conscientes de la dificultad que entraña el evaluar.</p> <p>Aprender a hacer críticas constructivas evaluando a los trabajos, no a las personas.</p>
Competencia lingüística y comunicativa	<p>Aprender a justificar, a aportar argumentos para demostrar que su evaluación es objetiva.</p> <p>Los alumnos acabarían teniendo criterio de lo que está bien o mal.</p> <p>Se comunicarán mejor con sus compañeros, escucharán y dialogarán.</p>
Cohesión del grupo	<p>Mejora la relación entre los compañeros, les da más confianza.</p> <p>Si se hace en grupo, aporta diálogo, ayuda a la puesta en común de las diferentes opiniones y ayuda al consenso.</p> <p>Desarrolla habilidades para el trabajo cooperativo.</p> <p>Se aprende a respetar a los compañeros si se conocen mejor sus problemas y capacidades.</p>

CONCLUSIONES

Nos habíamos planteado proporcionar a los estudiantes una práctica de enseñanza que permitiera al estudiantado entrar en contacto con nuevas maneras de evaluar para facilitar la comprensión de la función que tiene la evaluación en la enseñanza apren-

dizaje cuando esta es vista como elemento de regulación del proceso. Justificábamos el planteamiento en la necesidad de aportar experiencias prácticas que permitieran al estudiantado realizar un proceso reflexivo que había de llevarles a un conocimiento crítico de la evaluación reguladora.

En concreto queríamos comprobar si la introducción de la coevaluación era aceptada por el estudiantado y si eran reconocidos los posibles beneficios de función autorreguladora de la coevaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El caso realizado nos ha permitido comprobar que el estudiantado está dispuesto a considerar nuevas formas de evaluar y a valorar los beneficios que aporta, aunque consideramos que siguen mostrando resistencias a aceptar la función reguladora de la evaluación por parte del profesorado.

El proceso de evaluación seguido les ha permitido observar su propio trabajo a través de la mirada del otro y a través de la propia experiencia de coevaluador. El análisis crítico y la comparación les ha facilitado la toma de conciencia (metacognición) de la propia actuación. El debate en el grupo cooperativo, la aceptación de la crítica y la aportación de sugerencias ha permitido la adquisición de conocimiento y ha facilitado la revisión del trabajo. Han sido capaces de admitir sus errores públicamente y realizar propuestas de mejora.

Aunque la coevaluación se refirió a criterios de realización y a criterios de resultados, las correcciones posteriores sólo afectaron a la realización. Entendemos que una revisión completa es una tarea ingente que requiere tiempo y la ayuda del profesorado, pero también pensamos que los estudiantes de Primaria entienden más el aprendizaje como la adquisición de procesos, de rituales, según Mercer, más que como la adquisición de contenidos o principios, también según Mercer.

La evaluación mutua es reconocida en el mismo nivel que la evaluación del profesorado pero es más aceptada y valorada. Las razones que se aportan pensamos que indican más la valoración del compañero que el menosprecio a la actuación del profesorado. Las dudas expuestas muestran la dificultad de realizar un cambio cognitivo en relación a su concepto de evaluación y a la función que realiza el profesorado en esta tarea. Aun así expresan que la coevaluación es útil para la educación primaria y permite el trabajo de la competencia social y ciudadana.

El conjunto de aportaciones en relación a la competencia crítica permitirá al profesorado formular con más precisión dicha competencia y establecer subcompetencias que facilitarán la enseñanza y la evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATLLORI, R., DEL CARMEN, I., FALGÁS, M., OLLER, M. y ROMERO, A. (2009). Identidad y diversidad en el conocimiento del medio natural, social y cultural en la educación infantil y primaria. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 9.

- ESTEVE, O. (2003). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. *Actas de las I Jornadas didácticas de español y alemán como lenguas extranjeras*. Bremen: Instituto Cervantes.
- JORBA, J., SANMARTÍ, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: MEC.
- NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, pp. 47-64.
- SANMARTÍ, N. (2000). Aprender una nueva manera de pensar y de aplicar la evaluación: un reto en la formación inicial del profesorado. En L. del Carmen (ed.). *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Girona: Universidad de Girona.

LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Roser Canals Cabau

roser.canals@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona

EL APRENDIZAJE COMPETENCIAL REQUIERE REVISAR EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

La educación obligatoria hasta los dieciséis años en España introduce novedades importantes en el currículo, como por ejemplo, el diseño de la secuencia didáctica en base a objetivos didácticos, la introducción de estrategias metodológicas menos transmisivas, el planteamiento de actividades que requieren la transferencia de conocimientos a situaciones más prácticas, entre otros. En relación con la evaluación, la LOGSE (1990) explicitó la distinción entre evaluación sumativa y formativa. Esta aportación abrió la posibilidad de introducir algunos cambios en la evaluación, por ejemplo, la explicitación de las ideas previas de los alumnos, el concepto de evaluación global y continua, la evaluación de conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas. Pero en la práctica, la evaluación sigue centrada en la comprobación del nivel de conocimientos y de resultados de aprendizaje a través de pruebas individuales escritas, especialmente en la educación secundaria obligatoria. Una parte importante del profesorado asocia la evaluación de conceptos a los exámenes, la evaluación de los procedimientos a la libreta o dossier de actividades y la evaluación de actitudes, valores y normas a portarse bien en clase y hacer los deberes. Incluso en el marco actual de la nueva ley de educación, cabría preguntarse hasta qué punto esta caricatura está superada en estos momentos. Una idea parece clara: la evaluación sigue siendo una asignatura pendiente.

Con la LOE (2006), se introduce un mayor nivel de complejidad al situar como finalidad de la educación obligatoria el desarrollo de competencias básicas. Ser competente no significa solamente ser hábil en la ejecución de tareas o actividades concretas; supone además, ser capaz de resolver nuevas tareas a través de los conocimientos y habilidades adquiridas. Por lo tanto, evaluar el grado de adquisición y desarrollo de las competencias básicas es una tarea compleja en la medida que, trata de comprobar la

capacidad de reorganizar lo aprendido y transferirlo a nuevas situaciones y contextos. Si el aprendizaje competencial se demuestra mediante la capacidad para resolver problemas, el objetivo de la evaluación es comprobar cómo se resuelven, cómo se activan y transfieren los conocimientos a la interpretación de situaciones y problemas, qué estrategias se aplican, qué soluciones se proponen. Por lo tanto, es una buena oportunidad para reflexionar sobre qué hay que cambiar en la evaluación para asegurar un aprendizaje competencial que, más allá de comprobar si el alumnado ha adquirido los conocimientos, habilidades y actitudes que desarrollan una competencia, es capaz de transferirlos, mediante estrategias adecuadas, a la interpretación y resolución de situaciones y problemas parecidos a los que deberá resolver en su vida.

En consecuencia, cabe precisar que el enfoque de la evaluación de la competencia social y ciudadana se planteará desde la perspectiva de la evaluación de los aprendizajes del alumnado, fundamentalmente en relación con los procesos y no tanto con los resultados.

LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

El currículo define la competencia social y ciudadana como el desarrollo de la capacidad de aplicar, de manera integrada, aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a niños y jóvenes intervenir en los problemas sociales de nuestro entorno, ejerciendo de forma responsable los derechos y deberes de la ciudadanía.

El desarrollo de esta competencia en el ámbito escolar de la educación obligatoria supone la adquisición de determinados aprendizajes agrupados, a grandes rasgos, en tres bloques:

- **CIUDADANÍA.** Los objetivos y contenidos de este ámbito permiten desarrollar una conciencia ciudadana en el alumnado para poder relacionarse y convivir en una sociedad democrática y participar en la construcción de esta sociedad. La participación requiere compromiso con la defensa de la igualdad de derechos y de oportunidades, las libertades individuales y colectivas y la construcción de la paz.
- **HABILIDADES SOCIALES.** Desde este bloque de contenidos, los objetivos de aprendizaje se proponen que el alumnado adquiera y ponga en práctica las habilidades sociales necesarias para convivir y relacionarse en un mundo en conflicto a través de la cooperación y el diálogo.
- **PENSAMIENTO SOCIAL.** Para aprender a desarrollar un pensamiento social crítico será necesario que el alumnado aprenda en primer lugar a ubicarse en el mundo que les ha tocado vivir para comprender cuáles son los hechos, los fenómenos y los problemas sociales relevantes del mundo actual. Con estas herramientas, estará en disposición entender, opinar y tomar decisiones sobre las situaciones y problemas sociales cercanos y globales.

Esta competencia forma parte del bloque de competencias específicas para convivir y habitar el mundo y, aunque tiene aspectos claramente transversales, se puede vincular estrechamente a las áreas de medio social en Primaria, a la materia de geografía, historia y ciencias sociales en Secundaria, y a la educación para la ciudadanía de ambas etapas. Es evidente que el desarrollo de las competencias básicas no se puede dar al margen de la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de las áreas y materias. Por ejemplo, para desarrollar el pensamiento social, es necesario que el alumnado disponga de un conocimiento básico sobre los problemas sociales relevantes de nuestro mundo. Problemas que se relacionan con muchos ámbitos del conocimiento disciplinario: problemas relacionados con la economía, la política, la medicina, la justicia, el medio ambiente... sin este conocimiento difícilmente podrá entender, opinar y proponer soluciones o alternativas a estos problemas. Pero con los conocimientos no es suficiente. Es necesario que también se activen un conjunto de habilidades sociales que faciliten la relación interpersonal para relacionarse asertivamente con los demás como la empatía, la cooperación, la crítica y el diálogo. También es necesario activar las actitudes que predisponen a ponerse en lugar de otro, analizar situaciones desde diferentes perspectivas, resolver problemas proponiendo alternativas, discutir y negociar con voluntad de llegar al consenso, entre otras.

La evaluación de la competencia social y ciudadana trata de comprobar en qué medida el alumnado aplica dichos conocimientos, habilidades y actitudes al desarrollo de una conciencia ciudadana activa. La adquisición y desarrollo de las competencias básicas sólo se puede comprobar a través de la práctica y ejercicio crítico de la misma, especialmente de la competencia social y ciudadana. De ahí que podemos caracterizar la evaluación de la competencia social a partir de tres aspectos:

- a) Para el desarrollo de la competencia social es necesario identificar cuáles son las ideas previas del alumnado, sus experiencias y percepciones en relación con los problemas sociales (evaluación inicial). El conocimiento social tiene una fuerte carga ideológica y está muy condicionado por los intereses que emergen en las situaciones y problemas sociales. Así pues, la detección de ideas previas es un requisito fundamental para detectar percepciones y posicionamientos que son resultado de las vivencias y experiencias personales muy potentes y que pueden favorecer o dificultar en gran medida el desarrollo de la competencia social. Por ejemplo, evidenciar las concepciones que los estudiantes de Secundaria tienen sobre la inmigración es un requisito indispensable para tratar el tema (Quinquer, 1997).
- b) La evaluación competencial, en general, tiene sentido si se sitúa a lo largo del proceso de aprendizaje. Por lo que respecta a la competencia social es un requisito necesario. A partir de situaciones ordinarias de aprendizaje es cómo mejor se puede comprobar el ejercicio práctico de la competencia social y ciudadana. Por ejemplo, la técnica de observación de la actuación de los niños y

niñas durante los espacios de ocio y recreo, es una excelente herramienta para evaluar el ejercicio práctico de los valores de la ciudadanía.

Por otro lado, la evaluación se convierte en una herramienta de aprendizaje (evaluación formativa y formadora) cuando el profesorado comprueba durante la secuencia didáctica los aciertos, errores y olvidos de los estudiantes y les enseña cómo gestionarlos. En consecuencia, la evaluación final tiene que ser positiva en la medida que los alumnos han progresado en el aprendizaje (Sanmartí, 2007).

- c) Para precisar cómo el alumnado construye y desarrolla la competencia social los contextos escolares de aprendizaje deben reproducir las situaciones lo más parecidas posible a la realidad social, de modo que la evaluación requiere poner atención en las situaciones cotidianas que posibilitan el ejercicio práctico de: la justificación de los propios puntos de vista, el trabajo cooperativo, la práctica de las habilidades sociales, la propuesta de alternativas a los problemas, la convivencia y la participación, el ejercicio del diálogo, la empatía y la cooperación... Si se atiende a cómo los alumnos ponen en práctica estas habilidades y actitudes, les estaremos preparando para ejercer la ciudadanía activa a lo largo de su vida. Por ejemplo, a través de practicar el debate en el aula, a partir de problemas sociales contextualizados, permite evaluar si el alumnado construye un pensamiento social más relativo, si es capaz de comprender las razones de los demás (empatía), si sus argumentos son racionales, si ejercita los valores del respeto y la convivencia, etc.

EL DISEÑO DE ACTIVIDADES PARA EVALUAR LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

Comprobar hasta qué punto el alumnado desarrolla la competencia social y ciudadana supone diseñar actividades de evaluación que reproduzcan situaciones parecidas a las situaciones y problemas sociales reales, de forma que dichas actividades se integran en la secuencia de enseñanza-aprendizaje. Desde una perspectiva competencial las actividades de evaluación tienen que posibilitar, por un lado, al profesorado verificar hasta que punto el alumnado transfiere el conocimiento aprendido a la interpretación de hechos y problemas sociales. Y por otro, el alumnado debe tomar conciencia de que lo que aprende le ayuda a comprender el mundo en el que vive mediante la resolución de situaciones y problemas sociales.

Las actividades «reproductivas» del conocimiento que tratan de comprobar el grado de adquisición de los conocimientos sociales, son necesarias pero no suficientes. Así pues, el profesorado deberá enriquecer las actividades de evaluación mediante el planteamiento de situaciones-problema donde el alumnado demuestre su capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos a la resolución de dichas situaciones o problemas.

Se proponen, a continuación, algunas estrategias para enriquecer las actividades de evaluación que habitualmente plantea el profesorado:

a) Contextualización de las actividades

A menudo las actividades se presentan de forma descontextualizada. Los alumnos podrán reconocer la funcionalidad de lo que aprenden si las actividades reproducen situaciones de conflicto de intereses de un colectivo similares a las que podrán encontrar en el mundo real.

— En una actividad del área de Matemáticas se plantea el problema siguiente:

«En una casa de vecinos se quiere hacer una mejora en el edificio. Por eso cada vecino tendrá que pagar 60 €. En la reunión de la comunidad para aprobar la obra, hay 8 vecinos que se niegan a pagar de manera que, si se hiciera la obra, los que están de acuerdo deberían pagar 75 €. ¿Cuántos vecinos están dispuestos a pagar?»

Desde la competencia social y ciudadana se puede enriquecer la actividad con otras cuestiones como:

— «¿Cómo convencer a los demás vecinos de la importancia de hacer estas mejoras? Propón una solución que sea justa para toda la comunidad».

Para resolver la actividad el alumnado debe activar aprendizajes de diferentes áreas relacionados con la comprensión lectora, el cálculo, la selección e interpretación de información, el discurso argumentativo.

b) Vinculación de las actividades a las experiencias y vivencias del alumnado

Cuando el alumnado reconoce que lo que aprende tiene que ver con sus experiencias y sus vivencias, aumenta el grado de implicación respecto a las situaciones propuestas. Una sencilla estrategia puede consistir en plantear las actividades interpellando directamente a los alumnos: «En esta situación, ¿qué harías?» O bien, «¿y tú qué crees?».

Por ejemplo, una actividad común en el área de Lengua consiste en construir la definición de palabras o conceptos:

— «Busca en el diccionario la palabra «responsabilidad» y escribe tres frases donde aparezca este concepto».

En cambio, si se interpela directamente al alumno, éste toma conciencia de que la cuestión tiene que ver con él, para acabar después construyendo el significado del concepto.

- «Piensa individualmente: ¿eres responsable? Justifica tu respuesta por escrito».
- «Compara tu respuesta con la de tus compañeros y discutid sobre esta cuestión: ¿el alumnado de esta clase es responsable? Poneos de acuerdo en las tres características que mejor definen a una persona responsable».

Para resolver la actividad, el alumnado debe activar aprendizajes relacionados con: la búsqueda de información en el diccionario, la expresión escrita mediante la redacción de un texto de opinión y expresión oral a través de la discusión oral.

c) Buscar y seleccionar información, interpretarla y aplicarla

Las actividades de evaluación no pueden ser únicamente una mera reproducción de la información que proporciona el profesor, el libro de texto o una página web, sino que deben facilitar al alumnado la búsqueda, selección, la organización y la interpretación de la información a partir de diversas fuentes, para que puedan darle sentido propio y convertir la información en conocimiento que se aplica a la resolución de un caso práctico.

Por ejemplo, en una actividad del medio natural se propone:

- «Escribe en el dibujo del sistema respiratorio los nombres de los diferentes órganos que lo forman y di qué enfermedades afectan al sistema respiratorio».

Para resolver este ejercicio el alumnado tiene que conocer y comprender el vocabulario y los conceptos que se preguntan. En cambio, si lo planteamos de la siguiente manera:

- «Este invierno se ha hablado mucho de un virus que ha provocado una enfermedad, la gripe A. En muchos países la gente utilizaba mascarilla para ir por la calle, en metro, etc. ¿Por qué crees algunas personas utilizaban mascarilla?».

Para resolver la actividad, el alumnado debe activar conocimientos relacionados con: el sistema respiratorio, las enfermedades infecciosas y la expresión escrita a través del texto explicativo e interpretativo.

d) Incorporar la discusión, el contraste de pareceres y el consenso

En el desarrollo de la competencia social y ciudadana hay que tener presente el valor que tiene la construcción compartida del conocimiento. No es lo mismo la realización de una actividad individual desde el inicio hasta el resultado final, que la realización de una actividad que, partiendo de las representaciones previas de cada

uno, se contrasten y se compartan para llegar a conclusiones que podrán servir para la resolución de la actividad, sea individualmente o en grupo.

Por ejemplo, en el área de Medio natural, social y cultural se evalúan aprendizajes sobre el estudio de la población o el barrio. Se propone a los niños y niñas la actividad siguiente:

- «Describe el barrio del casco antiguo y barrio del ensanche. ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian?».

Esta actividad individual que plantea la redacción de un texto descriptivo y una comparación, se puede transformar en una situación contextualizada donde los alumnos, en parejas o grupos de tres o cuatro, activan el conocimiento que tienen sobre estos barrios y sopesan los aspectos positivos de un y otro mediante la discusión y el contraste de pareceres.

- «María vive en un pueblo del Pirineo y debe trasladarse a Barcelona. Le han hablado del casco antiguo y del ensanche, pero no sabe por qué barrio decidirse. Vosotros que conocéis bien ambos barrios, ¿por qué no le aconsejáis cuál sería un buen lugar para vivir?».

A partir de la discusión el conocimiento se enriquece y se relativiza, al tiempo que se activan las habilidades sociales y el diálogo como una manera de llegar a soluciones compartidas. De esta manera se puede evaluar el trabajo cooperativo y la toma de decisiones. Para resolver la actividad, el alumnado debe activar aprendizajes de diferentes áreas relacionados con: el conocimiento del medio rural y urbano, el conocimiento del pasado histórico y el patrimonio, la expresión oral a través de la discusión y la autonomía e iniciativa.

e) Incorporar actividades de aplicación a las secuencias didácticas

Si la competencia se desarrolla en la medida que se transfieren los conocimientos aprendidos a situaciones diversas, hay que incorporar a la secuencia didáctica actividades de aplicación que permitan evaluar la transferencia de los aprendizajes a pequeños proyectos vinculados a la acción y la intervención social.

Por ejemplo, se trabaja en el área de Educación para la ciudadanía la necesidad de respetar los derechos de los demás y de ejercer con responsabilidad los propios deberes.

- «Imaginad qué pasaría si no existieran las normas de circulación. ¿Por qué es importante respetar las normas?».

Una vez completada la secuencia didáctica, es importante que se proponga una actividad que evalúe la transferencia de los aprendizajes realizados a situaciones reales

que impliquen a los propios alumnos, conecten con sus vivencias y los predispongan a la intervención en conflictos derivados del hecho de convivir juntos.

La actividad planteada de la forma siguiente se propone evaluar el grado de aplicación y transferencia a una situación práctica:

- «La tutora propone la actividad «la caja de las quejas» donde los alumnos podrán formular sus quejas por escrito fundamentadas en sus derechos y deberes. En la sesión de tutoría se abrirá la caja, se valorará qué quejas se aceptan y cuáles no y, finalmente, se analizarán para plantear propuestas».

Para resolver la actividad el alumnado debe activar aprendizajes de diferentes áreas y permite evaluar si tienen conocimiento del significado de: derechos, deberes, normas y responsabilidades; evaluar la expresión escrita a través del texto argumentativo y la expresión oral a través de la formulación de opiniones y propuestas, y evaluar también la utilización de estrategias y habilidades cognitivas relacionadas con la interpretación, la justificación y la argumentación.

La evaluación de los aprendizajes competenciales es muy compleja ya que trata de comprobar el grado de transferencia de los aprendizajes realizados a situaciones nuevas. Para ello habrá que concretar indicadores de logro que permitan obtener información sobre el proceso de desarrollo de la competencia que permita comprobar hasta que punto el alumnado es capaz de:

- Analizar la situación planteada y comprender el problema o cuestión que debe resolver.
- Identificar qué actitudes, habilidades y conocimientos debe activar y escoger las estrategias más adecuadas.
- Aplicar las actitudes, habilidades, conocimientos y estrategias para resolver la situación.
- Hacer propuestas o plantear soluciones y alternativas a dicho problema o situación.

En síntesis, en la medida que el diseño de las actividades de evaluación incorpora alguna de estas estrategias se puede visualizar la diferencia entre la evaluación de un aprendizaje reproductivo y un aprendizaje competencial. En otras palabras, no es lo mismo plantear actividades evaluativas para realizar ejercicios que para resolver problemas.

LA DIVERSIFICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Se considera que la evaluación de los aprendizajes de cualquier naturaleza difícilmente se puede considerar objetiva. La evaluación de los aprendizajes del alumnado vinculados a la competencia social y ciudadana tiene un grado elevado de subjetividad

debido a la importancia de los valores y actitudes en esta competencia. Por lo tanto, como criterio de racionalidad, la evaluación deberá incorporar la obtención de información a partir de fuentes diversas. La triangulación de dicha información podrá aproximarnos a una evaluación más fiable.

Si la competencia social y ciudadana se desarrolla desde la acción y el compromiso en la mejora de la sociedad, los instrumentos y las actividades de evaluación no puede basarse exclusivamente en pruebas escritas. Éstas son herramientas de evaluación que difícilmente evalúan la transferencia de los aprendizajes a la actuación personal en contextos prácticos. Evidencian, como mucho, si el alumnado da respuestas «políticamente correctas», pero puede que no tengan correlación alguna con su puesta práctica (Bisquerra y Canals, 2003).

Los instrumentos de evaluación, además de pruebas escritas, deben complementarse con instrumentos de observación y de autorregulación. Estos últimos permiten, además, el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, en la medida que el alumnado aprende a partir del reconocimiento de sus propios aciertos, errores u olvidos. Los siguientes instrumentos de evaluación pueden resultar útiles en este sentido: KPSI, cuadro de observación, bases de orientación, diario de clase, rúbrica, cuestionario de autoevaluación o coevaluación... (Rosell, 1996).

— *Formulario KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory).*

Se trata de un cuestionario de autoevaluación que permite de forma rápida y fácil efectuar una evaluación inicial. A través de este instrumento de evaluación se obtiene información sobre la percepción que el alumnado tiene sobre el grado de conocimiento en relación con los objetivos de aprendizaje. Si se utiliza a lo largo del proceso de aprendizaje es también muy útil como instrumento de evaluación formativa ya que permite al alumnado tomar conciencia de sus progresos y carencias.

Fecha de autoevaluación: _____	Lo sé y lo sabría explicar	Lo sé	Me suena	No sé nada
La declaración universal de los derechos humanos				
Sufragio universal				
División de poderes				
El parlamento europeo				
La constitución española				

— *Cuadro de observación*

La observación durante la actividad en el aula es la única forma que permite comprobar el ejercicio práctico de los valores democráticos: la participación, la coopera-

ción, la empatía, el compromiso... Se propone un ejemplo que facilita la recogida de información por parte del profesorado en relación a un debate en el aula:

Pautas de observación durante el debate	nada	poco	bastante	mucho
1. Se han seguido la reglas del debate				
2. Todos los grupos han participado				
3. El clima del debate ha sido respetuoso				
4. Se han enlazado argumentos y contraargumentos				
5. Se han llegado a acuerdos				

— *Rúbrica*

La rúbrica es un instrumento de autorregulación que permite comprobar el grado en que el alumno adquiere un aprendizaje ya que explicita de más a menos los criterios de evaluación del profesor. El alumnado puede autoevaluarse en distintos momentos del proceso de aprendizaje y tomar conciencia de sus progresos y dificultades. Además posibilita la comunicación de los criterios de evaluación que explicitan como se realiza adecuadamente una tarea.

— *La carpeta de aprendizaje o portafolio*

Procedimiento que consiste la recopilación de las producciones del alumnado a lo largo de una secuencia didáctica amplia. Los alumnos escogen y ordenan según sus propios criterios los materiales que reflejan, a su parecer, los aprendizajes más significativos. Como instrumento de evaluación, aporta evidencias sobre sus habilidades, conocimientos, pensamientos, incluso actitudes y formas de actuar. Muestra cómo los estudiantes construyen su proceso de aprendizaje y toman conciencia de ello para autorregularse. Veamos algunos criterios de los criterios que podrían aplicarse a la evaluación de una carpeta de aprendizaje:

	SÍ	A VECES	NO
El formato sigue las normas consensuadas entre profesorado y alumnado			
El índice tiene una estructura lógica			
La introducción contiene la justificación del contenido y proceso de elaboración			
El contenido incluye las ideas clave de los temas o cuestiones tratadas			
El contenido evidencia el desarrollo de las competencias priorizadas por el equipo docente			
La conclusión incluye la autoevaluación (puntos fuertes y débiles y propuestas de mejora)			
Los anexos aportan información válida			

Finalmente, cabe evidenciar la necesidad de enriquecer y variar las prácticas evaluativas para comprobar si alcanzan las finalidades explicitadas en un currículo cuya finalidad se centra en el desarrollo de las competencias básicas.

En el aprendizaje de la competencia social y ciudadana se debe poner el acento en aquellas prácticas evaluativas más eficaces para comprobar, por un lado si el alumnado construye un conocimiento social más cualitativo, y, por otro en qué medida se aplica al ejercicio práctico y crítico de la ciudadanía en el contexto escolar.

De cómo se resuelva esta cuestión dependerá que la evaluación de los aprendizajes integre la adquisición de contenidos y el desarrollo de competencias, simultáneamente. De lo contrario, puede producirse una doble contabilidad en las prácticas evaluativas: una que entiende que la evaluación consiste en verificar el nivel de conocimientos adquiridos; y otra que consiste en administrar pruebas de evaluación al final del ciclo o de la etapa para comprobar la adquisición de las competencias básicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNAU, L. y ZABALA, A. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- BISQUERRA, R. y CANALS, R. (2003). Las competències bàsiques de l'àmbit social en relació amb el currículum de l'educació obligatòria. *Congrés de competències bàsiques, juny de 2003*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- CANALS, R. (2009). La evaluación de la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, pp. 16-21.
- JORBA, J.; CASELLAS, E.; PRAT, A.; QUINQUER, D. (coord.) (2000). *Avaluar per millorar la comunicació i facilitar l'aprenentatge*. Barcelona: ICE-UAB.
- MATEO, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de investigación educativa*, en 24(1) pp. 165-186.
- OCDE (2006). *El programa PISA. Qué es y para qué sirve*, en www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf
- QUINQUER, D. (1997). La evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales. En P. Benejam y J. Pagès (coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- ROSELL, M. (1996). *Avaluar més que posar notes*. Barcelona: Editorial Claret.
- SANMARTÍ, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

RECORRER VARIOS PASOS MÁS ALLÁ: DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A LA COMPRENSIÓN HISTÓRICA

Lis Cercadillo

lis.cercadillo@gmail.com

Universidad de Alcalá de Henares

«The truth is whatever people will believe is the truth. Don't you know history?
God knows. Joseph Heller (1984)

LAS COMPETENCIAS EN EL CURRÍCULO Y EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

El enfoque de competencias clave está dirigiendo recientemente en España el establecimiento del currículo y la evaluación de las etapas obligatorias educativas, lo que induce a reconsiderar los propósitos y las prácticas docentes en todas las disciplinas que sustentan los currículos. La última ley educativa vigente desde diciembre de 2006, la LOE (Ley Orgánica de Educación), retoma el concepto con el adjetivo 'básicas', en lugar de 'clave', término más empleado en la normativa europea. La principal novedad de esta ley fue la introducción de las competencias básicas en los currículos, un elemento más que se añadía a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que definen cada área de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.

La política de la administración central educativa en España fue seguir la recomendación de la Unión Europea, que instaba a los países miembros a introducir las competencias clave como metas del aprendizaje en sus sistemas educativos (Council of Education-EU, 2006). Se orientan al 'aprendizaje a lo largo de la vida' y se presentan según la ya clásica combinación de 'conocimiento, destrezas y actitudes' adecuadas al contexto. Las ocho competencias clave estipuladas por la Unión Europea, o básicas, según la nomenclatura de la LOE, son:

- comunicación en la lengua materna;
- comunicación en lenguas extranjeras;

- competencia matemática y competencias en ciencia y tecnología;
- competencia digital;
- aprender a aprender;
- competencia social y cívica;
- sentido emprendedor y de iniciativa;
- competencia cultural y artística.

El enfoque competencial para la definición y desarrollo del currículo tendría los siguientes componentes:

- a) Aplicar y emplear los conocimientos propios ante un problema.
- b) Relacionar e integrar esos conocimientos.
- c) Transferir esos conocimientos a nuevos contextos.
- d) Autorregular el propio aprendizaje.

La principal contribución de las competencias sería orientar la enseñanza, ayudando a identificar los contenidos y los criterios de evaluación que se consideran imprescindibles. Pero este enfoque también entraña algunos riesgos (Coll y Martín, 2006). Primero, las competencias no resuelven la necesidad de elegir los contenidos del currículo. Las competencias clave ayudan, pero no resuelven todas las opciones derivadas de los propósitos educativos. Además, se enseñan y se evalúan a través de contenidos, lo que implica que se incorporen como un elemento más, pero nunca puedan sustituir a las áreas específicas dentro del currículo. Así, por ejemplo, la competencia social y cívica se puede adquirir y evaluar desde distintas áreas y materias, como el Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en Primaria, o la Historia de 4º ESO, por lo que el grado de adquisición de destrezas generales o de competencia disciplinaria específica será diferente según el nivel educativo. Segundo, aunque es una vía para la evaluación comparada, existe el peligro de que las competencias clave, aceptadas como una demanda de la globalización, puedan ser aplicadas de forma descontextualizada, sin relación con los contenidos y las prácticas socioculturales propias de cada país.

En lo que concierne a la presente comunicación, el interés se centra en la competencia lingüística y en la social y cívica, particularmente en dos aspectos concretos de las mismas: la comprensión lectora y la comprensión histórica, y en cómo se pueden evaluar este tipo de capacidades, transversales y específicas.

COMPRENSIÓN LECTORA Y COMPRENSIÓN HISTÓRICA

La Comisión Europea sintetizó el carácter básico de la competencia lingüística, especialmente la comprensión lectora, como aspecto que es «fundamental en todos los ámbitos de la educación e incluso los sobrepasa, pues facilita la participación en el

contexto más amplio del aprendizaje permanente y contribuye a la integración social y al desarrollo personal de los individuos» (European Commission, 2001). Más adelante, la Unión Europea refrendó esta declaración al reconocer que la comunicación en la lengua materna, en las cuatro destrezas orales y escritas, es la primera de las ocho competencias clave «que todos los individuos necesitan para el desarrollo y la realización personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» (Council of Education-EU, 2006).

La OCDE, otro organismo internacional que impulsa las políticas educativas desde diversos estudios e iniciativas, sostiene que las destrezas lectoras no son sólo importantes para los individuos, sino para las economías en su conjunto. En un estudio de hace pocos años, varios economistas canadienses analizaron las relaciones entre los niveles de alfabetización y el rendimiento económico a largo plazo, y descubrieron que el nivel medio de alfabetización de la población de un país predice mejor el crecimiento económico que el rendimiento educativo (Coulombe, Trembly & Marchand, 2004). Pero ¿cómo queremos que sea la «alfabetización de un país»?

La cultura de la evaluación basada en competencias no es nueva; ya la LOGSE hablaba de ‘capacidades’ y estudios internacionales de evaluación como el PISA (*Programme for International Student Assessment*) intentan difundir el concepto de ‘*literacies*’ en áreas consideradas troncales. Pero una formación escolar y universitaria de excelencia requiere no sólo el dominio de competencias transversales, sino de las competencias específicas que subyacen en cada forma de conocimiento. Si bien la comprensión lectora es la competencia transversal por excelencia, en el caso de la comprensión histórica la situación es distinta. Para adquirir niveles elaborados de comprensión histórica, es necesario tener de partida una buena comprensión lectora, en muchos casos, pero no es suficiente; aquélla recorre varios pasos más allá, y necesita de un conocimiento sustantivo y disciplinar específicos.

El estudio más famoso de evaluación del rendimiento estudiantil hacia el fin de la educación obligatoria es, sin duda, el PISA. Su marco para evaluar la comprensión lectora incluye destrezas (*skills*) como la localización, selección, interpretación y valoración de información a partir de una serie de textos asociados a situaciones nuevas que pueden encontrarse fuera del aula. Esta competencia queda definida en 2009 del modo siguiente:

«Competencia lectora (*reading literacy*) es comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad» (Instituto de Evaluación, 2010, p. 34).

El interés por la lectura implica la motivación para leer y engloba diversas categorías, como el placer de leer, la sensación de control sobre lo que se lee, las prácticas de lectura. En los ejercicios PISA, la evaluación se asienta sobre tres características:

- a) la *situación* –la variedad de contextos: personal, público, educativo, etc.
- b) el *texto* –la diversidad del material que se lee: impreso, electrónico, continuo, discontinuo, narrativo, expositivo, etc.; y
- c) el *aspecto* –el enfoque cognitivo que determina de qué modo los lectores se implican en un texto, agrupado en tres sub-escalas: acceder y obtener información de un texto; integrar e interpretar esa información dentro de los límites del texto; y valorar el contenido y la forma del mismo con ayuda de conocimientos externos.

A continuación, nos centraremos en la última de estas categorías, el aspecto, porque nos da un marco preciso de cómo se evalúan las distintas destrezas dentro de la comprensión lectora, y nos ayuda a entender, también, los límites entre ésta y la comprensión histórica. En el ejemplo de *La democracia en Atenas* (ver Anexo 1), se presentan dos textos complementarios (Partes A y B): uno expositivo, historiográfico, y otro que recoge la célebre oración fúnebre que Tucídides pone en boca de Pericles, con motivo de un episodio de la Guerra del Peloponeso. La pregunta 1, de opción múltiple, se centra en «localizar y extraer información: encontrar información formulada explícitamente en un texto denso», es decir, en la primera de las sub-escalas de aspecto:

«¿Qué condenó a Tucídides al exilio?

- A Que no pudiese lograr la victoria de los atenienses en Anfípolis.
- B Que tomase el mando de una flota en Anfípolis.
- B Que recogiese información de los dos bandos en conflicto.
- C Que desertase de los atenienses para luchar con los espartanos.»

Según los resultados del estudio, ésta se mostró como una pregunta de dificultad media (dos tercios de los alumnos respondieron adecuadamente); si bien se necesita un razonamiento causal para contestarla, la información está dada en el propio texto, sin necesidad de interpretación alguna.

Otro tipo de aproximación se estableció en la pregunta 3, centrada en saber elaborar una interpretación identificando la relación entre los dos textos e integrando su información, un objetivo que corresponde a la segunda sub-escala de aspecto, según PISA:

«¿Quién escribió el discurso de la Parte B? Remítete al texto para justificar tu respuesta».

La pregunta 3, sin embargo, les resultó muy difícil a los alumnos de quince años; sólo menos de una cuarta parte supieron responderla en todos los países participantes. El reto principal, partiendo de que sea un contenido con el que no están familiarizados, es saber integrar la información de este texto en formato múltiple. ¿Puede ser éste un tipo de pregunta orientado nada más que a la comprensión lectora? Si la enseñanza de

la historia está centrada en la naturaleza de la disciplina, una dimensión fundamental que muestra la diferenciación entre historia (pasado) e historia (narración) es la de autoría, que sí es posible explorar y enseñar a partir de la profundización en preguntas de este tipo. La comprensión histórica se puede evaluar comparativamente, con un enfoque competencial, si se observa el aprendizaje contrastado con un análisis epistemológico de la disciplina.

LA EVALUACIÓN SEGÚN UN ENFOQUE DISCIPLINAR DE LA HISTORIA

En las últimas tres décadas, y en diversos sistemas educativos, especialmente anglosajones, se han construido unos modelos de desarrollo curricular y evaluación de la historia basados, por un lado, en su enfoque disciplinar, siempre rivalizando con la tendencia más frecuente centrada en un relato organizado sobre la construcción de la nación (*nation-building narrative*) y, por otro lado, en los resultados de la investigación sobre el aprendizaje de los alumnos.

El enfoque disciplinar en educación histórica no consiste en hacer de nuestros alumnos «pequeños historiadores», sino en ayudarles a orientarse como individuos y seres sociales en el tiempo. Y esta dimensión no puede ser entendida en bloques desconectados, como muchos alumnos entienden («el pasado está muerto y enterrado, ¿qué tiene que ver conmigo?»); más bien es un continuo pasado-presente-futuro que nos liga a todos los humanos. Una distinción previa que pueden plantearse los profesores para hacer entender este enfoque a los escolares es la que existe entre la historia como «cuerpo de conocimiento» (*body of knowledge*) y la historia como «forma de conocimiento» (*form of knowledge*), es decir, la diferencia entre el contenido sustantivo y el marco conceptual metahistórico. Como explica el investigador Peter Lee a futuros profesores:

«Los historiadores hablan y escriben sobre cosas que ocurren en el mundo. Sus historias están llenas de pioneros, políticos, sacerdotes, o de batallas, burocracias y bancos. Dan explicaciones a sus lectores, emplean fuentes, y escriben narrativas, pero sus libros no tratan de la idea de explicación, ni de la noción de fuente y evidencia, ni de qué significa una narrativa. Más bien utilizan su comprensión (normalmente elevada) de las fuentes para escribir libros sobre Colón o los Mayas o la revolución industrial. Sin embargo, conceptos como el de evidencia subyacen en el corazón mismo de la historia como disciplina» (Lee, 2005, p. 32).

La historia enseñada como conocimiento abierto y sujeta, por su propia naturaleza, a constante reinterpretación, vendría además a iluminar los contenidos de la asignatura de educación cívica —y, por tanto, de la competencia social y ciudadana— porque no se puede dar una genuina educación cívica sin una magnitud histórica. Al igual que la

sociedad civil, que está sujeta al cambio y a los procesos de desarrollo, el concepto de ‘ciudadanía’ debe ser un concepto discutido, no fijo, sino dependiente de perspectivas múltiples y relativizado (Lee & Shemilt, 2007). La historia ha sido desde su nacimiento una pedagogía del ciudadano, pero no que dicte un relato único y acabado, sino que haga entender críticamente el presente y oriente de la misma manera el futuro. Una buena comprensión histórica es fundamental para la educación cívica, pero esta afirmación no funciona al contrario. En el Reino Unido, por ejemplo, ya se alerta sobre el peligro de que la historia se convierta en ancilar, y no compañera, como se esperaba, dentro de unos planes de estudio cada vez más interesados por la *advenediza*. Algunos medios de comunicación y bloques de poder se han opuesto a esta tendencia porque, dicen, puede degenerar en una «asignatura de partido», pero existe, en efecto, un temor entre los profesores de historia en el Reino Unido de que se esté marginando a la historia y reforzando a la ciudadanía porque se supone más fácil manejar a ésta, sin un corpus académico apoyado por la tradición universitaria y científica, como es la historia (Tosh, 2008).

El trabajo pionero de investigadores y educadores en el Reino Unido (Inglaterra) ha influido sobre todo en otros países anglosajones en su concepción del currículo y de la evaluación de la comprensión histórica. Ashby y Edwards (2010) resumen la labor llevada a cabo por otros investigadores, como Lee y Shemilt, en su propuesta de los criterios para evaluar la comprensión histórica desde un enfoque disciplinar:

- Reconocer que lo que se escribe y declara sobre el pasado deriva de las fuentes y necesita ser consecuente con éstas.
- Comprender que las preguntas históricas influyen en la forma en que se pueden interpretar las fuentes, y en la forma en que los hechos establecidos se organizan en explicaciones y narrativas.
- Ser capaz de elaborar respuestas a las propias preguntas, de contrastar hipótesis a través del análisis de las fuentes.
- Saber y entender la historia a través de sus conceptos estructurales de cambio y continuidad, explicación y significado.
- Desarrollar una comprensión de la naturaleza de las explicaciones y relatos históricos, y ser capaz de identificar y explicar las diferencias que existen en interpretaciones diversas.

Asimismo, en Canadá, el grupo de Seixas ha desarrollado, con los *Benchmarks of Historical Thinking*, un sistema de evaluación de la historia (Seixas, 2010) que sigue la tradición disciplinar británica. Según estos criterios de evaluación, un alumno debería, en distintos niveles de dificultad según su curso de escolarización, ser capaz de:

- Establecer significados (*significance*) en la historia.
- Utilizar pruebas (*evidence*) procedentes de fuentes primarias.
- Identificar el cambio y la continuidad en el tiempo.

- Analizar las causas y las consecuencias de los procesos y de los sucesos.
- Entender las perspectivas históricas.
- Comprender la dimensión moral de las interpretaciones históricas.

Otros ejemplos más recientes en su incorporación a este enfoque los encontramos en Estados Unidos. Stearns sostiene que los debates actuales más interesantes sobre educación histórica en su país se centran en cuestiones de evaluación (Stearns, 2010). La preocupación principal de los tests estandarizados orientados al nivel pre-universitario es la cobertura de los contenidos basados en hechos y su aprendizaje básicamente memorístico para lograr buenas notas en las preguntas cerradas de opción múltiple —una preocupación semejante a la experimentada en España ante las pruebas de acceso a la universidad en el último curso de Bachillerato—. Pero otras tendencias proponen seguir el camino abierto por el *National Center for History in the Schools*, que elaboró los *National Standards for History* en 1994. Definidos como ‘hábitos mentales’ (*habits of mind*), incluirían las siguientes capacidades:

- Interpretar fuentes primarias, discernir puntos de vista diferentes y concebir argumentos sacados de las fuentes.
- Enfrentarse con interpretaciones rivales.
- Analizar cambios en el tiempo e identificar continuidades.
- Analizar causas.
- Realizar análisis de comparación y contraste.
- Relacionar procesos regionales y globales.

Si el discurso dominante sobre políticas educativas favorece la evaluación comparada, hagamos posible esa comparación en historia, y reforcemos su consideración de materia troncal, centrándonos no en un contenido factual constreñido por un relato cerrado, sino en una genuina comprensión histórica que funciona del mismo modo en todas las personas y, por lo estudiado hasta ahora, incluso en todos los países.

REFERENCIAS

- ASHBY, R. & EDWARDS, C. (2010). Challenges facing the disciplinary tradition: reflections on the History curriculum in England. In I. Nakou & Barca, I. (eds.). *Contemporary Public Debates over History Education*. IRHE, vol. VI. Charlotte: Information Age Publishing.
- COLL, C. y MARTÍN, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *II Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC*, Santiago de Chile, 11-13 mayo.
- COULOMBE, S., TREMBLY, J. & MARCHAND, S. (2004). *Literacy scores, human capital and growth across 14 OECD countries*. Ottawa: Statistics Canada.

- COUNCIL OF EDUCATION-EU (2006). *Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on Key Competencies for Lifelong Learning*. Brussels: European Union.
- EUROPEAN COMMISSION (2001). *European Report on the quality of school education: Sixteen quality indicators*. Brussels: European Union.
- EUROPA (2007). *Key Competences for lifelong learning*, consultado en http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010). *La lectura en PISA 2009: marcos y pruebas de la evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- LEE, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In M. Suzanne, D. Bransford & J. D. Bransford (ed.). *How Students Learn: History in the Classroom*. National Research Council.
- LEE, P. & SHEMILT, D. (2007). New alchemy or fatal attraction? History and citizenship. *Teaching History*, 129, December.
- NATIONAL CENTER FOR HISTORY IN THE SCHOOLS (1994). *National Standards for History*. UCLA, en <http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/standards/dev-k-4.html>
- SEIXAS, P. (2010). A modest proposal for change in Canadian History Education. In Nakou, I. & Barca, I. (eds.). *Contemporary Public Debates over History Education*. IRHE, vol. VI. Charlotte: Information Age Publishing.
- STEARNS, P. (2010). History debates: the United States. In I. Nakou & I. Barca (eds.) *Contemporary Public Debates over History Education*. IRHE, vol. VI. Charlotte: Information Age Publishing.
- TOSH, J. (2008). *Why History Matters*. London: Palgrave.

ANEXO 1: LA DEMOCRACIA EN ATENAS EJEMPLO DE UNIDAD DEL ESTUDIO PISA EN COMPRENSIÓN LECTORA

PARTE A

Tucídides fue un historiador y militar que vivió en el siglo V a. C., durante la época de la Grecia clásica. Nació en Atenas. Durante la guerra del Peloponeso (del 431 a. C. al 404 a. C.), entre Atenas y Esparta, estuvo al mando de una flota cuya misión era proteger la ciudad de Anfípolis, en Tracia. No consiguió llegar a la ciudad a tiempo. Ésta cayó en manos del general espartano, Brásidas, lo que condenó a Tucídides a veinte años de exilio. Esta circunstancia le dio la oportunidad de recoger información bastante completa de los dos bandos en conflicto y la posibilidad de investigar para su obra *Historia de la guerra del Peloponeso*.

Tucídides está considerado como uno de los grandes historiadores de la Antigüedad. Se centra más en las causas naturales y en la conducta de cada individuo que en el destino o en la intervención de los dioses para explicar la evolución de la historia. En su obra, los hechos no se presentan como meras anécdotas, sino que se explican tratando de descubrir los motivos que llevaron a los protagonistas a actuar del modo en que lo hicieron. El énfasis que Tucídides pone en la conducta de los individuos le lleva a veces a introducir discursos ficticios: éstos le ayudan a exponer las motivaciones de los personajes históricos.

PARTE B

El historiador griego Tucídides atribuye al dirigente ateniense Pericles (siglo V a. C.) el siguiente discurso en honor de los soldados caídos en el primer año de la guerra del Peloponeso.

Nuestro sistema de gobierno no copia las leyes de los estados vecinos; nosotros somos más un ejemplo para otros que imitadores de los demás. Nuestro sistema se denomina democracia, ya que el gobierno no depende de unos pocos, sino de una mayoría. Nuestras leyes garantizan iguales derechos para todos en las cuestiones privadas, mientras que el prestigio en la vida pública depende más de los méritos que de la clase social.

Tampoco la clase social impide a nadie llegar a ejercer cualquier cargo público (...). Y, al tiempo que no interferimos en las cuestiones privadas, respetamos la ley en los asuntos públicos. Obedecemos a quienes ponemos a desempeñar cargos públicos y obedecemos las leyes, en especial las dirigidas a la protección de los oprimidos y las leyes no escritas que supone una verdadera vergüenza infringir.

Además, nos hemos procurado muchos placeres para el espíritu. Los juegos y sacrificios que celebramos durante todo el año y la elegancia de nuestras casas particulares constituyen una fuente diaria de placer que nos ayuda a olvidar cualquier preocupación; mientras que los numerosos habitantes de la ciudad atraen a Atenas productos de todo el mundo, de modo que a los atenienses los frutos de otros pueblos les son tan familiares como los suyos propios.

Tucídides, Historia de la guerra del Peloponeso (adaptación)

Utiliza el texto «La democracia en Atenas» de la página anterior para responder a las siguientes preguntas.

Pregunta 1: LA DEMOCRACIA EN ATENAS

¿Qué condenó a Tucídides al exilio?

- D Que no pudiese lograr la victoria de los atenienses en Anfípolis.
- E Que tomase el mando de una flota en Anfípolis.
- F Que recogiese información de los dos bandos en conflicto.
- G Que desertase de los atenienses para luchar con los espartanos.

LA DEMOCRACIA EN ATENAS: PUNTUACIÓN DE LA PREGUNTA 1

FINALIDAD DE LA PREGUNTA:

Localizar y extraer: extraer información.

Encontrar información formulada explícitamente en un texto denso.

Máxima puntuación

Código 1: A. Que no pudiese lograr la victoria de los atenienses en Anfípolis.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Pregunta 2: LA DEMOCRACIA EN ATENAS

Uno de los objetivos del discurso de la parte B era honrar a los soldados caídos en el primer año de la guerra del Peloponeso.

¿Cuál era OTRO de los objetivos de este discurso?

LA DEMOCRACIA EN ATENAS: PUNTUACIÓN DE LA PREGUNTA 2

FINALIDAD DE LA PREGUNTA:

Integrar e interpretar: conseguir una comprensión global.

Identificar la finalidad de un texto argumentativo relacionándolo con su contexto.

Máxima puntuación

Código 2: Da una respuesta plausible y coherente con el texto. Las respuestas pueden referirse a uno o más motivos del discurso, incluidos los siguientes: convencer a los soldados para continuar la lucha; consolar a las familias de los muertos; alimentar el orgullo de los ciudadanos de Atenas o resaltar las virtudes de Atenas en comparación con Esparta u otras ciudades.

- Hacer que las personas estuviesen orgullosas de Atenas.
- Promover la democracia.
- Explicar las ventajas de la democracia ateniense.

- Hacer que las personas crean que Atenas aún va bien, a pesar de que ahora mismo están en apuros.
- Reforzar las actitudes y pensamientos positivos.
- Enardecer a las masas.
- Promover el patriotismo.
- Ganar las próximas elecciones.
- Hacerse más popular.
- Hacer que las personas se vuelvan agresivas contra los espartanos.
Se refiere al objetivo de Tucídides de comprender la motivación o el modo de pensar de Pericles.
- Explicar la motivación/psicología de Pericles.
- Explicar por qué hizo lo que hizo.

Puntuación parcial

Código 1: La respuesta se refiere únicamente a la explicación de cómo funciona la democracia.

- Introducir el tema de la democracia.
- Explicar la democracia a las personas.

Sin puntuación

Código 0: Da una respuesta insuficiente o vaga.

- Honrar a los soldados muertos. [*Repite el enunciado*]
Muestra una comprensión inexacta del material o da una respuesta inverosímil o irrelevante.
- Atenas era el tema del discurso. [*No se menciona el objetivo*]
- Hacer reír a las personas. [*Incorrecta*]

Código 9: Sin respuesta.

Pregunta 3: LA DEMOCRACIA EN ATENAS

¿Quién escribió el discurso de la Parte B? Remítete al texto para justificar tu respuesta.

LA DEMOCRACIA EN ATENAS: PUNTUACIÓN DE LA PREGUNTA 3

FINALIDAD DE LA PREGUNTA:

Integrar e interpretar: elaborar una interpretación.

Identificar la relación entre dos textos integrando la información facilitada.

Máxima puntuación

Código 2: Identifica a Tucídides (explícita o implícitamente) como el autor del discurso Y se refiere al hecho de que Tucídides atribuye el discurso a Pericles. Puede parafrasear el texto o citarlo directamente.

- Tucídides. Dice: «Tucídides lo atribuye a Pericles».

- Tucídides. «Le lleva a veces a introducir discursos ficticios: éstos le ayudan a exponer las motivaciones de los personajes históricos».
- Menciona que Tucídides inventaba discursos para la gente sobre la que escribía.

Puntuación parcial

Código 1: Identifica a Tucídides como el autor del discurso sin dar ninguna explicación.

- Tucídides.
- Un historiador y militar. [*Referencia implícita a Tucídides*]

Sin puntuación

Código 0: Da una respuesta insuficiente o vaga.

- Otra persona. [*Demasiado vaga*]
Muestra una comprensión inexacta del material o da una respuesta inverosímil o irrelevante.
- Pericles.
- Escribía durante la guerra del Peloponeso.

Código 9: Sin respuesta.

Pregunta 4: LA DEMOCRACIA EN ATENAS

Según el texto, ¿qué diferenciaba a Tucídides de los demás historiadores de su época?

H Escribía sobre personas corrientes, no sobre héroes.

I Utilizaba anécdotas, más que meros hechos.

J Explicaba sucesos históricos haciendo referencia a sus causas sobrenaturales.

K Se centraba en lo que llevaba a las personas a actuar del modo en que lo hacían.

LA DEMOCRACIA EN ATENAS: PUNTUACIÓN DE LA PREGUNTA 4

FINALIDAD DE LA PREGUNTA:

Localizar y extraer: extraer información.

Encontrar información formulada explícitamente en un texto denso.

Máxima puntuación

Código 1: D. Se centraba en lo que llevaba a las personas a actuar del modo en que lo hacían.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

LA AUTOEVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN CÍVICA ESCOLAR

Emilio José Delgado Algarra

emilio_delgado@hotmail.es

Jesús Estepa Giménez

jestepa@ddcc.uhu.es

Universidad de Huelva

INTRODUCCIÓN

La socialización y la formación de ciudadanos es una finalidad general de la educación que no se encuentra monopolizada por ningún área. Sin embargo, por su propia entidad, adquiere mayor protagonismo en tanto en Ciencias Sociales, Geografía e Historia como en Educación para la Ciudadanía. Esto es, si centramos nuestra mirada en la Educación Secundaria Obligatoria, la Ley Orgánica de Educación nos dice que «la finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura (...) y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos» (LOE [2006, art. 22.2]). La Educación para la Ciudadanía adquiere, pues, una importancia considerable tanto dentro como fuera del currículo de las Ciencias Sociales; hablándose, a su vez, de una evaluación escolar cualitativa, contextualizada, formativa, global, continua, científica, integral y participativa.

Por contra, en las áreas antes mencionadas, el instrumento de evaluación por excelencia sigue siendo el examen; un instrumento útil en una parcela conceptual simplificada, pero que, por sí sólo, impide conocer el grado de interiorización de las competencias básicas (Alfageme y Miralles, 2009). Por otro lado, ante la escasa participación ciudadana, se torna más necesaria que nunca la participación discente en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre los que se encuentra la evaluación.

En consonancia con este planteamiento, a lo largo del presente documento profundizaremos en las potencialidades que un modelo de «autoevaluación crítico-funcional» no sólo para la evaluación de las competencias básicas, sino para el desarrollo de aspectos claves de las competencias social y ciudadana, de autonomía personal y de aprender a aprender.

AUTOEVALUACIÓN CRÍTICO-FUNCIONAL Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Ante las demandas sociales, no podemos negar la importancia de la participación del alumnado en procesos de evaluación formativa. En este sentido, García Pérez (2009) nos indica que la escuela, en su funcionamiento diario, tiene amplias posibilidades para la participación de alumnos y alumnas en su funcionamiento, sin embargo, la escasa tradición que nuestro país tiene en la democratización educativa hace que se desaprovechen muchas de las oportunidades para que éstos participen.

Siguiendo con el mismo autor, éste nos indica que la participación discente queda muy alejada de la concepción tradicional de conocimiento escolar, indicando que: «la educación para la participación se debería plantear como uno de sus objetivos ampliar (los) campos de actuación de los alumnos y alumnas como ciudadanos y ciudadanas actuales, no meramente como ciudadanos del mañana» (García Pérez, 2009, p. 7). Dentro de esta línea, la idea de autoevaluación crítico-funcional parece ser bastante pertinente; ya que, en última instancia, lo que el profesor hace (o permite hacer) ejerce una influencia infinitamente mayor que lo que dice. En otras palabras, son necesarios procesos alternativos de enseñanza-aprendizaje de Ciencias Sociales y Educación para la Ciudadanía donde se dé más protagonismo al alumnado en tareas de autorregulación (Alfageme y Miralles, 2009), un proceso metacognitivo que se desarrolle a lo largo de una evaluación inicial o predictiva (antes de la enseñanza), una evaluación formativa (durante la enseñanza) y una evaluación sumativa (tras la enseñanza).

Dicha autorregulación puede resultar utópica en un sistema puramente heteroevaluativo, por lo que volvemos a apostar por un modelo de autoevaluación cívico-funcional. Cabe matizar, sin embargo, que con esta idea no se rechaza la heteroevaluación ya que, en tal caso, estaríamos ante una clara desprofesionalización de la labor docente. Lo que se propone como práctica enriquecedora es el análisis comparativo de heteroevaluación variada y una autoevaluación fundamentada y razonada en interconexión con todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, se trata de intensificar la interacción entre los elementos curriculares (RD 1631/2006 [MEC, 2006]): objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación.

En el contexto de la democratización educativa y de la formación en competencias, la estrategia autoevaluativa presenta grandes potencialidades. Sin embargo, estamos ante un proceso que, como indica Santos Guerra (1993), genera bastante malestar entre el profesorado; ya que obliga al docente a delegar cotas de decisión ante la temida subjetividad del alumnado. No resulta pues trivial la propuesta de autoevaluación crítico-funcional; con ayuda de la cual podemos acceder a matices evaluativos claves en las competencias «social y ciudadana», de «autonomía e iniciativa personal» y de «aprender a aprender», matices que serían totalmente indescifrables en un terreno exclusivamente heteroevaluativo.

ETAPAS DE LA AUTOEVALUACIÓN CRÍTICO-FUNCIONAL

Ya en la década de los 70, la visión que la UNESCO tenía de la Educación (1974) se alejaba de los presupuestos liberales y entendía al futuro ciudadano adulto como parte activa de su entorno social. Esto es, la existencia de ciudadanos activos capaces de reflexionar sobre los límites y consecuencias de su propia participación precisa de una escuela que facilite al alumnado el desarrollo de estrategias metacognitivas y metaparticipativas en apoyo a una formación cívica integral. Sin embargo, dar protagonismo al alumnado en la evaluación de sus conocimientos, destrezas y valores relacionados con la ciudadanía requiere la potenciación de una actitud crítica que permita la asunción equilibrada de derechos y obligaciones (Berlanga, 2010), una dificultad cuya superación se convierte en factor clave para dotar al alumnado de una auténtica formación cívica. En este sentido, proponemos una serie de cinco etapas para realizar la mencionada «autoevaluación crítico-funcional». Para facilitar la comprensión de estas etapas, vamos a concretar su aplicación en Educación para la Ciudadanía en 4º de ESO, suponiendo que nos encontramos ante la unidad: «¿Cómo participamos en nuestra Democracia?»:

- Etapa 1: Presentación. Se corresponde con la asamblea, lugar donde se define el «futuro» de una unidad, contexto perfecto para definir la autoevaluación y el papel del alumnado. En ella, se establecen, además, los límites de negociación. La idea, en este caso, se correspondería con el estudio de nuestra Democracia y sus orígenes nacionales y supranacionales inmediatos a través, entre otros asuntos, del modelo de participación de los alumnos y alumnas en el aula.
- Etapa 2: Planificación. Al finalizar la asamblea, debemos crear un equipo de autoevaluación formado por dos alumnos y/o alumnas (elegidos democráticamente). La elección del equipo debe hacerse nuevamente al pasar de una unidad a otra. El profesor debe explicar a dicho equipo su papel: comprobar que todos los compañeros y compañeras ejercen su derecho y responsabilidad de realizar su autoevaluación.
- Etapa 3: Desarrollo y análisis: paralelamente a la heteroevaluación debe realizarse la autoevaluación, evitando cuestiones clásicas de examen del tipo «¿Qué es la Democracia?» o «¿Qué es la Constitución Española?». Las cuestiones serían del tipo «¿Sabrías indicar algunas similitudes entre la elección de delegado de clase y la Democracia? Justifícalo» o «¿Qué documento piensas que funciona en el colegio de manera similar a como funciona la Constitución Española en nuestro país? Justifícalo»; un modelo muy similar al estudio de concepciones. Al final del cuestionario aparecería «He comprendido sin problemas __ preguntas». El número que escriba el alumno o alumna se corresponde con su nota provisional de autoevaluación. En la recogida, el equipo de autoevaluación revisará los errores formales (cumplimentación completa del cuestionario), mientras que el docente revisará el contenido de los mismos.

- Etapa 4: Informe inicial. El docente hará un análisis comparativo entre autoevaluación y heteroevaluación, definiendo los resultados intermedios con exposición general del informe (sin dar nombres).
- Etapa 5: Plan de mejora: es el paso clave de la autoevaluación crítico-funcional. Se entrega la autoevaluación discente cumplimentada y una hoja en blanco donde el alumnado debe hacer un texto reflexivo sobre el grado de acierto (o no) de sus respuestas y el porqué.

Como podemos comprobar, se ponen en marcha mecanismos mentales de reflexión y metacognición que no podríamos valorar con un examen y que se vería limitado aplicando exclusivamente modelos heteroevaluativos. Además, no podemos obviar el carácter formativo que esta evaluación tiene en el ámbito de las competencias básicas que hemos destacado anteriormente.

CONEXIONES ENTRE LA AUTOEVALUACIÓN CRÍTICO-FUNCIONAL Y LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

La evaluación, en general, supone una valoración de la consecución de objetivos y la interiorización de competencias básicas. La inclusión de estas competencias básicas pone de relieve aquellos aprendizajes que «debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida» (RD 1631/ 2006 [MEC, 2006]). Entre esas competencias nos encontramos con la competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida (o competencia de aprender a aprender), habilidad que implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autovalorarse y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual.

Por otro lado, la competencia para la autonomía e iniciativa personal se corresponde con la habilidad para tomar decisiones con espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto. Finalmente, entre dichas competencias, destacaremos la competencia social y ciudadana que adopta un papel más que prioritario en el currículo oficial. Prueba de ello la encontramos en que, aproximadamente, el 40% de los objetivos de la Secundaria Obligatoria expuestos en el Real Decreto 1631/ 2006 hacen referencia directa o indirecta a la formación ciudadana. En relación a esto, la LOE (2006) dice que «Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la

sociedad actual». Esto evidencia una clara convergencia entre la competencia social y ciudadana y la competencia de aprender a aprender, siendo la pericia del docente la que ha de posibilitar la convergencia de estas competencias; a esto se suma una clara convergencia entre la práctica cívica escolar y el ejercicio responsable de la ciudadanía adulta. Todo esto se desarrolla en un contexto donde las prioridades educativas europeas han cedido a la educación para la ciudadanía un papel más relevante en la escuela. En este terreno, las Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía tienen una gran responsabilidad no únicamente en el terreno del qué enseñar y el cómo enseñar, sino en el terreno paralelo e interactivo de qué evaluar y cómo evaluar. Por otro lado, las estrategias evaluativas (cómo evaluar) tienen una gran repercusión en la formación en competencias del alumnado. A su vez, la autoevaluación crítico-funcional permite la valoración de aspectos metacognitivos y metaparticipativos emergentes de la interacción entre las tres competencias citadas.

En esencia, y para cerrar este apartado, nos encontramos en un momento marcado por un claro refuerzo de la competencia social y cívica, lo que pone de manifiesto el significativo papel que tiene la evaluación competencial en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Esto nos lleva a comprender que una persona socialmente competente muestra una serie de procedimientos y actitudes perfectamente evaluables en función del contexto; siendo una de las claves para la evaluación de la competencia el fomento de la participación, reconociendo la importancia de la asunción de cargos de responsabilidad del alumno en el ámbito escolar y contemplando varias modalidades de participación: simple, consultiva, activa/proyectiva y metaparticipativa (Trilla y Novella, 2001). La metaparticipación supondría, en esencia, el grado máximo de democratización de los procesos educativos (y evaluativos); potenciándose con ella la iniciativa y la responsabilidad discente.

CONCLUSIÓN

La participación y la formación cívica discente, como afirman Santisteban y Pagès (2007), han pasado de estar en un segundo plano a convertirse en elementos educativos de primer orden que trascienden las fronteras nacionales. Este hecho podemos reafirmarlo fácilmente si acudimos a fuentes tales como la Red Europea de Información sobre Educación (2005) o la International Association for the Evaluation Achievement (2008), donde se destaca la importancia de la participación del alumnado en todos los procesos educativos a través de aspectos clave tales como la toma de decisiones o la participación. No se puede negar, pues, la importancia de la participación del alumnado, y en última instancia, de la metaparticipación del mismo dentro de un contexto didáctico democratizador donde los modelos de evaluación adquieren una gran relevancia. Tal es así que, autores como Constance y Levine (2010) entienden que la evaluación genera claros beneficios en el desarrollo de la responsabilidad discente.

La democratización de los modelos de evaluación requiere un predominio de lo cualitativo frente a lo cuantitativo, y la posibilidad de que el alumno tenga capacidad de decisión y de autovaloración, poniendo en marcha procesos claramente metacognitivos. Hay parcelas de las competencias básicas que resultan utópicas sin la aplicación de unos modelos evaluativos que caminen parejos a la formación de ciudadanos críticos.

Esto es, a través de la «autoevaluación crítico-funcional» se contribuye a la interiorización no sesgada de las competencias básicas. Todo ello en una escuela que tiene serias dificultades para responder a las necesidades de un mundo real cambiante (De Alba, 2009). Proponemos, pues, una idea sistémica de autoevaluación donde se comprende que el olvido de algunos aspectos de las competencias básicas, tales como la toma de decisiones y la autocrítica, impide el acceso a otros aprendizajes de mayor complejidad; aprendizajes, en esencia, totalmente necesarios para la interacción completa (y compleja) con el mundo real. En esa línea, Hozjan (2009) nos indica que existe una relación múltiple entre las competencias de los estudiantes considerando como imprescindible el aprendizaje autónomo del educando y la auto-disciplina.

En definitiva, la democracia requiere de ciudadanos que participen activamente en una escuela que establezca los puentes necesarios para que el alumnado valore y explore sus propios conocimientos (Kovacs, 2009), siendo la autoevaluación crítico-funcional, con el apoyo de una heteroevaluación cualitativa, el medio perfecto para que la evaluación sea totalmente formativa y facilite el desarrollo integral de las competencias discentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFAGEME, B. y MIRALLES, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber*, 60, pp. 8-18.
- BERLANGA, J. (2010). Enseñar a ser ciudadanos: una experiencia didáctica sobre el sentido del deber y de la responsabilidad social. *Íber*, 64, pp. 19-28.
- CONSTANCE, F. y LEVINE, P. (2010). Civic Engagement and the transmission to adulthood. *Future for Children*. Vol. 20-1, pp. 159-179.
- DE ALBA, N. (2009). El Parlamento Joven: Una experiencia de educación para la ciudadanía democrática. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 73-84.
- EURYDICE (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; SOUTO, X. M.; RODRÍGUEZ RÁVENA, R. (2007). *La sociedad del conocimiento: Democracia y cultura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- GARCÍA PÉREZ, F. (2009). Educar para la participación ciudadana: Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 5-10.

- FERNÁNDEZ RUBIO, C. (2004). La educación para la ciudadanía europea. Propuesta educativa para su implementación en el currículum de ciencias sociales. En M. I. Vera y D. Pérez (coords.). *XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: Formación de la ciudadanía; Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- FREEBODY, P. (2004). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. London: SAGE Publications.
- HOZJAN, D. (2009). Key competences for the development of lifelong learning in the European Union. *European Journal of Vocational Training*, 46. pp. 196-207.
- KOVACS, P. (2009). Education for Democracy: It is not an issue of dare; It is an issue of can. *Teacher Education quarterly*. Winter.
- MARCHESI, A. Y OTROS (2003). An evaluation network for educational change. *Studies on Education and Evaluation*, 29, pp. 43-56.
- MEC (2006a). *Ley Orgánica de Educación, 2/ 2006*, de 3 de mayo.
- MEC (2006b). *Real Decreto 1631/ 2006*, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. Ávila; R. López y E. Fernández (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 353-367.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber*, 64, pp. 8-18.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (1993). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Archidona: Ediciones Aljibe.
- SCHULZ, W.; FRAILLON, J.; AINLEY, J.; LOSITO, B. y KERR, D. (2008). *International civic and citizenship education study: Assessment framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation Achievement.
- TRILLA, J.; NOVELLA, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, pp. 137-164.

LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN EL AULA ORDINARIA: EL CASO DE LOS INSTITUTOS DE SECUNDARIA EN CATALUÑA¹

Blanca Deusdad
blanca.deusdad@urv.cat
Universitat Rovira i Virgili

INTRODUCCIÓN

España en la última década del s. XX sufrió una transformación importante pasó de ser un país tradicionalmente de emigrantes, a un país de acogida de población inmigrante. Esta transformación del país con la última ola migratoria (1996-2008) ha conllevado nuevos retos, entre ellos, la educación del alumnado extranjero en los centros de enseñanza no universitaria. En el caso de Cataluña el aumento del alumnado extranjero de 2000 a 2007 fue de un 411%, cifra que por sí sola nos ilustra la importancia del fenómeno (Deusdad, 2009a, 2009b).

La llegada de alumnado que formaba parte de la inmigración de primera generación ha conllevado la creación de las aulas de acogida (*aulas d'acollida*), donde el alumnado durante un período máximo de dos años adquiere una capacidad comunicativa en catalán y empieza incorporarse durante alguna hora al aula ordinaria, con el resto del alumnado del grupo-clase. En el caso del alumnado latinoamericano la permanencia en el aula de acogida suele ser tan sólo de un año.

La escuela inclusiva y la atención del alumnado de diversidad dentro del aula ordinaria es una práctica extendida sobre todo desde la aprobación de la LOGSE (1990). Si bien la atención a la diversidad es aceptada por el grueso del profesorado de Secundaria, ésta no deja de plantear ciertos retos y generar ciertas dudas sobre su implementación didáctica. Uno de los dilemas que plantea al profesorado es cómo se efectúa la

1 Esta investigación se pudo llevar a cabo en parte gracias a la Licencia de Estudios retribuida que me concedió el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, fue dirigida por el Dr. Joaquim Prats de la Universidad de Barcelona. La investigación forma parte también del I+D EDU2009-09425.

evaluación y esta incertidumbre se hace en especial visible cuando se trata del alumnado extranjero y, por lo tanto de atender un alumnado de diversidad cultural.

Los estudios que destacan la importancia de la evaluación dentro de una «cultura inclusiva», a partir de los principios de diversificación y flexibilidad (Coll, Barberà y Onrubia, 2000), son también extensibles a la evaluación del alumnado extranjero, el cual forma parte de un alumnado de diversidad cultural. Si bien hay una mayor aceptación o reconocimiento sobre cómo evaluar la diversidad asociada a la discapacidad, no hay una labor en este sentido hacia cómo se atiende y se evalúa la diversidad cultural y en consecuencia el alumnado extranjero.

En esta comunicación pretendemos aportar los resultados acerca de cómo se valora y se efectúa la evaluación del alumnado extranjero en las aulas ordinarias de ciencias sociales en el caso de los institutos de Secundaria catalanes, qué dilemas y contradicciones plantea al profesorado y cuáles son las estrategias adoptadas. La evaluación de la diversidad no está suficientemente extendida en la cultura del profesorado y ello ocasiona situaciones de contradicción y de agravio comparativo entre el profesorado.

METODOLOGÍA

La investigación se basa en un estudio que se realizó durante el curso 2007/08 en seis institutos de Secundaria catalanes y uno norteamericano. La selección de centros se efectuó siguiendo distintas variables, se tomó como variable principal el distinto porcentaje de alumnado extranjero en cada uno de los centros. La mayoría de centros se situaban en el radio de influencia de Barcelona y con emigración interior de los años sesenta y setenta. Se escogió que uno de los centros se ubicara en un distrito donde tuviera representación municipal un partido xenófobo como Plataforma per Catalunya (PxC). También se tuvo en consideración que hubiera una representación de un centro concertado.

La selección de centros fue la siguiente:

- o A y B: + del 60 % (El Raval, Barcelona)
- o C y D: 40%-60% (Terrassa y L'Hospitalet de Llobregat)
- o E: 20%-40% (Cunit, Baix Penedès)
- o F: 0%-20 (Vic)
- o G: + del 60 % (Cambridge, MA)

La metodología se basó en técnicas cualitativas que consistieron en realizar 54 entrevistas a profesionales de la educación: profesorado de las aulas de acogida; profesorado de ciencias sociales; coordinadores de Lengua, Interculturalidad y Cohesión social (LIC); directores/as de centros educativos y miembros de los equipos directivos; mediadores/as culturales; técnicos de integración social (TIS); técnicos de educación de Ayuntamientos; técnicos de ONG; una edil de Educación y un imán.

Esta amplia representación de los actores que intervienen en el proceso educativo me permitió contar con una perspectiva amplia de todos los procesos que intervienen en la atención socioeducativa del alumnado extranjero y me aportó elementos para el análisis de cada uno de los temas que se codificaron en la investigación.

Durante la realización de las entrevistas se obtuvo el discurso del profesorado sobre cómo se atendía al alumnado extranjero y cómo se efectuaba la evaluación. No obstante para realizar un análisis hermenéutico en profundidad que contemplara la perspectiva émic y étic se creyó conveniente realizar observaciones en las aulas de ciencias sociales, en las aulas de acogida, en los recreos y en festivales u otras actividades culturales realizadas en los institutos. Se efectuaron un total de 22 observaciones y ello aportó una riqueza etnográfica e interpretativa al estudio.

LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Marco teórico

Para la mayoría de autores la evaluación consta de una recogida de información sobre los conocimientos y las actividades del alumnado, adquiridos fruto del proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir del aprendizaje adquirido el profesorado debe tomar las decisiones pertinentes para que el alumnado adquiriera las competencias previamente establecidas en los objetivos (Angulo, 1994; Jorba y Sanmartí, 2000; Alfageme, y Miralles, 2009).

«Olvidándose de otras muchas funciones que la sociedad le otorga, se tiende a definir la evaluación de los aprendizajes como la formulación de un juicio de valor con el fin de mejorar. Y en efecto es un juicio de valor que realiza el profesor según su propia capacidad y responsabilidad profesional, por tanto es una actividad subjetiva que viene condicionada por multitud de factores» (Alfageme y Miralles, 2009).

Es por tanto una pieza clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología en el proceso de evaluación y el conocimiento teórico al respecto han sido a menudo desestimados. A partir de la reforma educativa (LOGSE, 1990) se ha incorporado un modelo de evaluación que incluye tres estadios: la evaluación inicial o diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa. En la evaluación inicial se decide uno o varios instrumentos de evaluación para poder diagnosticar el grado de conocimientos y aptitudes del alumnado.

Para poder desarrollar estas tres fases se precisa de la aplicación de distintos instrumentos de evaluación y de actividades de evaluación. La evaluación formativa permite determinar qué conocimientos ha adquirido el alumnado y en cuáles es nece-

sario incidir y por último la evaluación sumativa «certifica» el grado de conocimientos de este alumnado (Alfageme y Miralles, 2009; Salinas, 2002; Jorba, y Sanmartí, 2000). Coll, Barberà y Onrubia (2000) distinguen entre «evaluación sumativa acreditativa» para mostrar esta función social de la evaluación y la «evaluación sumativa» para responder a criterios y valores estrictamente pedagógicos y de aprendizaje. Es en este último aspecto, la evaluación sumativa, que el profesorado mostrará una mayor dificultad para evaluar el alumnado extranjero y atender la diversidad cultural, pues entiende tan sólo la evaluación en su dimensión de herramienta para la «certificación» de conocimientos.

La evaluación puede constar de distintos instrumentos y actividades de evaluación que no se reducen tan sólo al mero examen, sin embargo este sigue siendo el recurso más utilizado por el profesorado (Alfageme y Miralles, 2009). El examen aparece como el instrumento garante de asegurar el pleno conocimiento del alumno sobre la materia impartida. El cambio en los instrumentos de evaluación es una práctica necesaria para poder atender a la diversidad (Coll, Barberà y Onrubia, 2000) y ello es también aplicable en el caso del alumnado extranjero. A menudo éste ni tan sólo es considerado un alumnado de diversidad cultural.

A continuación cito un conjunto de instrumentos y actividades de evaluación:

INSTRUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> o Bases de orientación o Contrato didáctico o Cuadro de evaluación o KPSI (<i>Knowledge and Prior Study Inventory</i>) o Mapas conceptuales o Diarios o Q Short o Red sistémica o Portafolio o Carpeta de trabajos representativos o Examen
ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> o Comunicación de objetivos o Autoevaluación o Coevaluación o Evaluación mutua o Regulación o Prueba diagnosis

En los próximos apartados vamos a intentar analizar cómo se plantea el profesorado de ciencias sociales la evaluación del alumnado extranjero, cuál es su posicionamiento.

La evaluación del alumnado extranjero en el aula ordinaria de ciencias sociales

Por lo que a la evaluación del alumnado extranjero se refiere, en los institutos de Secundaria cabe señalar una primera diferenciación. Aquel alumnado que todavía sigue la mayor parte de su formación en el aula ordinaria y tan sólo efectúa unas horas con el grupo-clase, y el alumnado que ya ha terminado su formación de inmersión lingüística y realiza todo su horario escolar en el aula ordinaria.

En el primer caso el profesorado destaca la dificultad de poder evaluar al alumnado extranjero por las pocas clases que atiende en el aula ordinaria, pues le coinciden la mayoría con el horario del aula de acogida. Para ello se han implantado en la mayoría de centros los Planes Individuales Intensivos (PII) que consisten en una programación adaptada a las necesidades de cada alumno y sobre ella se realiza la evaluación. Los centros deciden si la nota de la materia debe ponérsela el tutor/a del aula de acogida o el profesorado del aula ordinaria. En general, ello depende de las horas impartidas, pero es algo que se regula según cada centro.

En cuanto a los instrumentos y actividades de evaluación se hace referencia a la flexibilidad y a la adaptación de conocimientos pero no se especifica qué instrumentos de evaluación se utilizan o qué actividades se escogen. Estos suelen reducirse a un examen más sencillo, adaptar el propio examen de clase o lo pueden realizar con la libreta delante o incluso uno de los informantes comentaba que le dejaba el libro los diez últimos minutos. Estas formas de evaluación se utilizan para atender toda la diversidad y también el alumnado extranjero que cursaba todo su horario lectivo en el aula ordinaria.

También se detectó en las observaciones que las actividades que realizaba el alumnado del aula de acogida en el aula ordinaria consistían en un trabajo poco significativo, muchas veces se limitaban a copiar, y sufrían una cierta invisibilidad en el aula, se limitaban hacer su trabajo individual. El profesorado no intervenía activamente con metodologías que le permitieran participar con el resto de la clase y, por lo tanto, la evaluación no formaba parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje sino de una realización de actividades poco significativas y repetitivas (Deusdad, 2009b).

El profesorado destacó que sobre todo evaluaba la actitud y los procedimientos del alumnado, pero mostraba dificultades en poder evaluar los conocimientos. La evaluación de la diversidad planteaba dudas al profesorado porque implica exigir menos conocimientos a una parte del grupo y a su vez aprobarle. Ello se presentaba como un agravio comparativo y no podía justificarse frente al resto de alumnado. Como se puede apreciar en el siguiente fragmento de la entrevista a un profesor de ciencias sociales de uno de los institutos analizados:

E- «L'avaluació és el tema que per mi no està resolt. No està resolt de la nova llei, del BUP ho sabies. Aquí el que hi ha és el comportament, el pots suspendre pel comportament i per desaprofitement, però com ho avalués?

La idea és que si n'ha après una mica ja pots aprovar-los però aleshores com justifiques davant d'un alumne que has aprovat a aquell i amb ell l'has suspès? Això vol dir que tens confiança amb aquell que has suspès i vols perdre de vista aquell que aproves. Això ho entenem nosaltres, però un alumne és difícil. A 4t d'ESO és així, l'aproverem per perdre'l de vista, no podem fer res més amb ell, ha repetit dues vegades, marxar. L'únic càstig que li podem fer és no t'acreditem, únicament et direm que has passat per aquí uns anys» (Deusdad, 2009b)

Centrándonos ya en el alumnado extranjero que cursó todos sus estudios en el aula ordinaria, en todos los centros analizados se había optado por distribuir el alumnado en grupos homogéneos según el ritmo de aprendizaje y el nivel de conocimientos.

Ello implicaba adaptar a todo el grupo los contenidos y también la exigencia en la forma de evaluación. En todos los casos analizados a través de las entrevistas y las observaciones el único instrumento de evaluación utilizado era el examen. Ello no quiere decir que no haya centros donde hayan implantado otras técnicas, pero sí que un sector importante del profesorado considera que éste el instrumento más fiable para «certificar» los conocimientos del alumnado. A continuación se puede observar otro ejemplo con la entrevista a una profesora de ciencias sociales de otro de los institutos analizados:

E- «Els que ja estan més, llavors, en funció del que els hi dono, eh? D'aquests mapes d'aquest material dic doncs, penso que va bé. Però penso que no faria servir mai, això és el dubte que tinc, a veure avaluar fins que jo no els conec i conèixer-los quan estan en aquestes situacions costa una mica, perquè clar. Jo amb un mapa no puc dir aquesta persona té les socials de 4t aprovades, tampoc puc dir que sigui suficient. Llavors jo penso que hi ha matèries que és més senzill, com aquestes que et deia. Si jo per exemple les coses que els he fet fer, aquests conceptes, els hi mires la llibret, ho té correctament, jo dic home, jo faria un informe positiu. Si veus que no, perquè ja es veu, de la forma que escrius, copies, fins i tot copies, eh? Sembla que li falten coneixements. Ara em passa amb aquesta nena de 4t que és una nena molt llesta, però a veure quan acabem el curs. És una nena molt llesta però ara més difícil de dir si li puc posar un suficient, un bé o notable. Puc dir, va bé, em sembla que va bé. Saps el que vull dir-te?

Llavors si jo tinc proves suficients per valora'ls els hi puc dir:

-Sí crec que és suficient»

Otro elemento que me parece relevante destacar, aunque sea brevemente, es que se destacaba que una parte de este alumnado, si bien hay excepciones, no promocionaba ni al bachillerato ni a los ciclos formativos. También se hace hincapié en el poco apoyo

que recibían en algunos casos de sus familias, sobre todo en el caso de las alumnas de origen marroquí. Ello no deja de ser una percepción por parte del profesorado, al igual que otro profesorado subrayaba la excelencia de cierto alumnado extranjero, si bien hay datos que confirman según nacionalidades la mayor o menor promoción del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (véase Deusdad, 2009b).

A MODO DE CONCLUSIÓN

En primer lugar cabe señalar que se observaron diferencias entre las aulas de acogida (*aulas de acollida*) y las aulas ordinarias de ciencias sociales tanto por lo que a la evaluación respecta como a la didáctica empleada. En las *aulas de acogida* se realizaban actividades de evaluación, a través de las propias actividades del aula. Si bien algún profesorado destacaba también la dificultad de la evaluación, porque se centraba en los contenidos. En esta comunicación nos hemos centrado en el análisis del aula ordinaria de ciencias sociales, precisamente, por la importancia de integrar este alumnado con el grupo-clase y por el reto que supone a un sistema de inmersión lingüística enseñar las distintas materias.

Todo el profesorado de ciencias sociales entrevistado destacaba la dificultad que le suponía la evaluación y ello era debate tanto en los departamentos de ciencias sociales como en los equipos docentes integrados por profesorado de las distintas materias. Estas dudas sobre cómo realizar la evaluación y si esta se realizaba de una forma «justa» a mi entender responde al hecho que se concibe la evaluación como la certificación de que se han adquirido unos conocimientos y ello está en plena contradicción con la atención a la diversidad y la adaptación de contenidos y ritmos de aprendizaje. La evaluación no se concibe desde una dimensión pedagógica si no meramente con una finalidad social y en constante comparación y equiparación con el alumnado autóctono.

La flexibilidad que supone la evaluación, el entenderla como una parte más del proceso de enseñanza-aprendizaje y el concebirla en un sentido amplio es algo que no parece que este extendido entre el profesorado. Los distintos instrumentos y actividades de evaluación no son lo suficientemente conocidos y experimentados. Cabría destacar la necesidad entre el profesorado de Secundaria de formación sobre la evaluación, y, sobre todo, en relación a la atención a toda la diversidad. También a la diversidad cultural y a la atención al alumnado extranjero.

Del estudio se desprende la necesidad de elaborar más actividades de evaluación y de utilizar un mayor número de instrumentos de evaluación. Así como entender el proceso de evaluación y sus distintas fases de una forma más flexible y diferenciada no homogénea e igual para todo el alumnado. Ello facilitaría la ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se concebiría la evaluación como una parte de este proceso, no como algo independiente y se transmitiría el valor de la diversidad al resto del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFAGEME, B. y MIRALLES, P. (2009). *Íber*, 60. [Versión electrónica].
- ANGULO, J. F. (1994). ¿A qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término 'evaluación' o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. En *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- COLL, C., BARBERÀ, E. y ONRUBIA, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, pp. 111-132.
- DEUSDAD, B. (2009a). La importància de l'educació intercultural a l'ensenyament secundari. Una aproximació a la realitat catalana. *Quaderns d'Avaluació* 13, 77-88.
- DEUSDAD, B. (2009b). *Immigrants a les escoles*. Lleida: Editorial Pagès.
- JORBA, J. y SANMARTÍ, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- SALINAS, D. (2002). °Mañana examen! *La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

CIENCIAS SOCIALES Y EVALUACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Juan José Díaz Matarranz
juanjose.diaz@uah.es

Áurea Cascajero Garcés
Universidad de Alcalá

INTRODUCCIÓN

Hace unos días fue detenido en Malmö, la tercera ciudad sueca, un hombre acusado de disparar contra inmigrantes al menos en quince ocasiones y de un homicidio. En pleno debate sobre inmigración, el líder del SD (los Demócratas Suecos, un partido xenófobo que acaba de entrar en el parlamento) ha dicho que los musulmanes son la mayor amenaza desde la II Guerra Mundial. El líder local de Malmö dijo que debería ponerse a los inmigrantes contra la pared y fusilarlos. Y otra vez, en la civilizada Suecia, vemos gente a la que se dispara por el color de su piel. El escritor Gellert Tamas Lasermannen (*El asesino del láser*, Debate, 2010) lo explica diciendo que los suecos tienen una imagen de sí mismos como «una sociedad casi perfecta y creen que eso les da derecho a eliminar todo aquello que no encaje en la foto». No quieren que nada cambie esa imagen de Suecia. No hace mucho, también la canciller Angela Merkel afirmaba que el multiculturalismo había fracasado en Alemania y lo daba oficialmente muerto. Ninguno de los grandes Estados europeos ha escapado a la polémica y las tensiones por la presencia de una numerosa comunidad musulmana. Diríase que, como los suecos, tenemos una imagen elevada de nosotros mismos y no queremos que cambie nada o, en todo caso, como el Gatopardo, que cambie algo para que todo siga igual.

Pero el cambio es consustancial a la vida y a la historia, «quien no quiere que el mundo cambie, no quiere que el mundo sobreviva», puede leerse en un graffitti de los restos del *Muro de Berlín*. Podemos aplicarlo también a la educación y a la enseñanza de las ciencias sociales.

Claro que no todo el mundo contempla esta nueva realidad y la necesidad de cambio que conlleva como un peligro, sino como una oportunidad. Las empresas alemanas son las primeras en aprovecharla. Todos recordamos seguramente el anuncio publicitario de una empresa automovilística, alemana, por cierto, utilizando la diversidad cultural como reclamo. En esta misma línea, a propósito de un debate sobre la crisis económica y las posibles salidas de la misma, Albert Serra, profesor de ESADE, una de las principales escuelas de negocios de Europa, opina que «la complejidad es uno de los rasgos sociales que deberían explotarse económicamente. (...) debe generar riqueza y valor añadido, como lo hacen ya el fomento del idioma o el fomento de la interculturalidad en productos y contenidos audiovisuales» (*La Vanguardia*, 17 de octubre de 2010).

Por otra parte, no deja de resultar curioso que ahora que este debate acerca de la multiculturalidad y la interculturalidad está abierto en la sociedad y aparece en las primeras páginas de los diarios, en cambio, en las noticias de prensa relativas a la educación durante los últimos meses, ha desaparecido cualquier referencia a la interculturalidad y la inmigración. Un ejemplo más de que todo cambia, por supuesto, las prioridades de la prensa cambian.

LA INTERCULTURALIDAD EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ACTUAL

La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad aparece como uno de los fines de la educación en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Ya en su Preámbulo nos dice que «para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social». Esta ley es absolutamente innovadora respecto al tratamiento que proporciona a la atención a la diversidad cultural de los centros, fruto del fenómeno de la inmigración, al buscar la formación de adultos que se integren totalmente en los niveles social y económico. Define como principios de la educación la calidad y la equidad, e introduce el concepto de escuela inclusiva como centro desde el que tratar la realidad educativa: «a) La calidad de la educación para todo el alumnado independientemente de sus condiciones y circunstancias. b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se derivan de discapacidad.» Dedicó el Título II («Equidad en la Educación») al análisis pormenorizado de las distintas necesidades de atención a la diversidad: en el capítulo I habla del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, desde el alumnado con altas capa-

ciudades intelectuales, alumnos con integración tardía en el sistema educativo español, y en el capítulo II plantea la compensación de las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

CIENCIAS SOCIALES, INTERCULTURALIDAD Y ESCUELA INCLUSIVA

Por último, los cambios se trasladan a la concepción de la escuela y a la práctica diaria. En la educación intercultural, la práctica educativa gira en torno al concepto de *escuela inclusiva*. En la escuela inclusiva se valora la diversidad de las personas como un elemento positivo y enriquecedor. Por ello las respuestas educativas no pueden ser aisladas ni diferenciadas según la procedencia y las características socio-culturales de parte del alumnado, sino que serán extensivas a todos ellos. Una escuela donde el principio de normalización registrará la actuación del profesorado que en su conjunto es responsable de todo el alumnado en el marco más adecuado, menos restrictivo. Por decirlo en palabras de Alejandro Tiana, «hacer una escuela inclusiva consiste en integrar la diversidad y darle una respuesta integradora» (Tiana, 2010).

Los objetivos de la escuela inclusiva no renuncian a conseguir el éxito escolar e incrementar la motivación del alumnado, mediante una respuesta educativa ajustada a las necesidades de cada alumno y alumna, dentro de un marco lo más normalizado posible. Pero lo busca a través de un clima pacífico, respetuoso con las opciones de los otros y abierto a otros espacios y culturas.

Entre las posibles respuestas prácticas a la diversidad se proponen los agrupamientos ‘temporales’ para la enseñanza de español como segunda lengua, proporcionando el medio básico de comunicación. Por otra parte, se considera imprescindible tanto la incorporación al currículo del conocimiento de la diversidad de culturas como la educación para la convivencia en un marco intercultural fomentando el conocimiento y encuentro entre culturas y promoviendo los valores de igualdad, solidaridad, respeto activo, participación democrática, derechos humanos y resolución de conflictos por medio del diálogo. La metodología debe incorporar la atención más individualizada y el desarrollo de proyectos cooperativos y de proyectos de investigación. Es interesante para nosotros la propuesta de diseñar programas de acogida para todo el alumnado de nueva incorporación, ya que exige una puesta en común de la diferente realidad que deben asumir los miembros de la comunidad educativa además de ofrecer una respuesta positiva ante esa compleja realidad.

En el ámbito cultural, las ciencias sociales se muestran como un saber útil para la comprensión del mundo actual. El saber proporcionado por ellas es hoy más estratégico que nunca y de enorme relevancia social, económica, política y cultural. Las ciudadanas y ciudadanos que aprenden a pensar el espacio y el tiempo son más libres y hacen una sociedad más libre, más democrática e intercultural. En relación con este tema de la interculturalidad, resultan de gran utilidad las aportaciones que se hacen desde distintos ámbitos de las ciencias sociales al estudio de la creación de identidades

colectivas de distintos grupos y su relación con el espacio social. Ahora bien, las dinámicas territoriales de las sociedades no siempre saltan a la vista, no siempre se corresponden con los grandes temas tradicionalmente estudiados por la academia. Debemos reconocer el papel de las ciencias sociales a la hora de dar voz a los sin voz y dar visibilidad a distintas formas de exclusión social. Se trata de reflexionar acerca de cómo se puede trabajar para la educación intercultural desde su enseñanza y aprendizaje, dando por supuesto que la tarea no resulta tampoco fácil.

El análisis del currículo de ciencias sociales desde una perspectiva intercultural exige una disposición previa para detectar algunas trampas. La primera es considerar la posibilidad de que el conocimiento oficial no ha llegado a serlo de forma natural, desinteresada y altruista, ni es un conocimiento indiscutible y permanente. En segundo lugar, tal vez sea preciso tomar conciencia de una realidad: que el racismo ha impregnado e impregna todavía la cultura occidental, la que se encuentra en los currículos escolares, la que se transmite a través de los medios de comunicación, la que se recrea en la vida cotidiana. Para hacer frente a este lastre, es necesario llevar a cabo el esfuerzo de reconstruir el currículo sobre bases nuevas. La posibilidad de que cada centro apruebe su propio proyecto educativo representa una ocasión para pensar y definir la propuesta cultural más adecuada a las necesidades del alumnado, a las capacidades del profesorado y a los condicionantes del entorno (Besalú, 2010). Quizá esta afirmación de X. Besalú sea demasiado tajante y necesite alguna matización, pero no cabe duda de que también las ciencias sociales deberían revisar el currículo para contribuir a un aprendizaje más científico, pero también más funcional y justo. Sólo así podrá ser un currículo más intercultural.

En este sentido, las posibilidades de intervención en el currículo por parte del profesorado para tratar la interculturalidad han sido sistematizadas en cuatro modalidades (Deusdad, 2010). Se puede intervenir introduciendo en el currículo aspectos de las distintas culturas, aunque se corre el riesgo de fomentar los estereotipos y quedarse en una visión superficial. Una segunda opción consiste en incorporar al currículo básico contenidos, conceptos y temas sobre una cultura determinada, lo que permite relacionar los conocimientos previos de los alumnos, pero refuerza la idea de independencia entre culturas, lo que no favorece precisamente la interculturalidad. En tercer lugar, la perspectiva transformadora, que consiste en realizar cambios profundos en el currículo para analizar los contenidos desde diversas ópticas culturales, entenderlos como productos socioculturales que tienen diversas explicaciones. Finalmente, se puede intervenir también desde una perspectiva centrada en la acción ética, social y cívica, mediante la cual, el alumnado lleva a cabo proyectos que conllevan una implicación en los problemas que estudia. Entre los profesores, la segunda opción se muestra como la más eficaz, a la hora de elaborar un currículo intercultural, aunque hay también un porcentaje significativo de los mismos que no consideran necesario introducir ningún cambio en el currículo, ni siquiera puntual (Deusdad, 2010; López Martínez, 2007).

REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LA INTERCULTURALIDAD

Dentro de los momentos que comprende la instrucción, la evaluación forma parte de la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la valoración de sus momentos esenciales y la comprobación de la consecución de los objetivos de la enseñanza.

Sin embargo la importancia que tiene la evaluación en el proceso de enseñanza, debido a las funciones que ha de cumplir, no se corresponde con el tiempo que, generalmente, se destina tanto a su preparación como a su ejecución y puesta en práctica. Las prácticas evaluadoras, aunque previstas, racionalizadas y sistematizadas por el profesorado suelen adolecer de diversos errores, el más común de ellos es el de utilizar la evaluación exclusivamente como una manera de calificar al alumnado, usándola como una forma de enjuiciar a la persona, o aplicándola como forma de castigo o sanción por conductas inadecuadas, es decir de alguna manera identificar la evaluación con alguna forma de medición exclusiva de los resultados¹.

Entramos aquí en la relación estrecha que existe entre los conceptos de calidad y evaluación, entendiendo que, en la práctica docente, no se puede dar la una sin la otra (Álvarez Méndez, 2001). Así que evaluar no es medir ni calificar, tiene que ver con actividades de este tipo pero no puede confundirse con ellas, la evaluación trasciende y se entiende como aprendizaje, en el sentido de que por ella adquirimos conocimiento, estando al servicio de los intereses formativos². De esta forma sirve de aprendizaje para el profesor, brindándole información para conocer su tarea docente y facilitándole datos que le permitan conocer mejor a sus alumnos, sus dificultades, sus logros y le ayuden a manejarse de la mejor manera posible en la difícil tarea de enseñar. También sirve de aprendizaje para el alumno que aprende, a partir de la corrección y de la información contrastada y argumentada que le brinda el profesor, dejando fuera de lugar la evaluación sancionadora y penalizadora, porque, desde esta perspectiva, el alumno ha de comprender que el trabajo del profesor va encaminado a aportar las ayudas precisas que le permitan superar los obstáculos que van surgiendo en el arduo proceso de su aprendizaje. Y que van más allá de las capacidades naturales de los sujetos, integrando y teniendo en cuenta otros factores como los socioculturales y económicos o también, los pedagógicos e institucionales.

Entendida así la evaluación, la caracterizaremos con una serie de rasgos, que la harán más útil en su ámbito de aplicación escolar.

1 En este sentido Zabalza expresa que «Básicamente la evaluación se considera como un instrumento sancionador y calificador, en el cual el sujeto de la evaluación es el alumno y sólo el alumno y el objeto de la evaluación son los aprendizajes realizado según unos objetivos mínimos para todos» (Zabalza, 1999, p. 203).

2 «Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podemos asegurar la evaluación...» (Álvarez, 2000, p. 12).

En primer lugar la evaluación ha de ser democrática y compartida, es decir con la participación en ella de todos los intervinientes en el proceso. Siendo en sí misma un «ejercicio transparente» donde se hayan negociado sus condiciones y formas de aplicación, sus características de corrección y los criterios de progreso y avances. Lo que se intenta no es el ser manejados o ceder ante los alumnos, sino más bien trabajar con ellos para favorecer la consecución de los logros esperados.

En segundo lugar, la evaluación forma parte de una continuidad, por ello se realiza a lo largo de todo el proceso, pretendiendo siempre no medir o clasificar, sino describir e interpretar. Tendiendo, de esta forma, a una evaluación basada más en la orientación a la comprensión y al aprendizaje. Una evaluación continua nos va a proporcionar la información necesaria que nos permitirá corregir, reforzar, acelerar o modificar diversos aspectos del proceso.

Por último, pero no por ello menos importante, la evaluación ha de ser formativa esto es al servicio de quienes son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, para poder llevar a cabo, siempre que sea preciso, sus ajustes y mejoras, que la hagan útil y beneficiosa para cuantos participan en ella y para el sistema educativo. La evaluación es ella misma un recurso de formación y una ocasión para el aprendizaje (Álvarez Méndez, 2000). Sus funciones de diagnóstico en las fases iniciales del proceso se suman a las de orientación y toma de decisiones para llevar a cabo los reajustes y la reorientación pertinentes del proceso en sí y de los elementos que han intervenido en él. Puesto que una evaluación que quedara relegada al planteamiento de juicios de valor, o diagnósticos únicamente al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, estaría renunciando a buena parte de la potencialidad didáctica que tiene esta importante tarea docente. Dejando a un lado y prescindiendo de toda la valiosa información que se va generando con el proceso evaluador y lo que es más importante, no se estaría reconduciendo y reorientando dicho proceso, para hacerle más útil al cumplimiento de sus fines, atendiendo a las informaciones recibidas.

Proponemos pues una evaluación de carácter integral, reflexiva e investigadora, centrada fundamentalmente en la valoración y reflexión de aspectos cualitativos y eminentemente procesual y formativa.

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL Y SU EVALUACIÓN EN EL AULA DE CIENCIAS SOCIALES

La competencia social y ciudadana hace referencia a la habilidad para poner en funcionamiento los conocimientos sobre la sociedad (toda ella comprendida desde diversos puntos de vista) para interpretar, comprender y analizar los fenómenos y problemas sociales en contextos diversos, para poder buscar soluciones y elaborar propuestas, así como relacionarse con otras personas y grupos. Habilidades, asimismo, que le permitan desenvolverse con responsabilidad y autonomía, así como facilitarle el desarrollo de un espíritu crítico que le permita observar y participar activamente en la sociedad cambiante de la que forma parte.

Esta competencia, como el resto de ellas, conforma una red en la que son frecuentes las imbricaciones y relaciones con el resto de las competencias en el ámbito de las ciencias sociales. Destacando el análisis cauteloso y crítico de las informaciones, el diálogo con otras personas, la valoración de situaciones diversas y la propuesta de soluciones reflexivas a los problemas planteados. La búsqueda del rigor científico en el análisis de los fenómenos sociales, la superación de los enfoques simplistas y el reconocimiento de la complejidad y múltiple interacción de los fenómenos que confluyen en el desarrollo del ser humano como persona y como individuo en sociedad. Incluyendo, además, el desarrollo de una conciencia de identidad personal, en relación directa con los complejos fenómenos que integran su entorno socio-cultural, que le facilite la utilización de sus posibilidades intelectuales y emocionales en el desarrollo de los aprendizajes, así como la valoración de la pluralidad de elementos culturales, expresión de una sociedad en creciente diversidad.

Por lo tanto, esta competencia busca la alfabetización del alumnado en conocimientos y destrezas, valores sociales y ciudadanos para poder interpretar la actual sociedad pluricultural y cambiante, y poder formar parte de ella mediante el diálogo, la escucha, la interpretación y la toma de decisiones racionales. Las ciencias sociales no renuncian al objetivo de formar ciudadanos coherentes y responsables.

Y es ahí donde adquiere el concepto de competencia intercultural todo su significado entendiéndose como aquel grupo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores interculturales, así como de comportamientos sociales, afectivos y psicológicos que permiten a un individuo su relación con cualquier otra persona sin importar su cultura, contexto y situación (Aguaded, 2008).

Cuando entendemos el aula como un espacio de favorecimiento de la comunicación intercultural, los diversos procesos encaminados a valorar las situaciones que se producen en este espacio educativo adquieren unos matices novedosos enfocados a utilizar las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje como marco idóneo para el avance de las relaciones interculturales y de su valoración.

Diversas premisas han de tenerse en cuenta en este contexto. En primer lugar indicar que la educación intercultural, basada en el respeto y en el enriquecimiento mutuo, es fundamental para todo el alumnado, incluso puede plantearse y desarrollarse en situaciones donde no exista una diversidad cultural. También es importante reseñar que la educación intercultural favorece y afirma la propia identidad cultural de cada una de las personas, evitando siempre el asimilacionismo, ya que la diferencia cultural se ha de percibir como algo enriquecedor, para el grupo y para el resto de las culturas. Partimos de la aceptación de la otra cultura y su reconocimiento y aprecio. Para lograr establecer, desde ahí, lo que podría denominarse «desarrollo intercultural integral» que no dificulte los avances y los logros en educación sino que más bien los procure y los aliente. Todo ello formando parte de un proceso donde el respeto, la participación y la convivencia en la diversidad fomenten el aprovechamiento convenido y el logro de las expectativas trabajadas en el aula.

CONCLUSIONES

En el marco de la interculturalidad, como escenario básico en la enseñanza de las ciencias sociales, es donde la evaluación encuentra auténticamente su sentido. Si partimos de la idea clave de que la educación es la plataforma de la entrada a la cultura, convendremos en que la tarea del docente será la de intentar no dejar a nadie fuera de ella, evitando las exclusiones. Por lo tanto, una evaluación, integrada plenamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, encuentra su auténtica identidad. Pues, el profesor, consciente de la necesidad de su actuación, personal y cercana, con cada sujeto, atendiendo y utilizando la información obtenida de la evaluación, no ha de permitir nunca en el aula, la exclusión en la participación del saber.

De esta forma, la evaluación debe concebirse integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de modo interactivo y como un procedimiento natural y, en ningún caso, como un elemento externo a dicho proceso. Sirviendo, así, como un pronóstico orientado al alumno para realizar mejor sus actividades en un futuro y como guía del profesor para que su actuación y los métodos utilizados sean más eficaces. Esta visión supone un cambio en el sentido de la evaluación y ya que el fin de la enseñanza es la formación integral de la persona, su misión primordial ha de consistir en el desarrollo de todas sus capacidades y no sólo las cognitivas, dejando de considerarse como la selección de los más válidos para promover el acceso a la cultura desde la inclusión a través de la información.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADED, E. M. y otros (2008). El diagnóstico basado en el currículum intercultural: Un instrumento para desarrollar competencias interculturales en el aula. *Actas de VI Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia*. Ceuta.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, A. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, A. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. Madrid: M. y D.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1986). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BENEJAM, P. Y PAGÈS, J. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- BESALÚ, X. (2010). La educación intercultural y el currículum escolar. En F. Villalaba y J. Villatoro (ed.). *Miradas en torno a la Educación intercultural*. I Congreso Internacional sobre Educación Intercultural. Málaga, 28-30 de octubre de 2010.
- BESSIS, S. (2002). *Occidente y los otros*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASSIRER, E. (1987). *Antropología filosófica*. México: FCE.

- CORTINA, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- DAWKINS, R. (1979). *El gen egoísta*. Barcelona: Labor.
- DEUSDAD AYALA, B. (2010). La educación intercultural en las aulas de Ciencias Sociales: valoraciones y retos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, pp. 29-40.
- DEWEY, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca nueva.
- GADAMER, H. G (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- GALINDO MORALES, R. (2005). Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad. *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural*. Almería: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- GEERTZ, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GEHLEN, A. (1987). *El hombre*. Salamanca: Sígueme.
- GIOVANNI, S. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluriculturalismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- HARRIS, M. (1971). *Culture, Man and Nature. An Introduction to General Anthropology*. Nueva York: Thomas I. Crowell Co.
- HARRIS, M. (1979). *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- HARGREAVES, A. y otros (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- HUNTINGTON, S. P. (2004). *¿Quiénes somos? Los desafíos a la identidad de nacional estadounidense*. Barcelona: Paidós.
- KAHN, J. S. (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- LACOSTE, Y. (2009). *Geopolítica. La larga historia del presente*. Madrid: Editorial Síntesis.
- MALINOWSKI, B. (1970). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Edhasa.
- MARRÓN GAITE, M. J., MORALEDA NIETO, C. y RODRÍGUEZ DE GRACIA, H. (2003). *La enseñanza de Geografía ante las nuevas demandas sociales*. Toledo: Grupo de Didáctica de la Geografía.
- MUMFORD, L. (1971). *Técnica y Civilización*. Madrid: Alianza Universidad.
- NAÏR, S. (2006). *Postfacio: nunca renunciar frente a lo intolerable*. En J. Nogué y J. Romero (ed.). *Las otras geografías* (pp. 543-550). Valencia: Tirant lo Blanch.
- NOGUÉ, J. y ROMERO, J. (eds.) (2006). *Las otras geografías*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- PARÍS, C. (1974). *El animal cultural*. Barcelona: Crítica.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Gobierno de Cantabria.
- PLATA SUÁREZ, J. (1993). La evaluación del aprendizaje en el estudio del Medio. En *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Sevilla: Algaída.

- RICOEUR, P. (1990). *Historia y verdad*. Madrid: Encuentro Ediciones.
- RODRÍGUEZ DOMENECH, M. Á. (2008). Una enseñanza nueva en una cultura nueva. El caso de la Geografía en el bachillerato. *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*. Universidad de Barcelona. <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/314.htm>
- SÉDAR SENGHOR, L. (1995). *El diálogo de las culturas*. Bilbao: Mensajero.
- SOUTO, X. (1998). *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Serbal.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2008). Una educación geográfica para el siglo XXI: aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*. Universidad de Barcelona. <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/19.htm>
- TAMAS LASERMANNEN, G. (2010). *El asesino del láser*. Barcelona: Debate.
- TIANA, A. (2010). Entrevista. En F. Villalaba y J. Villatoro (ed.). *Miradas en torno a la Educación intercultural*. I Congreso Internacional sobre Educación Intercultural. Málaga, 28-30 de octubre de 2010.
- TYLOR, E. (1981). *Cultura primitiva*. Madrid: Ayuso.
- ZABALZA VIDIELLA, A. (1999). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- ZAMORA SORIA, F. (2008). Estrategias y modelos de Aprendizaje de la Geografía en Educación Primaria. *Multiárea. Revista de didáctica de la Universidad de Castilla-La Mancha*, pp. 287-299.

LA COMPETENCIA EMOCIONAL Y SU EVALUACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Juan José Díaz Matarranz

juanjose.diaz@uah.es

Universidad de Alcalá

Eulalia González Urbano

eulaliagurbano@hotmail.com

Escuela de Arte de Guadalajara

INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad es cada vez más compleja, los problemas y posibilidades se multiplican y el horizonte que se vislumbra exige ciudadanos capaces para enfrentar con éxito las nuevas situaciones, con una postura abierta y flexible de la que se aparten suavemente rigideces y dogmatismos. El continuo cambio necesita ser asumido por personas capacitadas para colaborar, sumándose responsablemente a la construcción de la sociedad y sintiéndose parte de la misma. Para ello, nuestra sociedad exige a sus miembros una competencia emocional cuyo desarrollo no puede quedar al albur de las condiciones particulares de los mismos. Esta tarea siempre había sido entendida como parte irrenunciable del ámbito privado, en el que las relaciones son básicamente afectivas proporcionando por ósmosis la educación emocional de los individuos. Las sociedades democráticas, sin embargo, consideran imprescindible que la escuela asuma la responsabilidad de la educación sentimental de todos sus ciudadanos ya que redundaría en beneficio de todos, sin olvidar que la equidad es un valor irrenunciable.

La educación de la competencia emocional puede provocar reticencias si consideramos el peligro de ser interpretada como manipulación. La manipulación emocional persigue e instaura una dependencia emocional a través de una imposición de jerarquías valorativas que anularía la perspectiva individual (Royo, 2009). Sin embargo, la educación de los ciudadanos para que sean competentes emocionalmente busca dotar a los individuos de habilidades para enfrentar por sí mismos su propia posición y colaboración en la sociedad y, por lo tanto, su objetivo consiste en hacerlos resistentes a cualquier tipo de manipulación.

Nos proponemos aportar nuestra valoración respecto a la intervención educativa en este aspecto de la personalidad humana cuyo desarrollo no tiene límites de edad ni techo de perfección, centrándonos en las posibilidades que las ciencias sociales nos ofrecen tanto para la enseñanza de dicha competencia como para su evaluación, siendo conscientes de que la tarea se plantea especialmente difícil pero a la vez imprescindible para el futuro de nuestra sociedad.

LA COMPETENCIA EMOCIONAL: HISTORIA DEL CONSTRUCTO

Desde que Salovey y Mayer acuñaron el término de Inteligencia Emocional en 1990, muchos son los trabajos de investigación sobre ese constructo y sus aplicaciones en diversos ámbitos de la actividad humana. El paso al término de Competencia Emocional es el resultado del interés despertado sobre su aplicación práctica, siendo necesario conocer los elementos que lo componen así como diseñar los instrumentos tanto para evaluarlo como para intervenir en su desarrollo, tal como ocurrió con la Inteligencia Racional o Académica en tiempos pasados.

El concepto de competencia emocional adquirió importancia en principio en el ámbito laboral incluyéndose como elemento a valorar en los aspirantes por los departamentos de selección de personal. Bunk (1994) la define como el conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo. Las exigencias laborales en la actualidad suponen una colaboración estrecha entre los trabajadores de tal manera que un buen nivel en las habilidades emocionales tiene su reflejo en una mejora de la productividad.

Actualmente este concepto ha adquirido una gran importancia en el ámbito educativo y el reto que se plantea es cómo va a incidir en la educación para la ciudadanía. En palabras de Alberici y Serreri (2005, p. 26) «el debate sobre el concepto de competencia, en el ámbito de la educación y la formación (o mejor dicho desde el punto de vista pedagógico), ha puesto en seguida en evidencia la necesidad de una lectura del mismo que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido»

Muchos expertos consideran necesario adecuar la educación de los niños y niñas para conseguir el desarrollo de dicha competencia a lo largo de su vida académica ya que hay evidencias de la influencia positiva en los resultados académicos, así como de la influencia negativa de la falta de dicha competencia tanto en dichos resulta-

dos como en el comportamiento disruptivo en aula. Algunas propuestas, como las de Saarni (1999, pp. 78-81), ponen de relieve que a medida que los niños y jóvenes van adquiriendo, o desarrollando, competencias emocionales se observa en su comportamiento una mejor regulación emocional, un mayor bienestar subjetivo así como una clara resiliencia.

Pero ¿qué es lo que incluye la competencia emocional? ¿Qué y cómo debe ser desarrollado y evaluado en el ámbito educativo? La competencia emocional incluye el conocimiento de las emociones, en nosotros mismos y en los demás, así como la capacidad de manejarlas para favorecer nuestra acción en el mundo, tanto individual como colectivamente, consiguiendo un bienestar subjetivo así como un bienestar colectivo lo que contribuirá necesariamente a conseguir el clima necesario para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, para facilitar el trabajo educativo.

EDUCAR PARA LA COMPETENCIA EN EL MARCO EUROPEO

El proceso de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) lleva consigo cambios en la legislación educativa española cuya concreción en la Ley Orgánica de Educación de 2006 incide en el desarrollo integral de los alumnos centrado en competencias buscando tanto la calidad educativa como dar respuesta a las demandas socio-profesionales actuales. La Unión Europea propone un total de ocho competencias clave al concluir la enseñanza obligatoria. El Ministerio de Educación y Ciencia español, en el Anexo I de los Reales Decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas de las etapas que constituyen la Educación Primaria (R.D. 1513/2006, de 7 de diciembre) y la Educación Secundaria Obligatoria (R.D. 1631/2006, de 9 de diciembre), trata de adaptar ese marco general de referencia a las circunstancias específicas del sistema educativo español, estableciendo las competencias básicas.

Castilla La-Mancha es la única autonomía que ha ampliado las competencias propuestas por la LOE añadiendo la competencia emocional como una competencia independiente definiéndola como «la capacidad de respuesta personal y equilibrada ante cualquier situación, la tolerancia ante la frustración y el fracaso, y el control eficaz de las consecuencias que se pueden derivar para la propia estima y para la relación con los otros» (Ley de Educación de Castilla-La Mancha, art. 35). Los Decretos 68 y 69/2007, de 29 de mayo, por los que se establece y ordena el currículo de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria hacen hincapié en las siguientes subdimensiones: el conocimiento de las propias emociones y confianza en sí mismo, el conocimiento de las emociones y sentimientos de los otros, el control de las propias emociones y el control de las emociones con los otros. El resto de las autonomías han incluido las habilidades de la competencia emocional en los contenidos de la competencia social y ciudadana, por un lado, y de la autonomía e iniciativa personal, por otro. En todo caso, queda patente la importancia otorgada por todas las autoridades educativas a la educación emocional.

La responsabilidad del desarrollo de la competencia emocional debe ser asumida por toda la comunidad educativa. Aunque el profesorado y el alumnado sean el núcleo de la misma, deberán contar con el apoyo especializado de otros agentes educativos, principalmente los psicopedagogos así como con el apoyo necesario del ámbito familiar. La mayoría de las intervenciones psicopedagógicas propuestas actualmente para el desarrollo de las competencias emocionales están centradas en el diseño y aplicación de programas (Lantieri y Goleman, 2009). Para ello se añade a la jornada escolar normal un plan para gestionar la propia vida, mejorar la autoconciencia y la confianza en uno mismo, dominar las emociones y los impulsos perturbadores y aumentar la empatía y la colaboración. En este sentido se propone como responsabilidad al equipo de psicopedagogos cuya función se centraría en incluir estos programas a los planes de estudios. En la actualidad la propuesta más extendida y reflejada en la ley de educación de Castilla-La Mancha tiende a priorizar el aprendizaje de la competencia emocional en cada una de las áreas curriculares, completando así la estrategia que se ofrece desde los modelos de programas.

COMPETENCIA EMOCIONAL Y CIENCIAS SOCIALES

Se nos plantea un dilema claro: por una parte, ¿debemos programar contenidos concretos para desarrollar la inteligencia emocional del alumnado?, ¿o debemos incorporar a nuestras materias una metodología que permita dicho desarrollo a través de los contenidos de nuestras disciplinas concretas? Las opciones no son excluyentes sino complementarias. La primera opción se llevará a cabo a través de programas específicos, que podrían estar diseñados y llevados a cabo a través de las tutorías. El marco legal atribuye claramente a las mismas, con ayuda del responsable de orientación de cada centro, esa responsabilidad, en los niveles de enseñanza obligatoria al dotarles de espacio y tiempo lectivo para ello.

Cómo enseñar la competencia emocional

Centraremos, pues, nuestro análisis en la segunda opción. Sin negar la transversalidad de la competencia emocional y, por lo tanto, la posibilidad de atender su desarrollo desde todas las materias que componen el currículo de cada nivel educativo, es innegable que las ciencias sociales constituyen un ámbito privilegiado para trabajar esta competencia, tanto por su contenido como por su metodología. El conocimiento del mundo, del entorno geográfico, económico, social, político, etc., permitirá a cada alumno comprenderse mejor a sí mismo y a los demás y, al mismo tiempo, le capacitará para mantener relaciones de calidad que tendrán su reflejo en su vida laboral así como para participar de forma justa y democrática en su vida social. Al situar a cada alumno en su realidad (tanto física, económica, cultural), se le acerca al descubrimiento de sí mismo como parte integrante de un entorno o medio y la responsabilidad que

tiene y tendrá en la formación y desarrollo del mismo. El conocimiento de la evolución en el tiempo de dicho entorno le aproximará a su propia realidad cambiante y la valoración de dicho cambio (como proceso hacia la complicación, a la diversidad) en el que se sentirá inmerso le facilitará la valoración de sí mismo y de sus respuestas o participación ante la realidad que le rodea. Para Zabala y Arnau, «en la dimensión personal el individuo deberá ser competente para ejercer de forma responsable y crítica la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad, mediante el conocimiento y comprensión de sí mismo, de la sociedad y de la naturaleza en la que vive» (Zabala y Arnau, 2009, p. 95). A través de los contenidos de las materias que van impartándose a lo largo de la enseñanza obligatoria, el alumno desarrolla su competencia emocional pues la enseñanza de esas disciplinas sólo adquiere sentido cuando se pone el acento en su dimensión práctica, cuando se traduce en la realidad participando y comprometiéndose diariamente. Por ello, a su especial relevancia por los contenidos curriculares que imparte, hemos de añadir la preferencia por la aplicación práctica de los mismos que conlleva asumir una metodología activa. En este sentido, las ciencias sociales siempre han tenido como práctica metodológica acercar al alumnado a la situación real en la que pueden observar y llevar a la práctica lo aprendido conceptualmente a través de la propuesta de salidas de campo. Las tareas encomendadas en estas actividades consisten en poner al alumnado en una situación problemática que ellos deben resolver con los conocimientos que poseen y con los datos que se encuentran en la realidad. El trabajo cooperativo (eje de los principios de la escuela inclusiva) se presenta, pues, como el mejor método para educar la competencia emocional unida a otras competencias. El grupo de trabajo se constituye de manera artificial como un proyecto de colaboración entre varios alumnos (no más de tres para que sea efectivo) en la realización de la tarea propuesta por parte del profesorado. Centrarse en tareas a realizar más que en conocimientos a memorizar es un cambio de metodología que surge de la exigencia de trasladar a la práctica lo aprendido para poder valorar el nivel de competencia adquirido a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las tareas (o proyectos de investigación) se plantean desde una situación problemática de la vida real y, por lo tanto, su objetivo es encontrar una solución. La propuesta conlleva la imposibilidad de resolverlo individualmente y por lo tanto requiere de estrategias para la colaboración entre varios alumnos con el fin de aprender todos a través de las aportaciones de cada uno. El alumnado no sólo aprende a encontrar las informaciones que necesita sino también aprende a dialogar, a confrontar distintos enfoques y a llegar a acuerdos en la investigación. Todo ello le capacitará para disfrutar de estrategias de trabajo que no podría haber aprendido por sí mismo y también le hará enfrentarse con una de las mayores riquezas de nuestra sociedad, la diversidad personal y cultural. La interculturalidad, según J. J. Díaz, es un hecho y a la vez un reto educativo en la actualidad (Díaz y Urbano, 2010).

Ahora bien, la metodología debe ajustarse a los niveles educativos aunque no hemos de olvidar la característica clave de esta competencia: nunca se llega a finalizar su desarrollo, no hay un límite a partir del cual ya se pueda considerar conseguida

completamente. Esto proporciona una gran oportunidad de probar una nueva manera de enfocar la educación de las personas como una educación continua a través de los años. Sin embargo, no es lo mismo la cooperación entre alumnos de Primaria que entre alumnos de Secundaria.

1.- En Educación Infantil nos encontramos con el área de *Conocimiento e interacción con el entorno* que constituye una clara transcripción a este nivel educativo de las ciencias sociales. La atención al alumnado es llevada a cabo por el tutor o tutora, verdadero eje vertebrador de todas las áreas por lo que es en este nivel donde la práctica educativa favorece necesariamente la simultaneidad de tratamiento de competencias. La asamblea será el punto de partida de la puesta en común de las tareas diarias y el momento de expresividad emocional compartida. El conocimiento de uno mismo en un entorno específico y nuevo para el alumnado como es la escuela y sus compañeros será la base para el conocimiento del entorno próximo más allá del patio. Las actividades organizadas para visitar los lugares comunes con nuevos ojos les permitirá compartir vivencias y participar en la vida cultural de su ciudad. No debemos olvidar la importancia en esta etapa del juego con sus compañeros para lo que necesitarán aprender a dialogar para asumir ciertas normas de convivencia y les pondrá en contacto con la diversidad como riqueza social. La lectura de cuentos de distintas culturas que ellos mismos aportan al aula es una buena estrategia para que los infantes expresen sus sentimientos así como para que conozcan diferentes culturas, lugares, tiempos, lo que les acercará a la aceptación de sí mismos y de los diferentes, es decir, serán educados en la tolerancia. Con ello conseguiríamos enfrentar el nivel de desarrollo de las competencias emocionales que Bisquerra (2002) nos propone para esta etapa educativa, el autodescubrimiento y el descubrimiento de los demás a partir de su socialización.

2.- En Educación Primaria, las ciencias sociales aparecen como área de *Conocimiento del medio natural, social y cultural*, cuyos contenidos básicos inciden en los conocimientos necesarios para valorar, construir y conservar el entorno. En esta etapa, se puede introducir claramente la metodología activa a través de proyectos de investigación que suponen un trabajo colaborativo, de tal manera que la responsabilidad de resolver las tareas propuestas por la asamblea en el aula será compartida y los resultados valorados también por dicha asamblea. El nivel de contenidos y destrezas se eleva y permite un tratamiento de las habilidades sociales que conlleva el empleo de circunstancias emocionales como medio de transmisión de experiencias. La realidad se impone y el alumnado empieza a ser consciente de sus capacidades para enfrentar los retos educativos por sí mismos y, por lo tanto, para comprender que el diálogo es una estrategia clara para abordar los conflictos de forma no violenta dentro de toda sociedad democrática.

3.- En la Enseñanza Secundaria, el énfasis del sistema educativo se centra en la capacitación académica de cara a la inserción social y laboral del alumnado. Las *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* centran su atención en las características económicas, geográficas, políticas e históricas de las sociedades occidentales. Consi-

deramos que el acento puesto en la actualidad permite el conocimiento significativo de las circunstancias que están viviendo nuestros alumnos y, por lo tanto, la aplicación práctica de dichos conocimientos es consustancial a su enseñanza y a su aprendizaje. Es además en estas edades cuando el alumnado posee el nivel de desarrollo cognitivo que le dota de autonomía en su labor y sobre todo al final de la etapa será consciente de su eficacia emocional a la hora de resolver los problemas que se le plantean: la presión del grupo será compensada en sus elementos perturbadores gracias a la necesidad de colaboración en el trabajo. El desarrollo del juicio crítico posibilitará la aceptación de puntos de vista distintos lo que redundará en un enriquecimiento de su nivel académico, y sobre todo de su capacidad para ser eficaz en el mundo, tanto laboral como social.

Cómo evaluar la competencia emocional

El concepto central del nuevo rumbo que la educación se propone al considerar como su objetivo la enseñanza de competencias es el concepto de evaluación. La evaluación no sólo será importante por la información que aporta sobre el momento en que cada alumno se encuentra respecto a la adquisición de las competencias sino que debe poder objetivarse para poder ser tratada educativamente a lo largo de toda la vida académica (y no sólo académica) del alumnado. Los cambios necesarios en este apartado reflejarán realmente el diferente tratamiento exigido a la práctica educativa ya que la finalidad del aprendizaje es siempre un «saber hacer», es decir una actuación concreta en una situación significativa para el alumnado. La evaluación de las competencias supondrá valorar la capacidad que un alumno o alumna ha adquirido para dar respuesta a situaciones más o menos reales, ya que ser competente supone ser capaz de responder de forma eficiente ante una situación real. El proceso evaluador tendrá como punto de partida una situación que pueda encontrarse en la realidad (problema a resolver): acontecimientos, textos científicos o periodísticos... ante la que el alumnado estará obligado a intervenir para su resolución.

Actualmente se proponen varios procedimientos en el abordaje de la evaluación de la competencia emocional (Extremera, 2004). En un primer grupo encontramos los cuestionarios y auto-informes compuestos por un conjunto de enunciados verbales cortos que cada alumno contestaría y cuyo análisis proporcionaría el nivel que dicho alumno posee en ese momento en determinadas habilidades emocionales en relación al nivel de su grupo de edad. En un segundo grupo estarían las llamadas medidas de habilidad o de ejecución que proponen problemas emocionales que el alumno debe resolver y cuya respuesta será comparada con criterios predeterminados. Una tercera propuesta pone el énfasis en la utilización de instrumentos de observación externa que se concretarían en recoger la información que sus compañeros, profesores, etc., nos pueden proporcionar sobre el alumno acerca de su interacción con el entorno, su manera de resolver conflictos o su forma de enfrentarse al estrés.

Si aplicamos estas posibilidades al ámbito educativo, debemos concretar el anclaje de todas ellas. Todos los alumnos deberían disponer de informes claros respecto de su competencia emocional a lo largo de toda su vida académica. Esto respondería a la necesidad que cada profesor tendrá de contar con una valoración objetiva de la situación de su alumnado antes de su intervención concreta. Por lo tanto, la tutoría con el asesoramiento del departamento de orientación valoraría la competencia a partir de cuestionarios y autoinformes. El momento adecuado para proceder en este sentido será el inicio y el final del curso. De esta manera se podrá valorar también el proceso educativo en su conjunto así como las aportaciones de las distintas áreas o materias al desarrollo de la competencia emocional del alumnado. Esta evaluación se reflejará en un informe personalizado que se irá completando nivel tras nivel y proporcionará una información imprescindible para la comunidad educativa en su conjunto. Por último, el informe estará a disposición de las familias al mismo tiempo que los informes respecto al desarrollo de las demás capacidades.

En Ciencias Sociales (como en el resto de las materias o áreas) se evaluará utilizando los otros dos tipos de procedimientos que se nos proponen. Para ello disponemos de un instrumento clave, como es el trabajo cooperativo. La evaluación del trabajo en grupo se llevaría a cabo a través de los siguientes niveles: en un primer momento, cada participante en la tarea encomendada valorará las emociones experimentadas a lo largo de la realización de la misma, tanto respecto de sí mismo como respecto del resto de sus compañeros. Se recogerá la evaluación a través de cuestionarios concretos. Un segundo nivel se compondrá de la evaluación que cada alumno proporcionará sobre su vivencia respecto de las emociones de sus otros compañeros así como de la importancia de las mismas de cara a la facilitación o entorpecimiento de la consecución de los objetivos del grupo. Por último, pero no por ello menos importante, compete al profesorado la valoración del funcionamiento de cada uno de los grupos así como de las emociones experimentadas por sus componentes. Un cambio en la composición de los grupos a lo largo del curso académico nos proporcionará una valoración bastante completa y detallada de dicha competencia en cada uno de los alumnos implicados. La observación externa se convierte, pues, en la forma más indicada para evaluar la competencia emocional en el ámbito de las ciencias sociales.

Si el desarrollo de dicha competencia está integrado en los contenidos de nuestras áreas o materias a través de tareas concretas, éstas serán la base de otra manera de abordar la valoración de la misma y ello en dos sentidos: por una parte las tareas incluirán indicadores de competencia emocional en su resolución, de tal manera que su valoración global incluya ya la valoración de las soluciones emocionales adecuadas. La colaboración con los responsables de orientación se convierte aquí en imprescindible debido a la necesidad de disponer de los indicadores concretos del desarrollo de la competencia emocional en cada nivel educativo. La evaluación expresa el nivel de dominio del desarrollo de la competencia. Por lo tanto, deben quedar claros de antemano dichos niveles de dominio (Juárez-Hernández, 2006). Estos niveles son categorías

creadas convencionalmente para describir el grado de construcción del comportamiento, es decir, las transformaciones cualitativas y cuantitativas que se van generando a lo largo del tiempo en relación con la experiencia. De esta manera el comportamiento inicialmente se expresa a un nivel de dominio incipiente, en un segundo momento llega a un nivel de dominio óptimo y en algunos casos logra un nivel de dominio sobresaliente. Estas categorías se concretarían a través de los criterios de evaluación de cada nivel educativo.

En cuanto a su concreción en informe, se ha demostrado que a mayor competencia emocional mejores resultados académicos. En este sentido la aportación en el trabajo por tareas de cada alumno en su cooperación para la resolución de las mismas, quedará reflejada en la calificación de dicha tarea. No debemos obviar la importancia del cuaderno de clase como recopilación de tareas individuales en las que el alumno llevará a cabo tareas específicas de desarrollo de sus competencias, incluyendo la emocional.

Por último, es importante destacar que si la evaluación de las competencias se lleva a cabo a través de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en cada nivel educativo se ajustará a las características peculiares en el que ese proceso se enmarca y su valoración será conjunta en los niveles de Infantil y Primaria, mientras que en Secundaria será consensuada por el equipo docente a partir de los informes individualizados de cada uno de los profesores. En este sentido, los orientadores colaborarán en la redacción definitiva del informe sobre la competencia emocional con el tutor del grupo.

REFLEXIÓN FINAL

Si llevamos a cabo un paralelismo entre la formación de profesionales y su selección para el mundo laboral como objetivo de la educación y la formación de profesionales y su selección para la docencia, parece claro que los futuros docentes necesitarán no sólo un buen nivel en su competencia emocional sino también un claro conocimiento de su cometido respecto del desarrollo de dicha competencia en su alumnado.

En cuanto al primer aspecto, la selección actual del profesorado en los niveles no universitarios no contempla una evaluación rigurosa del nivel de inteligencia o competencia emocional de los aspirantes. Las pruebas (concurso-oposición) para acceder a la profesión en el ámbito público están diseñadas sólo para valorar el nivel de conocimientos teórico-prácticos de una materia así como el nivel de conocimiento del marco legislativo. El periodo de prácticas, que podría ser propuesto como un buen momento en la evaluación de esta competencia, a través de la valoración de sus competencias como docentes, se plantea más bien como periodo formativo en el que el profesor que ya ha superado las pruebas de selección entra en contacto, de forma tutelada, con la realidad de su trabajo.

En cuanto al segundo aspecto, las propuestas de formación del profesorado deberían incluir en sus programas estos contenidos. Si no es así, ¿cómo vamos a exigir a los docentes que cumplan con su labor si no les hemos dotado de la capacitación necesaria

para ello? Un análisis de los planes de estudios de Grado de Magisterio así como del Máster de Enseñanza Secundaria nos lleva a concluir la existencia de un desfase legislativo entre dichos planes y la Ley de Educación para los niveles no universitarios. La nueva estructuración de la educación universitaria debería ser una gran oportunidad para incluir una reflexión acerca de lo que se exige a los futuros docentes y, por lo tanto, dotarles de la formación adecuada para que puedan enfrentar con posibilidades de éxito la tarea que la sociedad les ha encomendado en estos momentos. La situación de falta de contacto entre los niveles universitarios y no universitarios puede provocar distantes en la práctica y proporcionar sólidas bases para la crítica, pero sobre todo para la decepción en todos aquellos que comparten la necesidad de fomentar en nuestra sociedad la competencia emocional. Plantear la formación del profesorado en dicha competencia a través de cursos voluntarios después de haberseles dado la tarea docente es, cuanto menos, una irresponsabilidad de nuestras autoridades educativas y siempre una curiosa manera de trabajar para no optimizar las posibilidades del ámbito educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERICI, A. y SERRERI, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta*. Barcelona: Laertes.
- BISQUERRA, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*, pp. 69-83. Barcelona: Praxis.
- BUNK, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp. 8-14.
- DÍAZ MATARRANZ, J. J. y GONZÁLEZ URBANO, E. (2010). La interculturalidad como reto educativo. En F. Villalba y F. Villatoro (ed.). *Buenas Prácticas en Educación*, pp. 47-56.
- EXTREMERA y OTROS (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 36-2, pp. 209-228.
- JUÁREZ-HERNÁNDEZ, M. C. (2006). Qué y cómo evaluar las competencias de los preescolares. En G. T. Bertussi (ed.). *Anuario educativo mexicano visión retrospectiva*. México: Porrúa-UPN.
- LANTIERI, L. y GOLEMAN, D. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Santillana.
- ROYO, M. (2009). La educación de las emociones en la Enseñanza Secundaria. *Claves para la innovación educativa*, 23, pp. 85-95.
- SAARNI, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: The Guilford Press.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

LAS PRUEBAS DE ACCESO A UNIVERSIDAD (P.A.U.) DE HISTORIA DE ESPAÑA. UNA INDAGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DE LOS ESTUDIANTES

Carmen Rosa García Ruiz

crgarcia@uma.es

Universidad de Málaga

M^a Dolores Jiménez Martínez

mjimenez@ual.es

Concepción Moreno Baró

cmoreno@ual.es

Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

En este trabajo abordamos la evaluación de las pruebas de acceso a la Universidad (PAU) en la materia de Historia de España en Andalucía. Nuestro interés surgió a raíz de las expectativas generadas por el cambio legislativo y, en concreto, por los cambios en el modelo de examen y en los criterios de evaluación de las mismas. Pensamos que en la recién estrenada selectividad, las pruebas de Historia de España son un instrumento para reflexionar sobre la conciencia histórica de los futuros estudiantes universitarios en los nuevos Grados¹.

1 Un resumen de producción científica que ha generado las PAU en Muñoz Repiso y otros (1997). Sobre la evaluación de la historia en el Bachillerato en Andalucía incluida las PAU aún no hay estudios que permitan hacer valoraciones globales. En la Universidad de Murcia se viene trabajando en diversos proyectos sobre este tema como «Los instrumentos de evaluación de los contenidos de historia en 4º de Educación Secundaria Obligatoria» (P-III 08/124) y otros referidos a la enseñanza de la historia en Bachillerato que han generado diversas publicaciones, véanse al respecto, Miralles y Martínez Valcárcel, (2008); Sánchez, Monteagudo, Miralles y otros (2010).

LA PUERTA DE ENTRADA AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La «nueva selectividad» surgida a partir del RD 1892/2008, de 14 de de noviembre (BOE núm. 283, 21-11-08) se presentaba con afán renovador ante el reto de responder a los cambios en las propias universidades con la incorporación de los títulos al Espacio Europeo². La finalidad de las PAU seguía siendo valorar la madurez académica, los conocimientos y las capacidades adquiridas en el Bachillerato, con un añadido, que fueran garante del éxito de los estudiantes en los nuevos Grados. Los medios de comunicación se hacían eco del proceso normativo que se fraguaba y recogían esos cambios con las expectativas de una mayor transparencia, objetividad y flexibilidad, aunque bajo la sombra de medir en un plazo medio las competencias de los examinados en los idiomas de la UE³. La importancia de la calificación y su consideración social volvía a ponerse de manifiesto, las PAU se convertían una vez más en la imagen que se proyectaba sobre la institución escolar. Unas pruebas exámenes que adquieren a su vez más relevancia y grado de intensidad por el hecho de ser pruebas externas, preparadas por personas distintas a los docentes que imparten las clases (Merchán, 2005, pp. 108-09)⁴.

Esta nueva selectividad ha significado para la materia de Historia de España un cambio comparativamente menor al de otras materias. Las orientaciones de Comisión Interuniversitaria andaluza mantenían el programa de contenidos del curso 2007/08, donde se hacía hincapié «sólo a efectos de las pruebas» en determinados aspectos de los bloques del currículo de la asignatura de segundo de Bachillerato. Se elige con carácter optativo —en Andalucía la optatividad es con Historia de la Filosofía, mientras que en otras comunidades se amplía a Ciencias para el mundo contemporáneo y Filosofía y Ciudadanía— entre dos opciones con la misma estructura, que sin especificarlo cada una de las opciones se identifica respectivamente con el siglo XIX y el siglo XX.

Hay que señalar que la Comisión Interuniversitaria de Andalucía (Orden 22-12-1999, BOJA núm. 10, 27-01-2000) es la encargada de organizar por cada una de las materias de selectividad una Ponencia. La composición de la misma es paritaria,

2 El RD se ha revisado y completado con los documentos que siguen: Corrección de errores del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre (BOE 28-03-2009). Corrección de errores del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre (BOE 21-07-2009). Orden EDU/1434/2009, de 29 de mayo, por la que se actualizan los anexos del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre (BOE 4-07-2009). Resolución de 17 de julio de 2009, de la Comisión de Distrito Único Universitario de Andalucía, por la que se aprueban los parámetros de ponderación para el ingreso al curso 2010/2011 y 2011/2012, conforme a lo establecido en el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre (BOJA 5-08-2009).

3 «Una Selectividad en cinco idiomas» *El País*, 26-10-08.

4 En este trabajo, producto de su tesis doctoral, F. Javier Merchán ha destacado la importancia del examen, vértice del triángulo formado por la enseñanza y el control. Realiza un análisis pormenorizado del hecho examinador incluido su ritual, presentándolo como un instrumento técnico bajo el dominio del pensamiento liberal para resolver de forma democrática los procesos de selección de personas.

entre profesores universitarios nombrados por cada Universidad de Andalucía y entre funcionarios en su mayoría pertenecientes al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria aunque también, como ocurre en la Ponencia de Historia de España, pueden pertenecer al Servicio de Inspección Educativa. Los miembros de la Ponencia son los que establecen las orientaciones y preparan en cada curso académico una serie de pruebas, de entre las cuales resultan los exámenes de las dos convocatorias de junio y septiembre.

En el curso 2007/08 el modelo de examen era la realización de una composición de texto histórico. En las orientaciones se especificaba que los temas y documentos para realizarla se corresponderían «con los enunciados de los aspectos tratados en el *currículum* de la asignatura, serían fácilmente identificables y se respetarían los títulos, fechas, etc. que correspondan». En el nuevo modelo, la composición de texto, entendida como discurso construido por los estudiantes a partir de los documentos anexos, donde deberán integrarlos y establecer interrelaciones, era sustituida por el desarrollo de un tema y el análisis e interpretación de dos fuentes históricas. El tema se ajustaba a los enunciados de las orientaciones de la Ponencia y de las dos fuentes, una siempre sería un documento histórico fácilmente identificable por los estudiantes.

En correlación con la nueva estructura del modelo de examen, los criterios de evaluación se han redefinido. Desde la Comisión Interuniversitaria se instó a la Ponencia a modificarlos en aras de una mayor «objetividad» en la evaluación.

En el modelo de composición de texto, los criterios generales de evaluación asignaban el 50% de la calificación al conocimiento de los hechos, descripción ordenada de hechos, acontecimientos, la explicación detallada de causas y consecuencias y a la relaciones con los documentos. Donde se planteaban dudas sobre la supuesta objetividad era en los otros criterios, agrupados bajo el epígrafe de «madurez interpretativa». El estudiante debía demostrar en el examen la calidad en establecer relaciones. No obstante, los criterios mostraban ciertas contradicciones porque la madurez se seguía identificando en un alto porcentaje de la calificación con la demostración de los «rasgos definitorios, características evolutivas, identificaciones y descripciones de nuestras principales formas históricas».

El propio profesorado de Bachillerato había venido mostrando en las coordinaciones de la prueba su desconfianza por la composición de texto y los criterios, aunque es cierto que el modelo se iba asentando cada vez más. La composición histórica les ofrecía inseguridades en su preparación. El discurso del profesorado estaba condicionado por esa composición histórica y no resultaban suficientes las informaciones estructuradas bajo epígrafes de etapas, periodos de gobierno, causas, consecuencias, que aparecen en los manuales o que se van suministrando en las aulas de forma simplificada y que el alumnado con sus «resúmenes» simplifica aún más.

El profesorado cuyos alumnos y alumnas se examinan de selectividad se siente a su vez examinado y ello repercute en su propio discurso profesional que adaptan de lo

que ellos consideran valores formativos de la Historia a lo que creen que va a ser objeto de examen. La lógica del examen y su valor hegemónico inciden en el tipo de conocimiento, predominando aquel compartimentado, organizado, estructurado y académico (Merchán, 2005, p. 159).

En la nueva selectividad la materia de Historia se ajustaba al cambio recogido en las orientaciones. El desarrollo de un tema previamente definido se aceptaba sin reservas porque se interpretaba más cercano a su discurso, a la explicación académica. Las expectativas y dudas estaban y están en las fuentes. Los criterios específicos de la prueba valoran que el tema esté bien estructurado, manejen el vocabulario histórico, que sepan identificar y describir los procesos históricos y muestren la capacidad para establecer relaciones causales. En las fuentes se evalúa la identificación de las mismas en el espacio-tiempo, sus autores y/o protagonistas, las ideas principales y, por último, las relaciones con el tema.

¿MEDIR EL ÉXITO O LA CAPACIDAD DE PENSAR HISTÓRICAMENTE?

¿En las PAU predomina la función calificadora sobre la formativa? ¿La singularidad dada a las fuentes históricas puede ser un atisbo de valor formativo? Si es así ¿Podemos «medir» el pensamiento histórico de los estudiantes pre-universitarios?

Para intentar dar respuestas a estos y otros interrogantes, trabajamos a partir de un marco teórico sobre la formación del pensamiento histórico. Todo lo que se ha producido en esta línea de investigación ha sido recogido por Levesque (2008, citado por Pagès, 2009), para quien el dominio del pensamiento histórico puede permitir a las jóvenes generaciones su participación en una sociedad democrática⁵. En esta misma idea se ha pronunciado recientemente Marta C. Nussbaum sobre la necesidad de la propia democracia para su supervivencia de tener «personas formadas que puedan ejercitar el pensamiento crítico acerca de distintas alternativas y que puedan imaginar una meta ambiciosa en lo posible diferente al enriquecimiento individual o nacional y más cercana a la igualdad y al debate democrático» (Nussbaum, 2010, p. 182).

Nos interesaba pues indagar qué rastro de ese pensamiento dejan los jóvenes pre-universitarios en sus exámenes de acceso. En este trabajo no cuestionamos el tipo de prueba, ni tampoco la respuesta de los estudiantes a las mismas. Ambos modelos de pruebas, la anterior, el modelo de composición de texto y la nueva, en la parte del desarrollo de un tema, se podrían encuadrar en pruebas de «ensayo abierto», aunque tienen

5 El grupo de trabajo GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) de la UAB ha elaborado un modelo de investigación que aporta elementos de mejora sobre la formación del pensamiento histórico. Se basa en cuatro aspectos fundamentales que desde la didáctica de las ciencias sociales se consideran básicos en la conciencia histórica de los estudiantes: la temporalidad, la empatía, las representaciones de la historia mediante la narración y las explicaciones causales e intencionales y la interpretación histórica mediante las fuentes (Santisteban, González y Pagès, 2010).

diferencias que no vamos a tratar aquí. Lo que nos interesa realmente es indagar de manera cualitativa las capacidades que desarrollan los estudiantes con ellas⁶.

Se ha trabajado sobre una muestra de las pruebas de la convocatoria de junio de 2010 en las dos opciones. En la opción A, el tema fue la Revolución Liberal en el reinado de Isabel II y las fuentes anexas fueron fragmentos de la Constitución de 1845 y del Manifiesto de Manzanares de 1854. Para los que eligieron la opción B el tema era Los gobiernos democráticos (1979-2000) y como fuentes, el Discurso de investidura de Felipe González del diario ABC y una imagen con los cuatro presidentes de la democracia.

El objeto de nuestra indagación fue, en un principio, valorar esas huellas en la parte de la prueba relativa a la interpretación de fuentes históricas, pero durante el proceso vimos la necesidad de incluir también el desarrollo del tema. La atención dada al análisis de las fuentes era tan escasa que necesitábamos ampliar nuestra base para hacer valoraciones y poder obtener conclusiones que validarán o no nuestra hipótesis.

Se viene reivindicando el uso de las fuentes históricas en las aulas como elemento fundamental en la competencia histórica, coincidimos en señalar que una enseñanza de la historia con fuentes proporciona ventajas indisolubles en esa formación, entre otros aspectos, porque generan un conocimiento histórico concebido como conocimiento discutible y permiten superar la estructura de los manuales, al que tanto se aferran profesores y estudiantes en estas pruebas (Tribó, 2005; Santisteban, González y Pagès, 2010).

Pensamos que las fuentes pueden ser un instrumento para el cambio. El profesorado identifica ahora la relevancia de las fuentes en la propia calificación numérica que asigna a su interpretación un 30% de la nota final. Con el cambio también se evita que el análisis de las fuentes se diluya en una composición histórica, donde lo más valorado por los correctores ha venido siendo un conocimiento estructurado y académico del tema. No podemos obviar que los correctores son los primeros en sentir el imperativo de la calificación.

Para realizar la indagación elaboramos unas variables que pusieran en relación los aspectos básicos del modelo teórico y los propios criterios de evaluación. En una jerarquía de progresión de esa competencia histórica, establecimos en primer lugar la localización en el espacio, tiempo de hechos y personajes, el conocimiento que de programas y principios tenían, junto al vocabulario y los conceptos históricos que manejaban. A continuación, establecimos la variable causal e intencional. En último término, sus capacidades para relacionar pasado/presente/futuro junto a la valoración y los juicios razonados.

6 Sobre las pruebas de ensayo abierto contraponiéndolas a las de corrección objetiva hay diversos trabajos resultado de la investigación realizada desde la Universidad de Barcelona. Atribuyen a las segundas una mayor fiabilidad y una menor subjetividad en los correctores, véase, al respecto, Trepal e Insa (2008) y algunos de los resultados publicados en el número uno de esta misma revista.

Junto al marco teórico contemplamos también los criterios específicos elaborados por la Ponencia de Historia, que hemos reseñado anteriormente, así como los criterios de evaluación del Bachillerato que tuvieran relación con las pruebas de junio de 2009 (BOE, núm. 266, 06-11-2007): esto es, el criterio número 4 referido al proceso de construcción del Estado liberal, el 8 del proceso de transición democrática y el 10, donde se evalúa el conocimiento y utilización de las técnicas, la recogida y el análisis crítico de las fuentes.

De igual forma, se revisaron los criterios de valoración de aprendizajes recogidos en la legislación andaluza en el núcleo 4 y el 8. En Andalucía los criterios eran más cercanos a las investigaciones en este campo de la didáctica, en la medida que se valoran capacidades de los estudiantes de dar explicaciones argumentadas sobre los procesos históricos, lo que les permitirá emitir juicios razonados. También introducen un elemento interesante para trabajar la temporalidad, relacionando el pasado con el presente y futuro al tener que «dar cuenta de los problemas y expectativas que vive la sociedad española en el mundo actual» (BOJA núm. 169, 26-08-2008).

El muestreo de pruebas nos permitió detectar las resistencias tanto del profesorado como del alumnado a los cambios en los modelos, siguen existiendo exámenes que realizan una composición de texto histórico, en este caso los correctores han optado desagregar los análisis de las fuentes.

En los exámenes el desarrollo de temas se limita a una relación de hechos aislados por lo que no se puede deducir un aprendizaje comprensivo. Muestran un conocimiento estructurado en epígrafes, reducido a frases afirmativas que se van suministrando de forma simplificada sin ninguna explicación. Y se simplifica el panorama político tras la Constitución del 78 diciendo que está «caracterizado por: se convocaron elecciones generales, se convocaron elecciones municipales, se aprobó el Estatuto de los Trabajadores, se aprobaron las leyes orgánicas que permitirían las autonomías...» (Examen n° 06819. 7, 5-1-1). El análisis de las fuentes se comienza en muchos casos con clichés que reproducen, así definen la fuente con esta frase «*documento de naturaleza histórico-circunstancial*», que nos recuerda a los antiguos comentarios de texto histórico.

En este sentido, los correctores sobrevaloran en su tarea aquellos exámenes que se limitan a relacionar la historia nacional con el contexto europeo pero sólo a nivel de acontecimientos (Examen n° 06992.10). Es decir, la capacidad temporal de la simultaneidad cronológica es algo muy valorado y los alumnos con calificaciones máximas obtienen esa recompensa si amplían los límites espaciales al contexto europeo, sin realizar análisis causales múltiples y evidentemente ningún juicio argumentado.

No se estiman pues en las PAU cambios visibles en la enseñanza de la historia en el Bachillerato, los estudiantes sigue demostrando conocimientos acumulativos de datos, fechas y personajes. Hemos comprobado que de todas las variables contempladas, la identificación es la que mejor realizan, pero aislada, inconexa y organizada en un tiempo discontinuo. Muestran un conocimiento escaso de vocabulario histórico y sólo aquellos exámenes con calificación sobresaliente manejan algunos conceptos históricos como liberalismo, progresismo, aunque es posible que los reproduzcan de forma memorística.

Es cierto que identifican y describen pero lo hacen de forma descontextualizada, memorizan los nombres de personajes aislados sin insertarlos en su contexto. De otra manera no se puede explicar que cometan errores como el que aparece en un ejercicio de la opción B calificado con un siete, el estudiante confunde a Calvo Sotelo con Arias Navarro y la confusión es reiterada en la prueba (Examen nº 06827, 7, 5,25-1-0,75). No es una simple confusión de nombres sino de todo el proceso histórico que está detrás de esos personajes. Además con el agravante de ser un tema de historia de «tiempo presente» de gran difusión mediática, como son las circunstancias del golpe de 23 F durante la investidura de Calvo Sotelo como presidente del gobierno, o la propia imagen de Arias Navarro y su papel en los medios anunciando la muerte de Franco. En nuestra opinión estos errores son indicios de que los estudiantes no son capaces de integrar su experiencia en el aprendizaje histórico, lo que nos invita a reflexionar en la necesaria revisión de los discursos profesionales del profesorado.

Con respecto a la causalidad y explicación de los hechos y procesos históricos, los estudiantes establecen relaciones causales simples, unidireccionales con una temporalidad lineal, sin interpretación. Son muy abundantes las demostraciones de esta dificultad de aprendizaje, así, se describe como causa de la estabilidad de la década moderada «el autoritarismo del régimen y la manipulación electoral» (Examen nº 07107, 9,25. 7-1,25-1), o que «el cese de Mendizábal como presidente del Consejo de Ministros provocó el pronunciamiento militar de la Granja» (Examen nº 06983, 9, 7-1,5-0,5). Hemos detectado que son escasas o nulas las pruebas donde se interpretan las causas y consecuencias de los procesos. Así refiriéndose a las consecuencias de las elecciones generales de 1982 se dice «las consecuencias fueron: El PSOE obtuvo una victoria arrolladora, la UCD se dividió definitivamente, la AP se consolidó como la segunda fuerza para más tarde pasar a llamarse Partido Popular» (Examen nº 06834,7).

Seguimos constatando que no hay ninguna profundidad en los análisis de los documentos, ni causal ni intencional. No se detienen en realizar una narrativa más profunda que analice más exhaustivamente los hechos, así se dice: «Por otro lado, cabe destacar la posible adhesión a la Comunidad Europea la cual se hará efectiva en 1985. Por último, es importante señalar la relación de cooperación con Estados Unidos y, sobre todo, el rechazo inicial (posteriormente, cambiarán de opinión) de la permanencia en la OTAN» (Examen nº 06821, 9, 6,5-1,25-1,25). Lo que se realiza es un breve relato de hechos, ya expuestos en el tema pero sin conexión alguna, a pesar de que uno de los dos criterios de evaluación del análisis de los documentos se refiere a «la capacidad de establecer la relación y/o integración con el tema».

Respecto a las dos últimas variables, las relaciones pasado/presente/futuro y la valoración/emisión de juicios, en el tema y en el análisis de las fuentes los alumnos hacen bien la descripción pero sin proyección de futuro. Esa relación no es incluso valorada por el corrector porque no forma parte del tema. En la opción B siendo un tema muy reciente no tenemos referencias de que establezcan esa relación temporal. La historia

se para en el límite cronológico del epígrafe del tema, así se dice «en esta etapa España comienza su camino en el proceso democrático» (Examen n° 06862, 8,15).

Otro aspecto a señalar son las dificultades en la propia lectura de las fuentes, no digamos la fiabilidad de las mismas, en las pruebas las fuentes se acompañan de datos identificativos, cronología y procedencia. En muchos exámenes hemos comprobado que no utilizan la información que se les aporta, no manejan estrategias de lectura e interpretación de fuentes.

Donde muestran más dificultades es en emitir juicios argumentados del pasado, limitándose a realizar a lo sumo valoraciones como que «la constitución del 45 establecía un especie de antiguo régimen encubierto» (Examen n° 07073, 10).

ALTERNATIVAS PARA MEJORAR

El concepto de pensamiento histórico que hemos recogido en las páginas anteriores se relaciona con el concepto de conciencia histórica y de temporalidad. La indagación realizada sobre las PAU en Andalucía de junio del 2010 refleja que los estudiantes preuniversitarios no dan signos de alcanzar una competencia histórica.

Es evidente que la función calificadora de la prueba condiciona a su vez el discurso del profesorado de Historia. El examen permite «distinguir las normas historiográficas de la institución del saber, pues los alumnos se limitan a decir lo que otros (historiadores acreditados) ya dijeron» (Plá, 2005, p. 55). El discurso sigue en este caso los cánones academicistas.

El examen de las PAU es para todos los agentes implicados un elemento central en la enseñanza y aprendizaje del Bachillerato y con él la explicación se convierte en un conocimiento analítico, difícil para el alumnado que acaba siendo sustituido por temas previamente confeccionados por los docentes en sus clases, en los blogs o recogidos por los estudiantes en páginas de Internet de autoría dudosa.

¿Qué posibles opciones hay para la mejora del discurso? ¿Es posible incorporar la experiencia de los estudiantes al mismo? ¿Es posible innovar mediante la interpretación de las fuentes?

Recientes aportaciones están recuperando las narrativas como elemento transformador para realizar interpretaciones históricas. Mediante las narrativas los estudiantes pueden incorporar sus experiencias y la intencionalidad de los protagonistas históricos, interpretar, discutir y reconstruir un problema histórico (Salazar, 2006, p. 178). Sería una forma de entrar en la complejidad de la explicación histórica que tantas dificultades de aprendizaje presenta, haciendo inteligible ese conocimiento académico.

Hemos detectado la importancia de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las explicaciones causales e intencionales. Los estudiantes tienen que situar en una trama coherente de representación aquellos conocimientos que reproducen aisladamente y de forma discontinua. De esta forma la narrativa puede tener una función transformadora aunque su potencialidad tampoco debe sobrevalorarse. Estamos de acuerdo con Sebastián Plá

que la narración es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo del pensar históricamente, pero también hay que ser consciente que el examen en sí mismo, como señala en su estudio, es un acto que violenta la interpretación (Plá, 2005, p. 199).

Los estudiantes preuniversitarios necesitan una historia no únicamente para obtener éxito en las PAU sino para que les sea útil en la interpretación del presente que viven y sean capaces de dar alternativas al futuro que les espera. Frente a un conocimiento académico que nos les prepara para la vida, hay que reivindicar «la formación de la conciencia histórica como conciencia temporal considerando el futuro como el objetivo último del estudio de la historia y de las ciencias sociales» (Pagès, 2009, p. 18).

La singularidad de las fuentes en el examen puede ser el instrumento de la necesaria transformación. Pensamos que el profesorado que prepara a sus estudiantes para las PAU, acuciado por el imperativo del nuevo examen, puede reajustar su discurso profesional mediante el trabajo con las fuentes, dando pasos para un alejamiento del academicismo.

Quizás haya que revisar las metodologías para la lectura y análisis de las fuentes históricas, en el trabajo clásico de Shemilt sobre la evaluación del School Council History Project 13-16, llegó a la conclusión que con una metodología adecuada el alumnao puede llegar a adquirir importantes capacidades de pensamiento histórico.

El cambio en la «nueva selectividad» debe ser la oportunidad para innovar la enseñanza en Secundaria y Bachillerato para que docentes y alumnos se interesen por la interpretación histórica con proyección de futuro. Participar en la democracia disponiendo de las claves que les proporciona el pensamiento histórico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LEVESQUE, S. (2008). *Thinking Historically Educating Students for the twenty First Century*. Universidad de Toronto.
- MERCHÁN, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- MIRALLES MARTÍNEZ, P. y MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. (2008). La fase de desarrollo de la clase de Historia en bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/1, (consultado en <http://www.rieoei.org/2084.htm>, 20-12-2010).
- MUÑOZ REPISO, et al., (1997). *El sistema de acceso a la universidad en España. Tres estudios para aclarar el debate*. Madrid: CIDE.
- NUSSBAUM, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- PAGÈS, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 67-91.
- PLÁ, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Colegio Madrid-Plaza y Valdés.

- SALAZAR SOTELO, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: Universidad Autónoma de México.
- SÁNCHEZ, P. A., MONTEAGUDO, J., MIRALLES, P. *et al.*, (2010). Diseño metodológico de un instrumento de evaluación de historia en la educación secundaria obligatoria. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (ed.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución de Fernando el Católico, pp. 585-594.
- SANTISTEBAN, A., GONZÁLEZ, N. y PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (ed.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución de Fernando el Católico, pp. 115-128.
- TREPAT CARBONELL, C. e INSA SAURAS, Y. (2008). La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la historia en bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 57-75.
- TRIBÓ TRAVERÍA, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: ICE-Horsori.

LA REFLEXIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN FORMACIÓN¹

Gustavo A. González Valencia

gustavo.gonzalez@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

La formación inicial del profesorado es una fase en la que se espera ‘dotar’ a los futuros enseñantes de un conjunto de conocimientos y experiencias, que les permita desempeñarse de manera competente en su práctica profesional. Las actividades que realiza un profesor de ciencias sociales le plantea la necesidad de conocer aspectos de naturaleza teórica asociados a la disciplina a enseñar, así como los procesos didácticos, que le permitirán configurar procesos de enseñanza y aprendizajes.

El *practicum*² corresponde a una estrategia que pretende acercar al profesor en formación al conocimiento y comprensión de la tarea de enseñar ciencias sociales. Esta actividad tiene especial relevancia, si se piensa que es la primera experiencia donde los estudiantes para profesor se enfrentan a la tarea de planear, realizar y evaluar ciencias sociales. En términos de la evaluación, el *practicum* es un momento ideal para que éstos comprendan como construyen los aprendizajes los estudiantes, así como una estrategia fundamental para mejorar la enseñanza. Concebirla de esta manera, representa una contribución a la formación de profesores reflexivos.

La comunicación presentará las representaciones que tienen sobre las finalidades y estrategias de evaluación un grupo de estudiantes para profesor de ciencias sociales que realizan el *practicum*. A partir de estos, se espera plantear algunas ideas que contribuyan a cualificar la formación inicial del profesorado en este componente del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los datos que se presentan forman parte de una

1 Esta comunicación es realizada con el apoyo de la Universidad Autónoma de Barcelona.

2 La formación inicial del profesorado de Secundaria en Colombia dura 5 años. En el último se realiza un *practicum* que tiene una duración de dos cuatrimestres.

investigación³ acerca de las representaciones sociales que tienen estudiantes para profesor de ciencias sociales —que realizan el *practicum*—, acerca de la educación para la ciudadanía en Colombia.

LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

Una de las preguntas centrales que se plantean cuando se diseña un proceso de enseñanza y aprendizaje es: ¿para qué enseñar? En la enseñanza de las ciencias sociales esta respuesta se puede abordar desde diferentes perspectivas, y es posible encontrar respuestas, cómo: «para que aprendan los hechos más importantes de la Historia», «para que conozcan su territorio», «para que sean buenos ciudadanos», etc. La lista puede llegar a ser tan extensa como el número de profesores existentes.

En la enseñanza obligatoria, el diseño y materialización de un proceso de enseñanza-aprendizaje, tienen sentido en la medida que se trata: «de comprobar hasta qué punto el alumnado progresa en la adquisición y el desarrollo de las competencias, es decir, si activa las capacidades para resolver esos problemas, a partir de situaciones y contextos didácticos que simulen esa realidad a la que deberá enfrentarse» (Arnau y Zabala, 2007, citado en Canals, 2009, p. 16). En este sentido, los profesores en formación deben entender que la evaluación no es el fin, sino que forma parte de un engranaje con creciente grado de complejidad, y donde ésta proporciona información sobre la que se puede reflexionar, lo que a su vez puede llevar a mejorar la práctica de enseñar y aprender ciencias sociales.

Entender la evaluación como un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje —y de manera especial al desarrollo de la competencia social y ciudadana—, significa distanciarse de la connotación verificadora y de medición. En términos de las representaciones que tienen sobre la evaluación los profesores en formación, se esperaría que estas fueran coherentes con las que poseen acerca de la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica y las ciencias sociales.

La enseñanza de los contenidos de las ciencias sociales y su consecuente contribución al desarrollo de la competencia social y ciudadana, no puede quedar limitada al aprendizaje de éstos, ni a la repetición de términos, conceptos o en algunos casos de argumentos repetidos, sino que «los conocimientos, las habilidades y las actitudes que la concretan cobran sentido cuando se utilizan en la comprensión de los problemas de la vida y en su resolución, es decir, cuando implican reflexión y acción». (Pagès, 2009, p. 10). Concebirlo de esta manera, permitirá que los y las estudiantes le encuentren sentido a aprender ciencias sociales, y a los profesores plantearse reflexiones que busquen mejorar los procesos didácticos que rodean su enseñanza.

3 El director de la investigación es Antoni Santisteban Fernández.

¿Qué y cómo hacer para que los futuros profesores de ciencias sociales comprendan la evaluación en las lógicas derivadas de los planteamientos precedentes? Algunas luces las proporciona Pagès (2002), cuando plantea, «... lo que se predica en la universidad para las prácticas de enseñanza no universitarias sólo será creíble para el profesorado en formación cuando así mismo se practique en ellas». Lo anterior muestra la necesidad de diseñar y materializar una formación de profesores coherente con los discursos que circulan en las universidades, así como investigar de manera continua la formación de los futuros profesores, en esta medida se podrá desvelar las lógicas de la formación que aprenden los estudiantes para profesor, lo que debería derivar en la incorporación de elementos para su mejorar.

En la formación de profesores, la evaluación puede asumir diferentes matices. En este sentido, Sanmartí (2000, p. 340) plantea que los profesores en formación, «tienden a reproducir el tipo de actividades evaluativas que han experimentado como alumnos, más que aquellas que solamente han sido verbalizadas». Este planteamiento es coherente con lo planteado por Pagès (2002).

Las representaciones acerca sobre la evaluación de las ciencias sociales —en la mayoría de las ocasiones de carácter generalista—, y el desarrollo de la competencia social y ciudadana que tienen los estudiantes para profesor de ciencias sociales, pueden ser el producto de discursos con esta misma característica. En este sentido, en la evaluación, se debe tratar de fortalecer las singularidades del área. Es así como se hace necesario que en la evaluación se consideren elementos de las áreas, que contribuyen y dan matices a la primera. Lo anterior permitirá hacer una evaluación ajustada a los contextos sociales, los enfoques, planes de estudio y lo que suceda en la clase. En esta lógica, ¿qué debe caracterizar la evaluación en las ciencias sociales y de manera específica de la competencia social y ciudadana? Canals (2009) plantea tres criterios:

- Para el desarrollo de la competencia social es necesario identificar cuáles son las ideas previas del alumnado, sus experiencias y percepciones en relación con los problemas sociales (evaluación inicial).
- La evaluación competencial, en general, tiene sentido si se sitúa a lo largo del proceso de aprendizaje. Por lo que respecta a la competencia social, es un requisito necesario.
- Para precisar cómo el alumnado construye y desarrolla la competencia social en los contextos escolares de aprendizaje deben reproducir las situaciones lo más parecidas posible a la realidad social, de modo que la evaluación requiere poner atención en las situaciones cotidianas que posibilitan el ejercicio práctico de la justificación de los propios puntos de vista, el trabajo cooperativo, la práctica de las habilidades sociales, la propuesta de alternativas a los problemas, la convivencia y la participación, el ejercicio del diálogo, la empatía y la cooperación.

Los planteamientos de Canals muestran la naturaleza formativa de la evaluación, y se distancia de una perspectiva finalista y determinista de la misma. La evaluación entendida en esta lógica es coherente con la idea de ser un componente del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no un compartimento estanco o en algunos casos un trámite administrativo que se ha de cumplir.

Los planteamientos de Canals también sugieren la importancia de investigar en estos mismos niveles. Esta tarea asume una especial relevancia cuando se hace referencia a profesorado en formación, y de manera especial en los momentos de las experiencias iniciales como profesor (el *practicum*).

El conocimiento y la comprensión de las representaciones acerca de la evaluación que tienen los profesores en formación, permite comprender y cualificar los discursos y prácticas que circulan durante la formación, así como generar la reflexión sobre estos en la fase del *practicum*. En relación a este último, es importante que los estudiantes para profesor comprendan que la interacción entre el profesor y el alumno no está configurada por las actividades que realiza el primero, si no que: «El elemento que actúa de puente entre el profesor y el alumno es el conocimiento, es decir, los saberes históricos y sociales» (Pagès, 1998, p. 610). La no comprensión de esta diferencia puede llevar a que durante el *practicum*, se llegue a pensar que dicha interacción es de carácter instrumental, lo que vacía de contenido y de reflexión didáctica la tarea de enseñar ciencias sociales.

LAS REPRESENTACIONES SOBRE LAS FINALIDADES Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN FORMACIÓN

Los datos proceden de dos instrumentos. El primero de ellos es un cuestionario que fue contestado por 55 estudiantes para profesor de ciencias sociales. El segundo se trata de entrevistas en profundidad, que fueron hechas a 20 personas del grupo inicial. Estos profesores en formación se encontraban realizando el *practicum* en institutos de enseñanza secundaria, donde enseñaban asignaturas como Historia, Geografía, ciencias sociales integradas, ciudadanía, democracia, entre otras.

Una de las preguntas planteadas en el cuestionario era relativa a las finalidades de la evaluación. En esta se les pidió valorar de 1 a 8⁴ las finalidades propuestas en la lista. Los resultados son presentados en la siguiente tabla:

4 Siendo 8 la valoración más alta.

Tabla 1. Valoración de las finalidades de la evaluación

LAS FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN	MEDIA ⁵
Identificar cambios cognoscitivos y actitudinales	6,1
Valorar los progresos de los estudiantes	6.0
Comprender la naturaleza de sus errores	5.0
Determinar el nivel de partida	4,8
Estimar el nivel de la clase	4,4
Regular el funcionamiento de la clase	4,1
Establecer la programación	3,5
Mejorar la programación	3,5
Otros	0,3

Dentro de la lista de finalidades que muestra la tabla, se puede hacer una clasificación entre aquellas centradas en los estudiantes (identificar cambios cognoscitivos y actitudinales, valorar los progresos de los estudiantes y comprender la naturaleza de sus errores), y en los profesores (determinar el nivel de partida, estimar el nivel de la clase, regular el funcionamiento de la clase, establecer la programación y mejorar la programación).

Estos resultados muestran la centralidad que tiene el estudiante en la evaluación, esto en relación a diferentes aspectos (cambios, aprendizaje, progresos, etc.). También la baja valoración de las finalidades asociadas a mejorar las prácticas de enseñanza.

En el componente cualitativo de la investigación, emergió una doble finalidad de la evaluación. Por un lado las asociadas a lo que aprenden los estudiantes, y por el otro, al aporte para mejorar las prácticas de enseñanza. En relación a los aprendizajes, se puede referenciar las siguientes respuestas:

«como la utilidad [en relación a la evaluación], en esa... precisamente en las ciencias sociales, en lo que ellos están viendo, la importancia, la importancia histórica, la relación, o sea, la relación que surgen de esas evaluaciones». Profesor en formación (PF)

«A mí me gustaría, eh... realizarla, con, si está bien parte de conceptos, pero también centrada sobre, sobre la actualidad, preguntas de eh, de opinión, o de relación ¿sí? O de ¿qué relación tiene este tema con la, con la actualidad? Cierito». PF

Estos resultados muestran que para estos estudiantes, la evaluación guarda una relación con el planteamiento de que: «Las finalidades educativas del aprendizaje de las ciencias sociales caracterizan la evaluación de la competencia social y ciudadana en la

5 Estos resultados son el promedio de la valoración de 1 a 8 que hizo de los enunciados cada persona.

medida en que se pretende que el alumnado adquiera los conocimientos, las habilidades y las actitudes que le permitan comprender el mundo, conocer las causas y consecuencias de los hechos y problemas sociales para desarrollar una conciencia ciudadana activa» (Canals, 2009, p. 16). En este sentido, datos y planteamiento teórico muestran el interés de que los aprendizajes lleven a que el estudiante se posicione frente a los hechos y se implique en la transformación social.

El interés por la comprensión de la realidad social sugiere que las concepciones que tienen acerca del desarrollo de la competencia social y ciudadana pueden estar cercanas a la perspectiva crítica de la sociedad. Estos hallazgos son coherentes con los planteamientos de Canals (2009, p. 18), quien propone: «Los criterios e indicadores de evaluación de la competencia social y ciudadana tendrán en cuenta simultáneamente la adquisición de los contenidos y su transferencia a la interpretación y el posicionamiento ante los problemas y las situaciones sociales».

En las respuestas se encontraron planteamientos que sugieren que la finalidad central de la evaluación está asociada a la de los aprendizajes, los cuales se encuentran conectados con términos como argumentar, relacionar, comprender o analizar la realidad social. Esto sugiere el interés porque los estudiantes desarrollen un criterio propio frente a los hechos sociales.

Con los resultados presentados hasta el momento, no significa que todas las personas entrevistadas se identifiquen con la perspectiva presentada, pero se puede decir que es la mayoritaria. Las perspectivas instrumentales de la evaluación —asociadas a la medición—, aparecieron en menor medida.

La mejora de la enseñanza fue un aspecto que también emergió en las entrevistas:

«cuando terminamos el primer periodo yo hice como una especie de coevaluación, [...], casi todos me dijeron: «¡lo que pasa es que usted, usted nos pone a copiar mucho!», entonces uno haciendo la práctica, uno se imagina, pues, que, que los niños tienen que hacer es copiar y llenar cuadernos, pero al principio, luego uno se da cuenta que no importa, o sea, tanto de que llenen y que copien y copien, sino qué es lo que ellos aprendieron». PF

En este sentido, se reafirma la idea de la doble finalidad en la evaluación: la evaluación de los aprendizajes y la mejora de la práctica.

Las representaciones que se tienen alrededor de las finalidades de la evaluación se esperaría verlas reflejadas en las estrategias empleadas para materializar esta. En este sentido, la siguiente clasificación muestra las preferencias que tienen por estas.

La clasificación muestra que los estudiantes para profesor de ciencias sociales tienden a preferir aquellas estrategias que favorezcan la participación, así como el desarrollo de competencias argumentativas. Es interesante esta combinación porque no se trata de formar autómatas de la participación, sino personas que lo hagan a partir de la elaboración o reelaboración de criterios, lo que es coherente con lo planteado en las finalidades.

Tabla 2. Valoración de las estrategias de evaluación

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN ⁶	MEDIA
Proyectos	6,8
Observar comportamientos y actitudes	6,2
Participación en clase	6,1
Exposiciones de los estudiantes	5,7
Evaluaciones escritas de orden argumentativo	5,7
Comentarios de textos	5,6
Trabajo en grupos	5,4
Evaluaciones orales	4,7
Exámenes tipo test	3,5
Evaluaciones escritas de definición de conceptos	3,1
Otros	0,1

El hecho de que la estrategia más valorada sea el aprendizaje por proyectos refleja el intento de conectar lo que se enseña en el aula con la realidad social, algo que autores como Canals (2009), Pagès (2009) y Sanmartí (2000) lo han planteado con bastante solidez teórica y didáctica.

La clasificación también muestra que para algunos estudiantes es importante o necesaria la definición de conceptos, pero al igual que en las finalidades instrumentales, estas referencias son minoritarias.

En las entrevistas, las respuestas mostraron que dentro de las estrategias de enseñanza preferidas se encontraban: las actividades de análisis, interpretación de hechos, consultas para elaboración de escritos, identificar causas, consecuencias, hacer comparaciones, en otras palabras, actividades donde la argumentación esté presente.

«Muchas veces por ejemplo, les hago una pregunta abierta, una sola pregunta, a veces estructuro la evaluación de modo que haya relación de hechos, que halla interpretación de lectura». PF

«Mucho más argumentativas, interpretativas. Por ejemplo ya pasamos el proceso de la, de la, de la conquista y de la colonia. Cuando hablamos de la, de la esclavitud en aquella época y de las exclusiones, entonces hacer como otro tipo de preguntas ¿bueno, será que en la actualidad también se presentan exclusiones? ¿De qué tipo? ¿Cómo podemos evitar esto?». PF

Las estrategias de evaluación son el reflejo de una determinada concepción de ciencias sociales, que se refleja en las finalidades del área, así como de la evaluación. En este sentido se puede decir que existen niveles adecuados de coherencia entre estas dos.

6 Estos resultados son el promedio de la valoración de 1 a 10 que hizo de los enunciados cada persona.

CONCLUSIONES

- Las representaciones que tienen sobre las finalidades de la evaluación los estudiantes para profesor de ciencias sociales, son coherentes con las estrategias que utiliza para materializarla.
- La argumentación y la toma de posición frente a los hechos sociales, son dos aspectos en los que centran la atención los profesores en formación.
- Dentro del conjunto de representaciones que tienen los profesores en formación, persisten algunas asociadas a las perspectivas, finalidades y estrategias instrumentales.
- La experiencia del *practicum*, genera reflexiones sobre la importancia de la evaluación en la mejora de la enseñanza de las ciencias sociales.
- El diseño e implementación de la evaluación en el área de ciencias sociales es asumido como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Un modelo de formación y reflexión crítica sobre la experiencia de ser profesor de ciencias sociales, que considere la evaluación como parte importante del proceso de enseñanza y aprendizaje, es el más adecuado para la formación de profesores reflexivos.
- A nivel metodológico, la investigación muestra la importancia de emplear métodos mixtos en la recolección de la información, para así tratar de tener diferentes perspectivas y complementariedades sobre un hecho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANALS, R. (2009). La evaluación de la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, pp. 16-19.
- PAGÈS, J. (1998). La didáctica de la historia y de las ciencias sociales y la formación del profesorado. En *Profesor Nazario González. Una historia abierta*. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 607-618.
- PAGÈS, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, pp. 255-269.
- PAGÈS, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, pp. 7-11.
- SANMARTÍ, N. (2000). Aprender una nueva manera de pensar y de aplicar la evaluación: un reto en la formación inicial del profesorado. *Simposio sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación*. Girona: Universitat de Girona, Institut de Ciències de l'Educació, pp. 321-345.

¿CÓMO EVALUAR EL PENSAMIENTO HISTÓRICO DEL ALUMNADO?

Neus González Monfort

neus.gonzalez@uab.cat

Joan Pagès

joan.pages@uab.cat

Antoni Santisteban

antoni.santisteban@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

Este trabajo presenta algunos resultados de una investigación sobre el proceso de formación del pensamiento histórico del alumnado. Se trata de evaluar este proceso desde una concepción de la evaluación como instrumento para recoger información sobre la construcción de competencias históricas. Por este motivo, el trabajo con el alumnado se inició con el planteamiento de un problema a resolver, relativo al exilio de la Guerra Civil: «¿Por qué se fueron?» (Santisteban, González y Pagès, 2010). Este trabajo se desarrolló en tres fases.

En una primera, el alumnado debía interpretar fuentes históricas primarias que explicaban las causas del exilio, para construir una primera respuesta a la pregunta. En la segunda, se presentaron tres interpretaciones de historiadores con visiones contrapuestas, por lo que el alumnado debía revisar su respuesta inicial y reelaborarla. Y por último, la consigna era construir una narración histórica final sobre las causas del exilio, mediante la elaboración de un video, incluyendo imágenes, canciones, etc. Esta tarea permitió usar un lenguaje diferente al habitual y más cercano a sus intereses, favoreciendo narraciones más complejas y matizadas.

Esta investigación sobre la evaluación de la formación del pensamiento histórico del alumnado se realizó desde los principios de la teoría fundamentada o *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990).

BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Los antecedentes

Este ha sido el tercer proyecto sobre la formación del pensamiento histórico desarrollado por el grupo GREDICS¹ desde el 2005. Se ha podido llevar a cabo gracias a las ayudas a la innovación e investigación educativas (ARIE) de la agencia AGAUR, de la Generalitat de Catalunya.

El objetivo

Nuestro principal objetivo en las investigaciones realizadas en los últimos años ha consistido en establecer criterios que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico y de competencias históricas a través del diseño y de la experimentación de materiales didácticos centrados en la explicación causal y la comprensión del pasado. Entendemos, además, que la formación del pensamiento histórico incluye el aprendizaje de capacidades para la empatía y la narración histórica. También creemos que el desarrollo del pensamiento histórico supone, al mismo tiempo, el desarrollo de la conciencia histórica.

La comprensión del pasado requiere aprender los mecanismos para la interpretación histórica. Supone saber que la historia que se enseña y se aprende no es el pasado sino una construcción, una interpretación de lo que sucedió. En este sentido es un aprendizaje clave ya que permite preparar a los jóvenes para saber diferenciar entre los hechos y su interpretación. Por esto, creemos que el pensamiento histórico es un aspecto imprescindible de la educación para la ciudadanía democrática. En nuestros proyectos hemos trabajado los diferentes aspectos del pensamiento histórico. En este caso, hemos puesto el énfasis en «la interpretación histórica», pero teniendo muy en cuenta las relaciones que ésta tiene con la causalidad, la empatía y la narración. Por otro lado, hemos constatado la necesidad del uso de lenguajes diversos para mejorar los aprendizajes de la historia. En esta investigación hemos querido analizar y valorar las ventajas de usar otros lenguajes narrativos, como es el lenguaje audiovisual para construir relatos y narrativas históricas sobre el exilio de los republicanos españoles.

La muestra

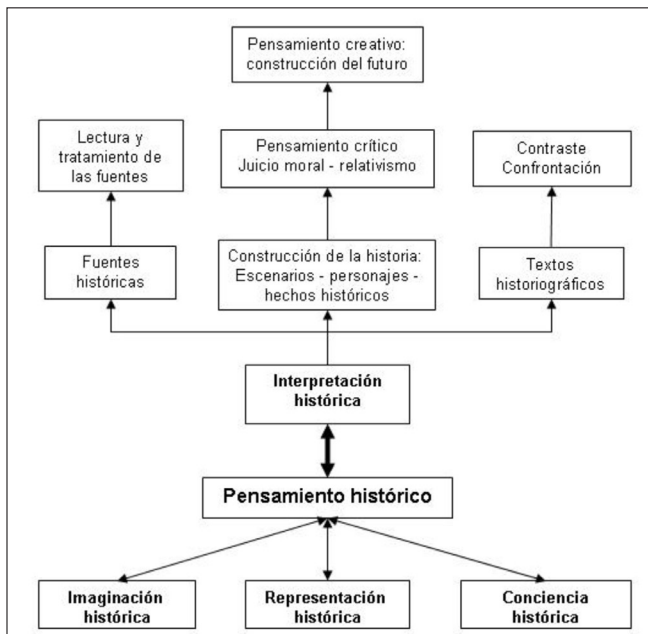
La fase empírica de la investigación se ha llevado a cabo en cuatro centros educativos de Educación Secundaria cercanos a la ciudad de Barcelona (dos centros concertados y dos públicos). Han participado 300 alumnos desde 2º de ESO hasta 2º de Bachillerato.

1 Grupo de investigación reconocido por la Generalitat de Catalunya, 2009SGR468.

El equipo de investigación

El equipo de investigación de este proyecto ha estado formado trece profesores²: siete de Educación Secundaria y seis de la UAB. Ello permite establecer fuertes vínculos entre la teoría y la práctica, así como utilizar instrumentos de recogida de información propios de investigaciones etnográficas y de la investigación-acción, ya que los profesores son a su vez investigadores, y además hay investigadores que hacen de observadores participantes. Tanto unos como otros han formado parte de todo el proceso: desde la definición de los objetivos de la investigación hasta la experimentación en el aula, pasando por el diseño de todos y cada uno materiales didácticos utilizados (en este caso: video, cuestionario, actividades de enseñanza-aprendizaje, selección de fuentes...). En el marco de la investigación que GREDICS está desarrollando desde hace unos años, este proyecto comparte los principios de la teoría crítica, por un lado, y de la investigación cualitativa centrada en el estudio de casos, por el otro.

FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO: BASES TEÓRICAS



La finalidad más importante de la enseñanza de la historia es la de formar el pensamiento histórico en el alumnado, como una parte esencial de su formación ciudadana, para poder interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir (Pagès,

2 Joan Berlanga, Agnès Boixader, Teresa Casas, Vicent Espi, Marina Fernández, Neus González, Gustavo González, Jesús Granados, Cecília Llobet, Joan Llusà, Jordi Mayol, Joan Pagès y Antoni Santisteban.

2009). En este sentido, hemos definido en otros trabajos qué es el pensamiento histórico desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales (Santisteban, González y Pagès, 2010): ¿qué competencias se relacionan con el pensamiento histórico?, ¿qué hemos de evaluar en la clase de historia?

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, desarrollar una conciencia de la temporalidad, una conciencia histórica, que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. En segundo término, son necesarias habilidades para desarrollar la imaginación histórica y la empatía histórica. En tercer lugar, las habilidades para la representación histórica, desde la narración hasta la explicación causal. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción del conocimiento histórico. En este trabajo vamos a poner especial atención en el concepto de interpretación a partir de las fuentes históricas.

La interpretación histórica

La interpretación de las fuentes históricas primarias tiene un gran valor educativo (Santisteban y Pagès, 2006; Pagès y Santisteban, 2008) ya que permite:

- superar la estructura organizativa de los manuales;
- conocer la historia cercana en relación con otras historias;
- presentar el conocimiento histórico como conocimiento discutible;
- introducir aspectos de la vida cotidiana de las personas;
- aumentar la motivación del alumnado y acercarle de manera más eficaz al contenido de la disciplina;
- poner en cuestión el propio concepto de interpretación de la historia enfrentando las fuentes al manual;
- contemplar aquello que pasó en una especie de «estado natural» y poner en contacto directo, sin intermediarios, al alumnado con el pasado;
- aumentar el protagonismo y la autonomía del estudiante;
- introducir situaciones educativas diferentes a las habituales (el trabajo fuera del aula en archivos o museos, las observaciones directas o el trabajo de campo, las entrevistas...);
- adquirir progresivamente las habilidades históricas.

El uso de las fuentes no tiene sentido si no son decodificadas e interpretadas para construir una determinada visión del pasado. Las fuentes no son autónomas, sino que requieren de la intervención del historiador para otorgarles un significado (Jenkins, 2009). Por lo tanto, la interpretación requiere un proceso complejo de trabajo. En este sentido, Mattozzi (2009) considera que en las primeras experiencias de la escuela italiana en los años setenta y ochenta del siglo XX, el profesorado pensaba que el sólo hecho de trabajar con fuentes, o en dar a conocer diversos documentos históricos al alumnado, se conseguía un aprendizaje significativo de la historia, pero en realidad lo que se alcanzaba era un conocimiento

superficial de algunos aspectos del pasado. Las fuentes históricas tienen una estructura informativa que va desde la simple descripción, hasta inferencias cada vez más complejas y la comparación con otras fuentes. En las fuentes existen informaciones explícitas e implícitas —o silencios—, que requieren del análisis detenido del contexto.

Las fuentes históricas tienen un valor epistemológico, didáctico y formativo, son relevantes para el conocimiento histórico, favorecen el aprendizaje de competencias y la autonomía: «La gestione del flusso di informazione, che attraversa la nostra società, richiede competenze che soprattutto le discipline storiche possono dare. Proprio mediante i metodi di analisi delle fonti la storia può fornire gli strumenti metodologici necessari a formare soggetti consapevoli, critici e autonomi» (Rosso, 2006, p. 112). Este mismo autor considera que desde esta perspectiva el trabajo con fuentes y su interpretación histórica favorecen la formación de una ciudadanía democrática crítica.

En nuestro modelo la formación de las capacidades para la interpretación histórica necesita de tres tipos de procesos: (a) la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas; (b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas; y (c) la comprensión del proceso de construcción de la historia. El trabajo directo con fuentes históricas favorece el aprendizaje de la interpretación histórica, así como la inclusión de la experiencia histórica (Ankersmit, 2004). En este sentido, el trabajo con fuentes debe partir de una pregunta o de un problema histórico y, al mismo tiempo, el proceso de resolución debe plantearse a partir de métodos interactivos y cooperativos (Santisteban, 2009; González y Santisteban, 2011).

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto de investigación se llevó a cabo en tres fases:

1. La innovación se inició con una introducción al contexto histórico. Este se presentó a partir de un video que había elaborado y narrado una chica de cuarto curso de la ESO. Una vez contextualizado el problema, el alumnado tuvo que interpretar varias fuentes históricas primarias, como fotografías, textos biográficos, documentos oficiales, diarios, etc. para elaborar un texto que diera respuesta a la pregunta «¿Por qué se fueron?». Las fuentes estaban clasificadas en bloques, presentadas en pequeñas carpetas que se entregaban a cada uno de los grupos de la clase. Cada bloque correspondía a una de las causas que habían provocado el exilio después de la guerra (esta circunstancia no se comunicó al alumnado). Cada grupo debía analizar las fuentes —valorando la información que aportaban—, interpretar su contenido y dar una respuesta inicial a la pregunta. Así dispusimos de la primera narración o representación histórica del alumnado sobre el problema planteado.
2. En la segunda fase se presentaron al alumnado diferentes interpretaciones sobre el exilio, realizadas por historiadores con visiones distintas sobre las causas y las consecuencias de la huida masiva. A partir de estas interpretaciones historiográficas el alumnado valoró y revisó sus textos a la pregunta inicial.

3. Por último, en la tercera fase, el alumnado construyó una narración histórica sobre el exilio, en forma de video elaborado con documentación diversa facilitada en un CD-ROM (fotografías, documentos, ilustraciones, videos, canciones, etc.). También se le sugirió que buscara información en Internet o en otros medios. Este video permitió utilizar una narración histórica diferente y probablemente más cercana a los intereses del alumnado, pero también más compleja.

EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Todo el proceso de evaluación de la formación del pensamiento histórico del alumnado se realizó desde los principios de la teoría fundamentada o *Grounded Theory*. Esta teoría descrita en principio por Glaser y Strauss (1967) y desarrollada posteriormente por estos y otros autores, parte de la base que el método de investigación cualitativa debe usar un conjunto de procedimientos sistemáticos para desarrollar inductivamente una teoría fundamentada acerca del fenómeno a investigar (Strauss y Corbin, 1990). Como señala Barca (2007, p. 37) un método como este permite «la comprensión de las ideas de los sujetos acerca de la historia como explicación, evidencia, objetividad, narrativa».

La teoría fundamentada ha sido utilizada en distintas investigaciones relacionadas con la comprensión que tienen los alumnos de la narrativa histórica y, en concreto de sus ideas acerca de las razones que explican la existencia de diferentes narrativas sobre una misma realidad (Gago, 2007 y 2009). Para Gago, esta metodología se centra en una «descripción rigurosa de la realidad en estudio y en la construcción de una teoría. De este modo, una descripción implica selección e interpretación, reduciendo y ordenando los datos» (Gago, 2007, p. 70). Esta investigadora utilizó la teoría fundamentada en el análisis de las ideas de un grupo de alumnos portugueses sobre el concepto de narrativa, sobre el papel del historiador y sobre el pasado.

En este proyecto nos ha servido para el análisis de la práctica y la observación de la construcción de los aprendizajes históricos, y para hacer emerger una teoría explicativa sobre cómo se forma el pensamiento histórico en el alumnado.

VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Algunas valoraciones generales

Después del análisis del proceso seguido en el diseño de los materiales, de las observaciones de aula y de la valoración de los diarios de los profesores que llevaron a cabo la experimentación, destacamos los aspectos siguientes:

- El alumnado es capaz de interpretar fuentes primarias. No es ninguna novedad pero lo hemos constatado una vez más. Las interpreta y obtiene información de ellas, pero hace falta prepararles más para usarlas correctamente y poder profun-

dizar en su utilización e interpretación. Algunos grupos de alumnos consideraron que la actividad consistía en el clásico «comentario de texto», más que en un análisis de fuentes, por lo que «buscaban» la respuesta correcta y/o literal en las fuentes escritas. Se considera que posiblemente se debería reducir el número de fuentes o dedicarle más tiempo a dicha actividad, para facilitar el análisis y la extracción de informaciones.

- El alumnado clasifica las fuentes secundarias por temas y no por contenido ideológico. En el proceso de análisis, buscan más las diferencias que la diversidad en los enfoques. Se considera necesario contextualizar explícitamente las fuentes y la intencionalidad de los autores.
- El profesorado considera que trabajar en grupo para la elaboración de un producto final como ha sido un video, ayuda a formar habilidades esenciales de pensamiento histórico, pero que es una tarea para la que se necesita más tiempo. El tiempo destinado a la actividad —dos horas— fue insuficiente y se requirió un trabajo adicional importante de los grupos fuera del horario escolar. Hay que decir que mayoritariamente el alumnado estaba muy motivado, por lo que hacer un esfuerzo suplementario no supuso mayor problema.
- La organización horaria de los centros educativos es un inconveniente importante en el desarrollo de este tipo de proyectos, ya que las sesiones de 50-60 minutos son demasiado cortas para desarrollar actividades cooperativas o de discusión y análisis.
- La falta de costumbre en la realización de actividades basadas en la resolución de problemas, en la indagación y en la cooperación ha resultado un problema. La mayoría del alumnado espera actividades de formato «comentario de texto» clásico. Por este motivo, inicialmente, el alumnado entendía que debía buscar la respuesta literal en alguno de los textos que se entregaron. Pero estos textos eran fuentes históricas que debían interpretarse y en ningún caso podían tratarse sin tener en cuenta su contexto, su origen o su intencionalidad. En general, el alumnado está acostumbrado a un tipo de actividades algorítmicas, y muy poco a realizar tareas heurísticas, que requieren otro tipo de habilidades, aunque se reconozca que el trabajo del historiador o la construcción de la historia o de las representaciones históricas requieren, siempre, de un desarrollo más heurístico que algorítmico.
- El trabajo de indagación con las fuentes históricas, así como el trabajo a partir de metodologías para la interacción y la cooperación entre iguales, ha facilitado aprendizajes de habilidades históricas más difíciles de conseguir con otros métodos.
- La utilización de un instrumento de representación histórica en forma de narración audiovisual —destinado a la exposición pública, al contraste y al debate de opiniones entre los grupos— ha favorecido la formación de competencias históricas, es decir ha sido una metodología realmente eficaz porque ha motivado al alumnado y los resultados obtenidos son altamente gratificantes.

Evolución de las representaciones históricas del alumnado. Análisis y evaluación de la construcción del pensamiento histórico

Las conclusiones que aquí se presentan son producto del análisis comparativo entre el primer texto que tuvieron que elaborar los alumnos (a partir del análisis de las fuentes primarias) y la última narración que hicieron (la que constituyó el guión del video final). Hemos podido constatar en el trabajo de todos los grupos de alumnos (desde 2º de ESO a 2º de Bachillerato) una evolución muy positiva entre la primera narración histórica y la segunda, ya que la segunda tiene más elementos, más información y es conceptualmente más compleja. Hemos observado mejora en los ámbitos siguientes:

- * *En la tipología de los textos:* el primer escrito es más la respuesta a una pregunta que la solución a un problema. Por ejemplo, en el primer texto algunos alumnos han respondido como si se tratara de un comentario de texto, y han buscado la respuesta en las mismas fuentes. En cambio, el segundo es una narración histórica con una lógica que incorpora matices, detalles y explicaciones causales. Mientras que en el primero solo hay una lectura de las fuentes, en el segundo se pueden observar indicadores propios de la interpretación histórica: construcción de la historia (presencia de escenarios, personajes, hechos históricos), pensamiento crítico (juicios morales), pensamiento creativo (construcción del futuro).
- * *En el uso de conceptos y en la contextualización:* el primer texto repite algunos conceptos generales como el miedo a ir a la cárcel, a las represalias, etc., que se pueden deducir del análisis de las fuentes históricas, de las fotografías de fusilamientos o bombardeos, de los textos que citan la represión, de los testimonios de las víctimas, etc. En el segundo texto también aparecen estos conceptos, pero se aportan detalles, fechas y datos concretos (personajes, batallas...) que ayudan a contextualizar y situar su narración, y ofrecen matices, que luego se enriquecen con las imágenes de la presentación audiovisual. Se podría afirmar que los alumnos utilizan los recursos a su alcance (discurso, imágenes, pequeños documentales...) de manera creativa y resolutiva, lo que nos ofrece indicadores que están desarrollando habilidades de la imaginación y de la narración histórica.
- * *En la estructura narrativa:* el primer texto no tiene una estructura narrativa temporal; muchos textos son solo un listado de causas y razones. En cambio el segundo se aproxima más a una narración argumentada, en la mayoría de los casos muy bien construida, ya que se contextualizan y describen escenarios históricos, aparecen fechas, personajes y acontecimientos significativos dentro del discurso narrativo. Las causas del exilio van apareciendo enmarcadas con el uso de referencias a las fuentes. Consideramos que se han movilizad o habilidades propias de la interpretación histórica, pero también de la conciencia histórica, ya que se establecen relaciones temporales complejas y matizadas.

- * *En el uso de las fuentes secundarias:* comparando los dos textos, podemos afirmar que la actividad que ha dejado menos huellas en los textos del alumnado, es el análisis de las interpretaciones de los historiadores, las cuales prácticamente no vemos reflejadas en las narraciones de los grupos. Parece que contextualizarlas es una empresa que requiere más conocimientos y más entrenamiento en este tipo de tareas, ya que el alumnado no conoce la ideología o el punto de partida de las interpretaciones de los historiadores de los textos seleccionados. Por lo tanto, se hace necesaria la incorporación explícita de la intencionalidad de los autores y de la ideología política de los mismos.
- * *En los materiales diseñados:* la estructura de los materiales ha permitido observar cómo el alumnado ha ido construyendo su pensamiento histórico y ha ido desarrollando habilidades. Consideramos que los materiales dan respuesta a las dos finalidades que este modelo de investigación propone. Por un lado, debe ofrecer información para la investigación y para poder evaluar el proceso de construcción del pensamiento histórico. Y por otro, responde a los principios de la innovación didáctica y de la práctica en el aula.
- * *En la evaluación de la investigación:* desde una investigación basada en la teoría fundamentada, se demuestra que la evaluación más eficaz es la que se basa en la comunicación, entre el profesorado y el alumnado, y entre los chicos y chicas en la clase, partiendo de la necesidad de solucionar un problema o responder de manera argumentada a una pregunta. Además, el proceso seguido y las propias características del equipo de investigación han permitido evaluar la eficiencia de la metodología y de los instrumentos de recogida de información, de los materiales y de la dinámica seguida, así como la evaluación de los aprendizajes realizados por el alumnado.

Finalmente, querríamos destacar que el profesorado reconoce que la evolución de la mayoría del alumnado ha sido positiva y que se ha realizado un esfuerzo para construir una narración histórica adecuada, que ha incidido en una percepción diferente de la historia por parte del alumnado.

PROPUESTAS DE FUTURO

Esta investigación nos ha permitido constatar la importancia que tienen las fuentes históricas en la construcción de conocimientos y en su evaluación. Creemos, con Limón y Carretero (2004, p. 249) que «un requisito importante a la hora de resolver un problema [o de dar respuesta a una pregunta histórica, añadimos nosotros] y, en el sentido más general, a la hora de pensar es buscar evidencia y ponderarla». Y, asimismo, que para el estudio del pensamiento y la solución de problemas es importante «el análisis de la manera en que las personas buscan, seleccionan, evalúan y utilizan la evidencia en la toma de decisiones o la resolución de problemas».

En consecuencia, hay que seguir investigando sobre la utilización de fuentes y evidencias en la enseñanza de la historia que permitan ir más allá del estrecho marco del libro de texto o de algunos productos virtuales que reproducen modelos de aprendizaje memorísticos aunque formalmente parezcan más atractivos y más motivadores. El aprendizaje basado en la utilización de las fuentes para el desarrollo del pensamiento histórico no es, como es sabido, ninguna novedad. Sin embargo, a veces, da la sensación de que un sector importante del profesorado ha olvidado el valor educativo de las estrategias basadas en un uso selectivo, crítico y creativo de cualquier fuente y en sus posibilidades reales de utilizarlas como medios para la evaluación inicial, continuada y final de sus conocimientos.

Hemos de seguir profundizando en el análisis de las narrativas aparecidas en los videos elaborados por el alumnado con un análisis más pormenorizado de su estructura, de su secuencia cronológica o temporal, de los conceptos manejados, de los argumentos contruidos, del uso de las fuentes en la narración final. Estamos convencidos que la cantidad de información contenida en los vídeos y su análisis, desde la perspectiva de la teoría fundamentada, nos permitirá afinar mucho más en la comprensión del proceso de desarrollo del pensamiento histórico.

En la actualidad seguimos trabajando en el análisis de la formación del pensamiento histórico, como un aspecto fundamental de la competencia social y ciudadana. Nuestro objetivo consiste en averiguar las claves sobre cómo el alumnado utiliza el conocimiento histórico para leer el presente y pensar el futuro. Por este motivo, estamos investigando sobre la enseñanza de las ciencias sociales desde problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas, en las que la perspectiva histórica juega un papel fundamental³. En la etapa actual, la investigación que hemos presentado aquí aporta unos fundamentos donde asentar propuestas de futuro. Queremos saber qué y cómo valorar y mejorar la formación del pensamiento histórico. Las dificultades son muchas, pero la tarea es muy estimulante y creativa.

BIBLIOGRAFÍA

- ANKERSMIT, F. R. (2004). *Historia y tropología. Ascenso y caída de la metáfora*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BARCA, I. (2007). Investigaçào em Educaçào Histórica. En M. A. Schmidt e I. Barca (org.). *Perspectivas de Investigaçào em Educaçào Histórica. Atas das VI Jornadas Internacionais de Educaçào Histórica*, Vol. I. Curitiba: Editora UTFPR, pp. 26- 42.
- GAGO, M. (2007). Um olhar acerca da multiperspectiva em História: ideias de alunos entre os 10 e os 14 anos. En M. A. Schmidt e I. Barca (org.). *Perspectivas de Investigaçào em Educaçào Histórica. Atas das VI Jornadas Internacionais de Educaçào Histórica*, Vol. I. Curitiba: Editora UTFPR, pp. 68-88.

3 Proyecto de Investigación financiado por el «Ministerio de Ciencia e Innovación» de España. Referencia: EDU2009-10984. Período: 2009-2012. Investigador Principal: Antoni Santisteban.

- GAGO, M. (2009). «Uso(s)» e «unidade(s)» da narrativa histórica na aula: Um olhar de professores aceca da aprendizagem dos estudantes. Em M. A. Schmidt e I. Barca (org.). *História: perspectivas da educação histórica*. Iljuí: Editora Unijui, pp. 175-196.
- GLASER, B.G. y STRAUSS, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- GONZÁLEZ MONFORT, N. y SANTISTEBAN, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, pp. 41-47.
- JENKINS, K. (2009). *Repensar la historia*. Madrid: Siglo XXI.
- LIMÓN, M. y CARRETERO, M. (2004). Evaluación de evidencias y razonamiento histórico. En M. Carretero y J. F. Voss (comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu editores, pp. 249-272.
- MATTOZZI, I. (2009). Memòria i ensenyament de la història a Itàlia: 1070-2007. En J. Pagès, y P. González (ed.). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Barcelona: Servei de Publicacions UAB.
- PAGÈS, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, pp. 69-91.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En M. A. Jara (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- ROSSO, E. (2005). Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica. En A. Bernardi (a cura di, 2006). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: UTET, pp. 105-134.
- SANTISTEBAN, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula*, 189, pp. 12-15.
- SANTISTEBAN, A., GONZÁLEZ MONFORT, N. y PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, P. Rivero y P. L. Domínguez (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico/AUPDCS, pp. 115-128.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (2006). La enseñanza de la historia en la educación primaria. En M. Casas y C. Tomàs (coord.). *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación, pp. 468/129-468/160.
- STRAUSS, A. L. y CORBIN, J. (1998). *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage Publications.

LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS EN LA ASIGNATURA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN NUEVO ENFOQUE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Ana María Hernández Carretero

ahernand@unex.es

Universidad de Extremadura

Carlos Barrantes López

M^a. José Saponi Sergio

IES «Joaquín Sama», San Vicente de Alcántara

INTRODUCCIÓN

La creación de un Espacio Europeo de Educación Superior único y compartido, armonizado y convergente, ha supuesto cambios muy importantes y novedosos para la Universidad Española; un proceso que ha iniciado su andadura, de manera casi mayoritaria, en el curso 2009-2010, y que ha supuesto, entre otros, la implantación de nuevos grados, la implementación de los créditos ECTS y la enseñanza por competencias, anteponiendo el «saber hacer» frente a la simple adquisición de conocimientos, y la calidad de nuestros sistemas educativos mediante la creación de las Comisiones de Calidad. Es decir, numerosos retos y riesgos para los que no estamos ni preparados ni concienciados, por lo que el proceso será largo, con avances y retrocesos, lleno de alientos y desalientos, ante los que no podemos ni debemos flaquear.

Uno de estos cambios fundamentales es, como ya indicamos, la enseñanza y aprendizaje por Competencias, término vinculado tradicionalmente a la formación y al empleo, lo que ha generado numerosas críticas impulsadas desde diferentes ámbitos, que, en general, apuntan hacia el peligro de mercantilización de la Universidad.

El informe de J. Delors (1994) para la UNESCO recogía ya la preocupación del papel de la Educación en la sociedad actual y proponía el desarrollo de «cuatro pilares» en los que debe basarse una educación adecuada a la realidad, que debe ir orientada hacia la

creación o el desarrollo de aquellas capacidades que permitan al alumnado comprender el mundo, que le den instrumentos para actuar en él, para aprender a convivir y, muy especialmente, para aprender a ser una persona responsable y comprometida con la sociedad.

A finales de siglo pasado, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, la UNESCO (1998, Art. 9, c) reclama una reformulación de los planes de estudio y la utilización de nuevos métodos educativos innovadores para que se pueda superar el mero dominio cognitivo y propiciar nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos para la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes, el análisis creativo y crítico, la reflexión, etc. Unos intereses que quedaron recogidos en la actual Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, en el desarrollo de las novedosas Competencias Básicas incorporadas al *currículum* de la educación obligatoria, y que supuso un cambio fundamental en la manera de entender y programar la práctica educativa. Sin embargo, en la educación superior esta preocupación es mucho más tardía, poniéndose en marcha a raíz del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior. En el Consejo de Lisboa (2000) se menciona la necesidad de acometer un ambicioso programa de modernización de los sistemas educativos ante los rígidos y cerrados sistemas previos, a fin de generar planes más flexibles y con mayor capacidad de adaptación a los rápidos cambios de la sociedad actual. Se trata de dotar al alumnado de competencias, frente a la mera adquisición de conocimientos. En las dos últimas conferencias de ministros de Educación (London, 2007 y Leuven and Louvain-la-Neuve, 2009) se destaca el papel esencial que deben de jugar las Instituciones de Enseñanza Superior en la transmisión de los valores y en la construcción de nuestras sociedades, en la formación de ciudadanos activos en una sociedad democrática, además de su formación para el mundo laboral.

LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS

Como ya indicamos, el término *competencia*, que surgió inicialmente en un contexto vinculado a la formación y al empleo, viene utilizándose cada vez con más asiduidad en el ámbito educativo en los últimos años.

La OCDE, en el proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), define *la competencia* como «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Sus rasgos diferenciales serían los siguientes: constituye un «saber hacer», esto es, un saber que se aplica, que es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y que tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes». Unas competencias que se vienen aplicando ya, al menos a tenor de la ley, en la Enseñanza Obligatoria y que constituye en el modelo educativo del EEES un importante reto con respecto a la enseñanza universitaria tradicional.

La inclusión de dichas competencias en la educación superior supone la transformación de una educación absorpta en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje, lo que significa que el papel del docente no consiste única y exclusivamente en transmitir unos conocimientos, sino en orientar, aconsejar al estudiante en su proceso de aprendizaje.

Las razones que explican una educación basada en competencias se derivan de la necesaria adaptación de los sistemas educativos a la nueva y dinámica sociedad del conocimiento, que exige un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida, pues como se recoge en el proyecto Tunning, «la sociedad del conocimiento» es también la «sociedad del aprendizaje».

Por otra parte, tal como se recoge en la definición de la DeSeCo, las competencias suponen algo más que el desarrollo de destrezas, puesto que se deben de fomentar valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales. También en el Proyecto Tuning el concepto de competencia acoge el «*saber cómo ser*» —los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social—. El desarrollo de las competencias estaría en relación con el papel que, según la Conferencia de Ministros de Educación (London, 2007), debe tener la enseñanza, al afirmar que «la educación superior debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad. Las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento».

Las competencias —generales, específicas y transversales— recogidas en los *Verifica* de los distintos grados y títulos de la Educación Superior son muy similares a las ocho competencias básicas contempladas para la Educación Obligatoria, aunque más completas, precisas y detalladas. Competencias que en los grados de Educación Primaria cobran una especial significación, pues nuestros estudiantes no sólo deben adquirir dichas competencias, sino también ser capaces de integrarlas en su futura acción como docentes.

LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Está claro que la incorporación de las competencias conlleva, por tanto, un cambio en los objetivos, en el enfoque de las actividades educativas —más dinámicas y motivadoras—, en los materiales de enseñanza —más diversos y variados— y, por supuesto, en los procesos de evaluación y su propósito. Tal como señalan Jorba y Sanmartí (2000) «el cambio en la práctica educativa necesita el cambio en la práctica de la evaluación: su finalidad, el qué y el cómo se evalúa», es decir, no sólo deben evaluarse los conocimientos adquiridos, sino que cobra una especial relevancia la capacidad para el análisis, la reflexión, la resolución de problemas y, en definitiva, el autoaprendizaje.

Además de evaluar este «saber hacer», se hace especial énfasis en las habilidades y actitudes sociales relacionadas con la promoción de los Derechos Humanos, capacidades que deben trabajarse desde cualquier disciplina pero, que, sin duda alguna, tienen una clara complicidad con la asignatura de Ciencias Sociales y, por tanto, con su didáctica.

Evidentemente, si este proceso evaluador debe ser formativo y constructivo y debe favorecer la retroalimentación, con mayor vehemencia hay que garantizar este modelo en la evaluación de las competencias, pues lo que se pretende es capacitar a los alumnos para vivir en sociedad, para participar en la vida social de manera activa y participativa y, en este sentido, no es posible suspender o aprobar, mucho menos cuando se trata de universitarios que serán futuros docentes y que tendrán, entonces, que asumir la responsabilidad de contribuir en su consecución. Lo cual implica, a su vez, que este proceso debe mostrar en todo momento al estudiante el nivel de logro de sus capacidades, para que contribuyan ellos mismos en su progresión. Para ello, deben conocer tanto los instrumentos y procedimientos como los criterios e ítems diseñados y aplicados para tal efecto, pues tal como indica Shepard (2006): «la retroalimentación es especialmente eficaz cuando dirige su atención a cualidades particulares del trabajo del estudiante en relación con criterios establecidos...».

Se hace, por tanto, necesario «la búsqueda de nuevos criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación, que a partir de ahora no pueden centrarse sólo en la evaluación de contenidos y en la utilización de unos instrumentos determinados» (Alfageme y Miralles, 2009). La tradicional evaluación que acreditaba, sólo y exclusivamente, los aprendizajes debe ser sustituida por una valoración en la que se tengan también en cuenta la adquisición de las competencias, lo que sin duda, hace mucho más complejo este proceso, que aún es más dificultoso cuando tenemos grupos de estudiantes muy numerosos y es imposible realizar sesiones de tutorías individualizadas. En este sentido, estamos de acuerdo con Ahumada (2005) cuando señala que la evaluación entendida como un «proceso continuo, dinámico, flexible, reflexivo e inherente a todo aprendizaje, constituye idealizar este proceso, ya que las condiciones en que se realiza actualmente no permiten cumplir con estas utópicas propiedades». Sin embargo, a pesar de ello, debemos anhelar esa utopía incluso para la evaluación de las competencias.

Para lograr el éxito no basta con establecer unos criterios globales, sino que se debe de articular un sistema de evaluación más complejo, diverso y variado, precisando cómo se realizará. Es conveniente articular una serie de indicadores o ítems diseñados a partir de los criterios de evaluación, ítems que, consecuentemente, implican el uso de estrategias y herramientas diversas y el diseño de actividades diferentes y motivadoras, con el fin de atender a la diversidad, la interrelación de las diferentes capacidades, asegurar la fiabilidad del proceso, etc. Debemos valorar tareas de memoria, de aplicación, de comprensión, de comunicación, de investigación, de organización, de didáctica,... Por tanto, los instrumentos que utilizaremos deben ser variados: entrevistas, presen-

taciones, trabajos del alumno, exámenes, observaciones en el aula; el *Campus Virtual* será un gran aliado en la difícil tarea de juzgar el grado de adquisición de dichas competencias en grupos muy numerosos.

PROPUESTA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Atendiendo a esta nueva manera de entender el proceso educativo, dirigido hacia la adquisición de competencias, diseñamos una actividad para estudiantes de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, de 2º Grado de Educación Primaria, como ejemplo del uso de diversas estrategias y herramientas con el fin de contribuir en la adquisición de diferentes competencias recogidas en el *Verifica*, a la vez que se consolidan los aprendizajes. Ello sin olvidar que el objetivo principal es formar profesionales capacitados para la atención educativa al alumnado de Educación Primaria y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el Artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

EJEMPLIFICACIÓN DE ACTIVIDAD

Contexto de desarrollo de la actividad

- Tema: La Constitución Española.
- ¿A quién va dirigida?: Alumnos de 2º Grado de Primaria. Asignatura: Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Objetivo: Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos tomando como referencia una serie de competencias que se incluyen en la Programación de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- ¿Qué vamos a evaluar?: El grado de adquisición de competencias y aprendizajes.
- ¿Cuándo vamos a evaluar?: Esta actividad está programada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, entendida como evaluación formativa o procesual.
- ¿Cómo vamos a evaluar?: su desarrollo lleva implícito los siguientes procedimientos:
 - o Observación externa: actitud del alumnado, su capacidad e interés por aprender a aprender, por la innovación didáctica, su disposición antes las TIC, su capacidad de comunicación, aportación en los debates, etc.
 - o Seguimiento del desarrollo de la actividad (aula, seminarios, tutoría, *Campus Virtual*).
 - o Evaluación del resultado final (soporte digital y presentación en clase).

Competencias que van a trabajar y que vamos a evaluar

CARÁCTER		
TRANSVERSAL	GENERAL	ESPECÍFICA
Utilizar las nuevas tecnologías de la información como instrumento de trabajo intelectual y como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.	Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.	Comprender los principios básicos de las ciencias sociales.
Manejar y usar habilidades sociales e interpersonales en las relaciones con otras personas y trabajar en grupos multidisciplinares de forma cooperativa.	Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.	Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales.
Actualizar el conocimiento en el ámbito socioeducativo mediante la investigación y saber analizar las tendencias de futuro.	Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.	Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.
Mantener una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión	Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.	Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
Comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas como la tolerancia, la solidaridad, la justicia, la no violencia, la libertad, la corresponsabilidad y la igualdad, y en general usar sistemas de valores como la Declaración de los Derechos del Hombre.		

Actividades

Los estudiantes, en grupo de cuatro, realizarán cinco actividades no presenciales y una última presencial.

- 1.1 Diseñar dos actividades de Introducción-Motivación utilizando, por un lado, el *Google Earth* y por otro, la herramienta de autor *JClic*. Será necesario argumentar las actividades en relación con el *currículum* de Primaria.
- 1.2 Confeccionar una presentación (Impress, Prezi, Power Point, etc.) para el aula de Primaria con el fin de diagnosticar los conocimientos previos sobre la Constitución Española, tomando como referencia los contenidos del 3º ciclo.
- 1.3 Articular una actividad de desarrollo centrada en la organización de un debate en un aula de Primaria sobre el Preámbulo de la Carta Magna. Deben hacer hincapié en los valores democráticos y los derechos humanos trabajándolos, no sólo desde la comprensión sino también desde las actitudes de implicación y participación.
- 1.4 Plantear actividades interdisciplinares con, al menos, dos áreas diferentes a la de Conocimiento del Medio. Justificar por escrito la elección, esgrimir una propuesta coherente y asumible en el tiempo.
- 1.5 Confeccionar una actividad extraescolar para el 2º ciclo, indicando objetivos, contenidos y actividades didácticas programadas, antes, durante y después. Plantear la evaluación de dicha actividad.
- 1.6 Recopilación de todas las actividades anteriores en una actividad síntesis para presentar en el aula ante el resto de los compañeros. A partir de la exposición se abrirá un tiempo de debate para resolver dudas y proponer sugerencias.

Criterios de evaluación

- Buscar, seleccionar, relacionar y transmitir información.
 - o Aprender a buscar, recopilar y seleccionar información sobre cualquier tema de interés, utilizando para ello las fuentes disponibles, en ese caso, el ordenador, recursos digitales, materiales escritos, etc.
 - o Ser capaz de exponer y defender oralmente un tema elaborado, de manera organizada e inteligible usando para ellos los medios tradicionales o tecnológicos.
- Elaborar, planificar y evaluar actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje asumiendo positivamente la posibilidad de actuaciones interdisciplinares.
 - o Proponer actividades diversas, motivadoras y significativas que se ajusten al nivel curricular del alumno.
 - o Saber relacionar las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje con las actividades de evaluación y recuperación.

- o Contemplar la realización de actividades interdisciplinarias e intradisciplinarias.
- Utilizar y valorar de manera positiva las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje.
 - o Conocer los aspectos básicos de los sistemas operativos Linex (Gnu/Linux) y Windows.
 - o Estar capacitado para manejar herramientas de autor útiles para el aula de Primaria como el «JClic», el «Hot Potatoes», «Constructor», «ExLearning», «Webquest», etc.
 - o Ser consciente e incentivar el uso de las TIC de acuerdo con una Educación del consumidor y adaptada al nivel curricular.
- Valorar la autonomía e iniciativa de los alumnos, su capacidad de innovación, su aportación al desarrollo de aspectos como la libertad, los derechos humanos, los valores democráticos, etc.
 - o Ser capaz de crear actividades innovadoras que se ajusten al nivel curricular de cada etapa de Primaria.
 - o Idear estrategias educativas para fomentar los derechos sociales y la igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres.
- Confeccionar tareas en grupo y participar en debates con una actitud tolerante, justificando opiniones y potenciando el diálogo como forma para solucionar los problemas sociales.
 - o Ser capaz de planificar y desarrollar en equipo, trabajos de indagación e investigación didáctica sobre el currículo de Primaria.
 - o Mantener relaciones, con el profesor y con sus compañeros, cordiales y respetuosas.
 - o Participar activamente en el aula, planteando críticas positivas y proponiendo sugerencias coherentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFAGEME, M. 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, pp. 8-20.
- AHUMADA, P. (2005). La Evaluación Auténtica: Un Sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educativa*, 45-1, pp. 11-24.
- DELORS, J. (1994). Los cuatro pilares de la Educación. En *La Educación encierra un Tesoro. El Correo de la UNESCO*, pp. 91-103.
- JORBA, J. y SANMARTÍ, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En Ballester y otros (ed.). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- SHEPARD, L. A. (2006). La evaluación en el aula. En R. L. Brennan (ed.). *Educational Measurement*. ACE/Praeger Westport. En Internet (Consulta, 15 de enero de 2011) www.oei.es/pdfs/aprendizaje_en_el_aula.pdf

DOCUMENTOS LEGALES

- COMITÉ DE GESTIÓN DE TUNING (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. UE. Dirección General de Educación y Cultura. Deusto-Groningen.
- CONFERENCIA INTERGUBERNAMENTAL DE ESTADOS MIEMBROS, COMISIÓN Y PARLAMENTO (2007). *Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea*, firmado en Lisboa el 13 de diciembre de 2007.
- DECLARACIÓN DE LA REUNIÓN DE MINISTROS DE EDUCACIÓN de Londres (2007).
- DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) (2002). *Fundamentos teóricos y conceptuales de competencias*. París: OCDE-Rychen y Hersh. <http://www.deseco.admin.ch>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 4 de mayo.
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. *Visión y Acción*. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París.
- VERIFICA. Grado de Maestro en Educación Primaria. Universidad de Extremadura.

LOS PLANES PERSONALES DE TRABAJO. NOTAS Y REFLEXIONES PARA LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

José Jiménez López

jimenez830@gmail.com

IES Licenciado Francisco Cascales, Murcia

CONSIDERACIÓN PREVIA

El concepto de currículo se ha visto ampliado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), (BOE, del 4), que en su capítulo III, artículo 6, apartado 1, entiende por el mismo «... el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley». Se amplía así el artículo 4 de la LOGSE al igual que el 8 de la LOCE con la incorporación del concepto «Competencias Básicas» (CCBB). Destaco también en esta definición el concepto «métodos pedagógicos» y afirmo, para terminar estas breves consideraciones, con rotundidad que el examen, como tal concepto, no existe en nuestras leyes, aunque persiste, y con fuerza, en el sistema educativo.

PPT. ANTECEDENTES

El diseño original de los PPT data de 1978 (Jiménez, 1980) y se ha ido adaptando de manera puntual a las diversas exigencias que, como consecuencia de los cambios legislativos habidos desde entonces, se han producido en el sistema educativo español.

Los PPT hunden sus raíces filosóficas en Kant, Ortega, Mounier; sus raíces pedagógicas en la Escuela Activa, muy especialmente en C. Freinet (tanteo experimental, aprendizaje cooperativo, asamblea), y cierta influencia en el pensamiento pedagógico de P. Faure (educación personalizada) coetáneo uno, y heredero, a su manera ignaciana otro, del pensamiento de la Escuela Moderna: Dewey (aprender haciendo), Claraparède (pedagogía pragmática: vivencia experimental), Decroly (escuela para la vida mediante la vida), Kilpatrick (método de proyectos, globalización), Carleton Wasburne (Plan Dalton, contrato de trabajo, autodesenvolvimiento).

Los PPT se han enriquecido con la Sofrología (Espinosa, 1977) y la Fenomenología (Heidegger, 1998), y comparten teoría y criterios operativos con las metodologías activas para propiciar el aprendizaje por descubrimiento y significativo, tales como los modernos métodos americanos de «Aprendizaje cooperativo», «Aprendizaje basado en problemas (ABP)», «Webquet y/o caza del tesoro» y en los «Proyectos de trabajo e investigación» (Ferrándiz, 2008).

PPT. PARADIGMA

El PPT se cimenta en el paradigma que tiene como eje central al paidocentrismo, el niño, lo primero. Un alumno, antes de serlo, es SER NIÑO, SER ADOLESCENTE, y a esta existencialidad, la complementa el ser-alumno.

El PPT tiene como esencia favorecer y coadyuvar a la autonomía del alumno desde el respeto a su consciencia, entendida ésta como el «Conocimiento inmediato que el sujeto tiene de sí mismo, de sus actos y reflexiones» (RAE, 2010); la capacidad, en suma, de «darse cuenta» de cuanto le acontece y acontece a su alrededor y de hacer valoraciones de ello.

Los PPT que aquí les presento responden y se ajustan a las exigencias legales, a las psicológicas, a las pedagógicas y, sobre todo y ante todo, a las posibilidades que dejan la «asignaturización» del conocimiento, el reducto-aglomeración del aula y a los 55 escasos minutos que dura cada clase. O sea, el paradigma existente.

EL PPT. CRITERIOS OPERATIVOS

Los PPT se diseñaron y diseñan bajo tres criterios desde los que realizar la acción pedagógica y didáctica:

- 1º. Dar respuesta, aquí y ahora, a las exigencias del sistema y de los centros, dentro de las estructuras de los mismos. Evidentemente con otra estructura organizativa de nuestros centros y nuestras asignaturas, en donde los PPT crecerían en «esponjosidad», admitirían más cosas, porque la eficiencia de toda práctica didáctica es que ha de responder a las circunstancias del momento.
- 2º. Ser asequible, es decir, poder llevarse a la práctica, por todo el profesorado que lo desee. De nada sirven monumentos a la excelencia pedagógica que necesiten de héroes o de asceta para su diseño, desarrollo y evaluación. Los PPT, a poco que en ello se ejerciten, no exigen trabajo fuera del horario laboral del docente.
- 3º. Ser instrumento de comunicación entre alumnos, profesor y familia. Los PPT son un marco de acción en el que alumno, profesor y familia saben qué hacer, cómo hacer y cuando hacer, permitiendo además el proceso de autoevaluación y evaluación personalizada y la comunicación quincenal entre ellos.

PPT Y COMPETENCIAS BÁSICAS

Los PPT permiten al profesor seleccionar las actividades significativas esenciales para desarrollar las CCBB. Serán estas actividades la base de la evaluación por competencias. En este paradigma se concede un lugar especial a las actividades que se proponen a los alumnos. Sobre esto Marco Stiefel (2008, p. 22) ha escrito: «para la consecución de determinadas competencias hay que trabajar la movilidad de los conocimientos y la transferencia de los aprendizajes. Estas actividades responden a determinadas tareas. La tarea se ha definido como «el microcontexto en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje». El profesorado, al desarrollar el currículo, junto al trabajo de abordaje de los contenidos y las competencias, ha de planificar un número significativo de actividades».

PPT Y PROFESOR

El PPT es «mi método», el cañamazo sobre el que se soporta mi acto didáctico, el que guía desde el primer minuto la interacción con los alumnos y los padres.

La gran virtud del PPT es que la piedra angular del sistema escolástico, aun vigente, ha dejado de existir, la ha eliminado, como resorte de poder, de coacción y de invalidez para determinar lo que el alumno sabe. Me refiero al examen, palabra inexistente en el sistema educativo español, pero tan resistente, tan escolástica, que debilita todo el músculo del sistema. Impide la innovación a todos. Encorseta a todos. Altera a alumnos y familias. No sirve para valorar nada. Solo tiene una ventaja: es económico en tiempo y material: un folio, un bolígrafo y 30 minutos; para todos. Y hace fútil y cansino el acto de corregir. Somete a todos a espasmos de alta tensión emocional calificados por la OMS (1999, p. 24) de periodos críticos para la salud del ser humano.

El PPT, pues, permite al profesor:

- 1º Recobrar el papel perdido y cedido al libro. Ser el quien juzga al libro, no el devoto del libro, que diría Ramón y Cajal (1941, p. 50).
- 2º Elimina el examen, «tangible piedra filosofal» del sistema, que dijera Lerena (1983, p. 31), como situación continua, permanente y única.
- 3º Ser el creador y dueño de su trabajo.
- 4º No exigirle esfuerzos que ocupen más horas de las establecidas en su horario laboral.

EL PPT Y SUS APARTADOS. PROCEDIMIENTOS Y MODOS DE REALIZACIÓN

Los PPT son una estructura esquemática con formato numérico en base al cual se ordenan las ideas. Es una síntesis, un resumen de forma lógica y estructurada en el que

se establecen lazos de interconexión de todas las variantes que supone el proceso enseñanza-aprendizaje: saber (conocimientos), saber hacer (procedimientos) y saber estar (actitudes); y en el que se insertan las actividades, las técnicas de estudio, las técnicas de evaluación, los recursos y materiales necesario, la gráfica de rendimiento, así como el compromiso, mediante firma, de los tres elementos esenciales de la comunidad educativa: alumno, profesor y padres.

LA PLANTILLA DE LOS PPT

Todos los alumnos tienen su propio Plan Personal de Trabajo, que les ayuda a analizar la unidad temática correspondiente y desarrollar competencias básicas para adquirir conocimientos y procedimientos de las mismas, así como actitudes específicas relacionadas con el tema.

Se aplica una nueva plantilla PPT cada vez que se finaliza una unidad o lección. El PPT tiene primero un apartado: ¿De qué trata la unidad?: que introduce al alumno a la nueva unidad y enlaza lo que se aprenderá en ésta con lo que se estudió en la unidad anterior. Aprendizaje significativo.

El segundo apartado: Preguntas y conceptos que debo saber responder; contiene un subpunto con una lista de conceptos (palabras o frases claves para la unidad) que los alumnos han de definir por escrito y que el profesor, a diario, les pregunta una a todos que han de exponerla y asociarla con otros conceptos de la misma unidad o anteriores (competencia en comunicación lingüística y autonomía personal: autocontrol emocional al hablar en público)

El segundo de los subpuntos recoge las preguntas a las que ha de saber responder al finalizar el tiempo determinado para la realización del Plan. Estas preguntas son las mismas en que está dividida la unidad de trabajo a las que se le agrega una más bajo el epígrafe AS. (Atrévete a saber) a fin de que cada alumno, en función de sus intereses y motivaciones, elabore la pregunta y busque y organice información sobre la misma. (competencia para aprender a aprender: plantearse preguntas).

Contiene también el plan, en su tercer apartado, una sección de procedimientos que el alumno debe manejar, debe saber hacer. Todos los procedimientos están íntimamente ligados a las competencias básicas programadas, tanto generales como específicas, de cada unidad. Como parte del trabajo están la realización de mapas conceptuales, mapas históricos estáticos y dinámicos, la lectura de textos históricos, realización de esquemas, fichas resumen y todos aquellos otros que exijan adquirir una competencia específica (competencia aprender a aprender: pensamiento estratégico).

En el cuarto apartado «Trabajo», se agrupan tres subpuntos que bajo el nombre respectivo de actividades, estudio y conclusiones, contiene las actividades a realizar por cada pregunta establecida en el apartado segundo, los conceptos y preguntas que se han de estudiar, las técnicas de estudio que han de utilizar y, por último, las conclusiones a las que han llegado tras realizar todo el trabajo (competencias básicas de aprender a

aprender y autonomía e iniciativa personal, información y competencia digital y competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico).

En la sección de técnicas de evaluación, quinto apartado, se establecen los cuatro procesos que el alumno ha de seguir para lograr la evaluación final de la unidad. Se observa que es un proceso acumulativo, es decir, la puntuación final dependerá de cómo han trabajado en el portafolios, el repaso de los conceptos, la prueba escrita al final de la unidad y la autoevaluación (competencia aprender a aprender: metas alcanzables).

Otros apartados del PPT (6º y 7º) hacen referencia a los materiales y recursos necesarios para desarrollar el trabajo, así como a las dificultades que el alumno va encontrando a lo largo del mismo. En esta última sección llamada *Dificultades*, los alumnos expresan cualquier duda que tengan y entre el profesor y los mismos compañeros ayudan a resolver o contestar la duda o pregunta a diario.

El apartado octavo está dedicado a la autoevaluación de actitudes generales y específicas de cada unidad y al estilo de aprendizaje desarrollado en la misma. Se incluyen 20 ítems (competencia autonomía e iniciativa personal, toma de consciencia, «darse cuenta» de su capacidad de autocontrol emocional y de sus actitudes, así como del desarrollo de las mismas).

El apartado noveno, con el epígrafe soy competente, se sitúa un espacio en el que el alumno, mediante una gráfica lineal y un histograma de barras se autoevalúa los tres aspectos esenciales del aprendizaje: saber (conocimientos), saber hacer (procedimientos) y saber estar bien (actitudes) (competencia autonomía e iniciativa personal, toma de consciencia, «darse cuenta» de su capacidad trabajo y valorarlo).

En las evaluaciones individuales el alumno muestra al profesor su portafolio, cuaderno, con el trabajo realizado y con los resultados de su autoevaluación. El maestro revisa, da recomendaciones, y compara sus propias evaluaciones con la de los alumnos, explicándoles cuándo y por qué está o no está de acuerdo con algo, solicitándole aclaraciones e, incluso, valorando ampliaciones que el propio alumno haya realizado con posterioridad a su autoevaluación. Al final siempre se pregunta al alumno si él o ella están de acuerdo con la evaluación y con las recomendaciones del maestro. De ser así ambos lo firman y el alumno lo lleva a casa para su presentación a los padres y la firma de los mismos como acto de «enterados» de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este proceso el alumno puede mejorar su evaluación de planes anteriores presentando por escrito u oralmente conceptos, contenidos, actividades o actitudes que permitan al profesor valorar tal mejora.

Existe, por último, un apartado de observaciones en el que tanto el alumno como el profesor o los padres pueden sugerir, criticar o proponer medidas concretas para mejorar la evaluación o recuperarla en caso de que la misma haya sido calificada de insuficiente.

El PPT finaliza con un recuadro en el que los tres agentes implicados en el proceso: alumno, profesor y padres, estampan sus firmas.

PPT Y DINÁMICA DE AULA

Toda la dinámica de trabajo profesor-alumno gira en torno a los PPT, que tienen los contenidos, los procedimientos y las actividades estructurados en unidades o temas y una temporalización quincenal, pudiéndose realizar un mínimo de 15 y un máximo de 18 a lo largo del curso escolar.

El día primero, por regla general, de la primera quincena se entrega el primer plan y el profesor explica la dinámica de trabajo. La quincena acaba a los quince días naturales de su inicio.

Durante cada día de la quincena el tiempo se reparte, aproximadamente, de la siguiente manera:

1. Primeros 10 minutos. Preguntas a todos y cada uno de los alumnos de uno o varios conceptos que han de exponer en público y de pie. (Refuerzo del hábito de estudio).
2. Los 5 minutos siguientes se dedican a resolver dudas que hayan surgido durante el trabajo. Estas dificultades las resuelve el profesor u otro alumno indicando las referencias bibliográficas donde se encuentran las respuestas. Nunca dictando las respuestas. (Puede derivar en la metódica de «ayuda mutua» si las dificultades presentadas son estructurales).
3. Los 20 minutos siguientes, mediante pizarra digital simple, el profesor expone, a modo de lección magistral, parte de los contenidos de la unidad.
4. El tiempo restante, quince minutos, el profesor lo dedica a la atención personalizada y los alumnos al desarrollo personal de su trabajo o mediante la estrategia «ayuda mutua», donde alumnos determinados tutelan y orientan a compañeros concretos que precisen de ella.

PPT Y ALUMNOS

Recientemente un alumno de 2º de la ESO ha escrito esto sobre los PPT:

«Definitivamente, el Plan Personal de Trabajo es un método educativo que, según mi opinión, facilita muchísimo el estudio y que permite al alumno decidir en todo momento la información que trata, cómo trabaja y cuánto lo hace. El estudio resulta mucho más fácil, como he citado antes, ya que cuando el estudiante se dispone a hacerlo, tiene ya mucha información retenida gracias a las diferentes tareas que ha realizado previamente. Como conclusión final, al finalizar el P.P.T., el alumno dispone de una amplísima gama de conocimientos del tema que no podría tener si siguiera el método convencional de estudio sin comprensión y trabajando a penas los contenidos». (Leopoldo González Sandoval, 2º B, ESO, 20/01/11).

Hay dos tipos de alumnos a los que se les debe y puede adaptar el Plan. Son los de Altas Capacidades Intelectuales que pueden quedar libres para diseñar sus propias preguntas y la consiguiente respuesta, hasta hacer todo el trabajo reseñado a los demás y ampliar con la Investigación de algún tema derivado del que se estudia. En este caso han de seguir un protocolo de investigación basado en la respuesta a preguntas.

Los otros alumnos a los que se les adapta el PPT son los diagnosticados como de NEE, a quienes el profesor puede y debe adaptar el PPT según sus capacidades y posibilidades, señalando con asterisco el trabajo a realizar en diálogo con el mismo alumno.

Estas estrategias ayudan al estudiante a adquirir el conocimiento con mayor facilidad, a retenerlo y recuperarlo en el momento necesario, lo cual ayuda a mejorar el rendimiento escolar.

EL PPT Y LOS PADRES

Los padres son claramente favorables a la metódica de los PPT. Según los resultados de la encuesta que por selección aleatoria se hizo entre los padres de los alumnos-as de 2º de la ESO (Curso 2009/10), que constaba de 15 preguntas a valorar de 1 (nada de acuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo), el 91% manifestaban estar de acuerdo (50%) o muy de acuerdo (41%) con las virtualidades, posibilidades y realidad de los PPT, tales como: adaptación a las capacidades del alumno, evaluación más fiable y personalizada que los exámenes tradicionales, adquisición de competencias lingüísticas, adquisición de competencias específicas (procedimientos para saber hacer), ajuste al ritmo personal de trabajo de cada alumno, desarrollo de la capacidad de investigación, desarrollo de la competencia de aprender a aprender, facilitación de la planificación del trabajo, estimulación y creación del hábito de estudio, consecución de la competencia digital, desarrollo del autoconocimiento y la competencia de autoevaluarse, desarrollo de la capacidad de analizar y valorar sus actitudes y estilo de aprendizaje, desarrollo de la capacidad de autocontrol emocional y seguimiento y control por parte de los padres del trabajo diario de sus hijos. El 8% se mostró poco de acuerdo (7%) y el 1% (nada de acuerdo) en alguno de los aspectos reseñados y, por último, un 1% no contesta.

Por tanto, para los padres los PPT son un buen instrumento para conocer el desarrollo del aprendizaje de sus hijos y para el profesor es un excelente barómetro de la inquietud y preocupación de los padres por la evolución de los mismos. El hecho de la firma quincenal y el número de observaciones, aunque esto menos, que los padres hacen en el PPT, denotan el seguimiento de los padres a sus hijos, facilitando al tiempo el apoyo y orientación que éstos pudieran darle.

CONCLUSIONES

Los PPT permiten:

- 1ª. Fomentar y adaptarse al desarrollo de alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos de capacidades normales y alumnos con altas capacidades intelectuales.
- 2ª. Favorecer la ampliación y profundización de conocimientos y capacidades generales y específicas.
- 3ª. El desarrollo de la creatividad.
- 4ª. El uso de las nuevas tecnologías.
- 5ª. El empleo de diversos recursos didácticos.
- 6ª. Mantener un contacto quincenal con las familias.
- 7ª. Facilitar a los padres orientar a sus hijos en la planificación de los aprendizajes.
- 8ª. Conocer el seguimiento que éstas, las familias, hacen del aprendizaje de sus hijos.
- 9ª. Evaluar por competencias básicas generales y específicas.
- 10ª. Su aplicación a todas las áreas del currículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ESPINOSA AROCA, M. (1977). *Pediatría sofrológica*. Madrid: Editorial Egraf.
- FREINET, C. (1973). *Los planes de trabajo*. Barcelona: Editorial Laia.
- HEIDEGGER, M. (1998). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- JIMÉNEZ LÓPEZ, J. (1980). Experiencia pedagógica en El Palmar. *Cuadernos de Pedagogía*, 64.
- LERENA, C. (1983). *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal.
- MARCO STIEFEL, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma*. Madrid: Narcea.
- FERRANDIZ, C. M. (coord.) (2008). *Identificación del alumnado de Secundaria con Altas Capacidades Intelectuales en Centros de la Región de Murcia*. En <http://www.altascapacidades.murciadiversidad.org/cferrandiz.pdf>
- RAMÓN Y CAJAL, S. (1941). *Reglas y consejos sobre investigación científica. Los tónicos de la voluntad*. Madrid: Espasa Calpe.
- OMS (1999). *Salud 21. Salud para todos en el s. XXI*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA ANTE LOS NUEVOS RETOS SOCIALES. EL CASO DEL PAÍS VASCO

M^a Olga Macías Muñoz

mariaolga.macias@ehu.es

Universidad del País Vasco

INTRODUCCIÓN

La Educación para la Ciudadanía ha sido uno de los aspectos de la enseñanza más debatidos en los últimos tiempos no sólo a nivel ciudadano, sino que sus repercusiones mediáticas han polarizado actitudes incluso enfrentadas en cuanto a los contenidos de esta materia, cómo ensañarlos a los alumnos y, también, cuándo evaluarlos. Un tema tan sensible requiere de todos los esfuerzos del profesorado, instituciones educativas y del resto de los agentes activos de la sociedad para crear una simbiosis en la que el alumno reciba sin falsos tópicos aquellos parámetros de actuación que le son necesarios para desenvolverse en la sociedad en la que vive. Se trata de dotar a los estudiantes de aquellas habilidades que le permitan desenvolverse en un ámbito cada vez más plural e inmerso en continuos cambios. Desde las instituciones públicas se indica a través de los currículos educativos las pautas a seguir por los enseñantes en cuanto a esta materia, pero las transformaciones de la sociedad obligan a una revisión continua de estas pautas generales.

Sin duda alguna, el mejor instrumento de control de estos cambios es la evaluación. En primer lugar, nos confronta la actitud del alumnado frente a la realidad, sí son conscientes de los cambios a los que se enfrentan y qué estrategias desarrollan para la asimilación de estas variaciones. En segundo lugar, también ofrece a los profesores un instrumento de autoevaluación de sus actividades dentro del aula. Por último, la evaluación permite adaptar los contenidos, procedimientos y actitudes de un modo directo, actuando de un modo inmediato frente a las nuevas necesidades que surgen del ámbito diario en el que viven los alumnos.

Por lo tanto, la evaluación en la Educación para la Ciudadanía aparece como uno de los principales instrumentos para verificar el proceso de comunicación entre los

diversos agentes educativos, dentro y fuera del aula. Por supuesto, la cuestión que se nos plantea es la siguiente ¿Cómo se evalúa la competencia social y ciudadana desde la enseñanza de las ciencias sociales? Partimos de la premisa de que el objetivo básico de esta competencia es la de formar personas para convivir en una sociedad en la que la diversidad, ya sea social, política o cultural es un hecho que les afecta en todos los ámbitos de su qué hacer diario. Sin embargo, poco se consigue si los alumnos no son conscientes de identificar esta diversidad, si no reflexionan sobre los cambios que en ella se producen y, menos aún, si no se les ofrecen los instrumentos necesarios para que aprendan a ser respetuosos con las diferencias.

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO

La LOE establece para el conjunto del Estado las enseñanzas mínimas con carácter básico de la Educación Primaria, pero corresponde a las Comunidades Autónomas el establecimiento del currículo para esta etapa. Por el Decreto del 16 de octubre del 2007, el Gobierno Vasco dio vigencia legal a este currículo. Este Decreto se fundamenta en el *Marco de Referencia Europea* y en la propia LOE para plantear su propuesta de currículo para la Educación Básica y, además, recoge dos novedades importantes respecto de los marcos legislativos precedentes. Por primera vez se establece un currículo único para toda la educación obligatoria, al mismo tiempo que plantea dos niveles distintos de competencias: las *Competencias educativas generales* y las *Competencias Básicas*. El hecho de otorgar este carácter competencial al currículo significa que, ahora, serán las competencias básicas el referente de evaluación. Se trata de integrar el saber y el saber hacer, el conocimiento y la acción, la teoría y la práctica (Argibay, Celorio y Celorio, 2009, pp. 21-29).

La asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se imparte en el cuarto curso de Educación Primaria y sus contenidos se organizan en 3 bloques: individuos y relaciones interpersonales y sociales; la vida en comunidad; y, vivir en sociedad. Este enfoque se plantea desde la individualidad a la globalidad, sin detrimento de la cohesión del grupo y, todo ello, encaminado a la adquisición de unos conocimientos y procedimientos por parte del alumno que le permitan generar una conciencia crítica sobre su entorno inmediato y extrapolarlo a un ámbito global. En este trasvase local-global se potencia una actitud ciudadana políticamente activa y comprometida a gestionar la sociedad en la que vive en el respeto de los derechos humanos¹.

El problema que se nos plantea en la enseñanza es que los cambios que se producen en la sociedad llegan a las escuelas antes que a los legisladores. Las nuevas actitudes sociales, con sus vertientes positivas y negativas, son un caldo de cultivo en el que los enseñantes deben actuar para adaptar los contenidos y procedimientos de los currícu-

1 BOLETÍN OFICIAL DEL PAÍS VASCO (2007), pp. 210-224.

los. En este aspecto, es la evaluación la que nos permitirá realizar los cambios necesarios en el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que nos informa de aquellas carencias y, consecuentemente, adecuar de un modo inmediato este sistema.

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: CURRÍCULO, COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN

Como ya hemos indicado, en el País Vasco nos encontramos con un marco de actuación oficial establecido por el Gobierno Vasco en su Decreto del 16 de octubre del 2007. En este currículo se nos ofrecen las líneas generales de actuación para la asignatura de Educación para la Ciudadanía en Educación Primaria. Al mismo tiempo, este currículo recoge diferentes instrumentos para el aprendizaje, entre ellos, las competencias.

En la definición de las competencias básicas para esta etapa ya queda inscrita la importancia de Educación para la Ciudadanía:

«Se entiende por competencias básicas la combinación integrada de conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores adecuados al contexto que todo el alumnado que cursa la Educación Básica debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa y la integración social».

Por otra parte, la construcción de estas competencias no puede entenderse si no es de una forma interdisciplinar y globalizada². Las competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas, recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional y, en su caso, para resolver conflictos y/o hacer frente a situaciones conflictivas, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas.

Una clave del desarrollo de la competencia social y ciudadana, asociada al eje referencial del aprender a vivir juntos, es la creación de situaciones de interés común, que requieren colaboración, discusión o crítica de cuestiones sociales o académicas y normas de convivencia. La integración activa de todos los miembros de la clase, la aceptación de las diferencias existentes en la escuela o la inclusión del nuevo alumnado en el grupo son situaciones que pueden ayudar al desarrollo de esta competencia³.

Son cuatro las piedras angulares de la competencia social y ciudadana recogida por el currículo vasco: el grupo, las relaciones con los otros, las habilidades sociales y el conflicto. En el documento elaborado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, *Orientaciones para la elaboración del Plan*

2 GOBIERNO VASCO (2007-08), p. 5.

3 GOBIERNO VASCO (2007-08), p. 6.

de *Acción Tutorial para la Educación Básica, Ed. Primaria 1.º ciclo*, se identifican algunos criterios de evaluación para poder valorar el logro de esta competencia⁴:

COMPETENCIA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Analizar con criterio experiencias y situaciones de conflicto de la vida cotidiana, valorando alternativas para tomar decisiones con autonomía y respeto.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica situaciones conflictivas de la vida cotidiana. • Toma de postura personal ante situaciones conflictivas que surgen en el aula. • Opina ante acontecimientos y problemáticas sociales del momento. • Resuelve de forma personal y autónoma conflictos interpersonales de la vida cotidiana. • Busca el diálogo con los compañeros cuando no está de acuerdo con algo.
2. Participar en la vida del aula implicándose en las actividades y decisiones de su funcionamiento y respetando las normas de convivencia, para lograr que su comportamiento sea responsable y respetuoso.	<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta sus opiniones y se implica en las actividades propuestas en el grupo clase. • Responde a convocatorias de actividades que se promueven en el centro. • Se responsabiliza de las tareas comunes. • Ejecuta hasta el final las tareas que se derivan de los compromisos adquiridos. • Propone actividades, juegos, etc. • Cumple las normas de convivencia.
3. Relacionarse con las personas del entorno con una actitud de colaboración, de escucha y comunicación, para que valore y sea capaz de jugar, divertirse y trabajar con otros de forma creativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha a los compañeros en los trabajos en grupo. • Razona su postura en confrontaciones de diferentes planteamientos. • Valora la aportación de sus compañeros. • Con sus aportaciones, ayuda a avanzar en las tareas comunes. • Muestra satisfacción ante el trabajo con otros. • Participa y disfruta en los juegos con otros. • Se comunica de forma asertiva.
4. Tomar conciencia ante situaciones sociales de injusticia o violencia reconociendo y respetando la pluralidad, para que su comportamiento responda a los valores de justicia, igualdad, paz y solidaridad en una sociedad intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa su postura ante situaciones de injusticia o falta de respeto de los derechos del niño. • Tiene gestos solidarios ante necesidades de su entorno cercano. • Manifiesta su deseo de ayuda y apoyo futuro ante necesidades sociales. • Valora y muestra interés por la riqueza de las diversas culturas. • Se dirige correctamente a los demás.

4 GOBIERNO VASCO (2007-08), p. 26.

Para llevar a cabo estos criterios de evaluación, el profesor incluirá conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con el funcionamiento de los grupos humanos, el trabajo cooperativo, colaborativo y el análisis y la resolución de conflictos⁵.

El problema que se plantea, para que la aplicación de estos criterios de evaluación cumpla su labor formativa, es establecer el tipo de evaluación que necesitamos según la etapa del proceso de aprendizaje. Del mismo modo, también es conveniente integrar estos criterios de evaluación dentro de proyectos más amplios en los que la Educación para la Ciudadanía forme parte de las líneas transversales que estructuran un proceso de aprendizaje global.

Por lo tanto, en este trabajo proponemos dos tipos distintos de evaluación para poder adecuar las competencias de Educación para la Ciudadanía a la realidad social. Un primer acercamiento lo haríamos desde un proceso evaluador general con una clara función diagnóstica. Una vez que con los resultados de esta primera evaluación general hemos modificado el currículo escolar, daremos paso a impartir la asignatura con el consiguiente proceso evaluador que ello conlleva.

Hay que tener en cuenta que como punto de partida para cotejar el currículo escolar con los cambios surgidos en la sociedad, no nos planteamos cómo evaluar las competencias que se derivan de la Educación para la Ciudadanía, sino cómo evaluar los cambios que se producen en los comportamientos y actitudes vinculados con estas competencias. De este modo, podremos recoger las informaciones necesarias, analizarlas, emitir un juicio (valoración) y tomar las decisiones de acuerdo con el juicio emitido para regular el proceso de enseñanza y aprendizaje (Sanmartí, 2010). Cualquier momento es bueno para abordar esta evaluación, no necesariamente tiene que ser dentro de la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Cualquier actividad en cualquier asignatura nos puede brindar el marco adecuado para hacer este tipo de seguimiento de los cambios sociales.

Como hemos indicado, un primer acercamiento para detectar los cambios que se han producido dentro de las actitudes, conocimientos y procedimientos de los alumnos sería a través de una evaluación general que no perdiese su carácter diagnóstico inicial. No hablamos de obtener unos resultados al principio, durante y al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino de recoger información y de determinar los cambios que se han producido de un modo general en el alumno y en el grupo de clase.

En este tipo de observación diagnóstica general, la evaluación inicial nos puede determinar la situación de cada alumno y del grupo de clase. Además, no tiene por qué focalizarse al inicio de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación inicial nos permite establecer las actitudes previas, prejuicios y hábitos de cada estudiante, para cotejarlos posteriormente con los resultados de las siguientes evaluaciones (formativa y sumativa). Los resultados de esta evaluación tan solo adquieren valor al relacionarlos con el resultado de las otras dos evaluaciones restantes.

5 GOBIERNO VASCO (2007-08), p. 27.

En este diagnóstico general, la posterior evaluación formativa, nos puede indicar implícitamente los cambios que surgen en el alumno y en el grupo de aula. No se trata de una función reguladora del proceso de aprendizaje en sí mismo, sino de captar los cambios que observamos con respecto a unos mismos criterios de evaluación que mantendremos a lo largo de toda esta evaluación formativa.

Por último, con la evaluación sumativa no haremos más que cotejar los datos recabados con los obtenidos de los dos tipos de evaluaciones anteriores. De este modo, obtendremos la información necesaria para cambiar, si es necesario, los contenidos, los procedimientos y la evaluación propia de la asignatura Educación para la Ciudadanía.

La cuestión que ahora se nos plantea es qué criterios establecer para llevar a cabo esta evaluación de control. Uno de los métodos que mayor implicación lleva del alumno es la autoevaluación. Dentro del espacio de aprendizaje vinculado con la Educación para la Ciudadanía, la aprehensión de la propia capacidad de decidir, de ser autónomo, es un punto fundamental. Con la autoevaluación, el alumno aprende a autorregularse, es decir, aprende a aprender cómo llegar a saber detectar sus dificultades o incoherencias, comprender por qué las tiene y tomar decisiones para superarlas (Sanmartí, 1998).

Y este proceso de aprendizaje se adapta perfectamente a las competencias establecidas para la Educación para la Ciudadanía. El propio conocimiento del alumno de sus capacidades, de sus prejuicios y de sus destrezas le permitirá ahondar en su proceso de aprendizaje. Además con la evaluación-regulación mutua entre el alumnado, los alumnos podrán confrontar sus ideas con las de los demás compañeros y con las del docente y pueden reconocer mejor sus errores. No es sólo el profesor quien ha de detectar y regular las dificultades, sino que está en función de todo el grupo-clase y es éste quien debe de asumir la responsabilidad de coevaluar y de autoevaluarse (Sanmartí, 1998).

Un ejemplo de esta autoevaluación sería que el profesor preparase un cuestionario relacionado con un tema sobre el que quiere hacer un seguimiento para ver la evolución del alumnado. No se trata de conseguir una «puntuación» por los conocimientos de los alumnos, sino captar la cadencia global ante una situación de cambio genérico o ante un cambio social más puntual. Algunos ejemplos de estos cambios que pueden ser objeto de esta evaluación son: la presencia de emigrantes en el ámbito cotidiano del alumno, nuevos hábitos sociales (Papa Noel, Halloween), permisividad ante la violencia (en los medios de comunicación o en los videojuegos), nuevos modelos familiares...

Los resultados de este cuestionario nos servirán, en primer lugar, para poder apreciar los cambios, si los hay, en los prejuicios, actitudes y conocimientos de los alumnos. Al mismo tiempo, con estos resultados podemos establecer qué aspectos tratados por el currículo escolar han quedado desfasados y con ello adoptar los cambios necesarios.

A partir de estos cambios realizados en el currículo ya nos pondríamos a impartir la asignatura de Educación para la Ciudadanía desde una perspectiva renovada. Pero claro, en este proceso también debemos plantearnos las siguientes cuestiones: si los

objetivos generales para la asignatura se cumplen; si los objetivos y los contenidos se adaptan a las características de los alumnos; si los alumnos asumen las competencias básicas que deben de desarrollar; y, por último, si la metodología utilizada es la apropiada. Es aquí donde la evaluación nos permite de nuevo poner al día el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando los mecanismos internos que el mismo sistema educacional nos ofrece.

En este caso, la evaluación en todas su vertientes (diagnóstica inicial, formativa y sumativa) pone en marcha todo el sistema de autorregulación del proceso de aprendizaje. La evaluación diagnóstica inicial nos permitirá efectuar los cambios necesarios en lo que ha sido planificado desde la lógica del profesor. De este modo modificaremos la programación inicial, ya sea ampliando contenidos o actividades, ya sea reduciéndolos o readaptándolos. Del mismo modo, también, abordaremos la reorganización de las actividades que faciliten que el alumnado tome conciencia de sus puntos de partida, de sus ideas y procedimientos, y de la diversidad de puntos de vista (Sanmartí, 1998).

En cuanto a la evaluación a lo largo del proceso de enseñanza de Educación para Ciudadanía, será importante que el profesorado y los mismos alumnos sepan evaluar los siguientes aspectos: si identifican los motivos y los objetivos de las actividades de aprendizaje; si anticipan y planifican los métodos y estrategias para llevarlo a cabo; y, por último, si identifican los criterios evaluación. El objetivo final será conseguir que los alumnos sean capaces de identificar sus dificultades y errores y los regulen, y que además construyan su propio sistema de aprendizaje y que lo mejoren progresivamente. En este proceso la autoevaluación se nos muestra como un instrumento fundamental para detectar cuáles son las representaciones mentales del alumno y las estrategias que utiliza para llegar a un determinado resultado (Sanmartí, 1998).

Para finalizar, con la evaluación final del proceso de aprendizaje el profesor podrá reconocer la calidad de su diseño curricular y el alumno podrá tomar conciencia de su progreso. De los resultados de esta evaluación final, se puede deducir la necesidad de una regulación posterior (Sanmartí, 1998). De este modo, el ciclo de autorregulación del proceso de enseñanza-aprendizaje comienza de nuevo.

Una última cuestión que se nos plantea es cómo hacer llegar de un modo eficaz estas transformaciones que los profesores se ven obligados a hacer de los currículos escolares hasta los gestores administrativos sobre los que cae el peso de la elaboración del currículo de enseñanza. ¿Sería pertinente la creación por parte de la Administración de un organismo de control que supervise estos cambios tan necesarios? La misma Administración cuenta con un cuerpo de inspectores escolares, pero sus funciones se diluyen en un marco burocrático que tiende hacia el inmovilismo del sistema educacional. La solución vendría dada por el advenimiento de todos los actores del proceso educativo en un diálogo consensuado, sobre todo, teniendo en cuenta que un tema tan sensible como la Educación para la Ciudadanía exige una continua revisión y verificación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J. (2009). *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- BOLETÍN OFICIAL DEL PAÍS VASCO. *Suplemento al n° 218. Martes, 13 de noviembre del 2007. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Decreto 175/2007, 16 de octubre por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.*
- EURYDICE (2005). *La Red europea de información en educación. La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. <http://www.eurydice.org>
- GOBIERNO VASCO, DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN (2007-08). *Orientaciones para la elaboración del Plan de acción tutorial para la educación básica. Ed. Primaria, 1.º Ciclo. Curso 2007-08.*
- INTERMÓN OXFAM. (2005). *Informe de Intermón Oxfam. Septiembre 2005. Hacia una Ciudadanía Global. Propuesta de Competencias Básicas.*
- LUQUE, A.; MOLINA, A. M.; NAVARRO, J. J. (2000). *Educación y tolerancia (Una propuesta de trabajo)*. Sevilla: Díada.
- SANMARTÍ, N. (1998). *La evaluación de los aprendizajes* (adaptado del capítulo 2 del libro: GAIRIN, J.; SANMARTÍ, N. (1998). *La evaluación institucional*. Ministerio de Educación. Argentina).
- SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- SANMARTÍ, N. (2010). *Evaluar para desarrollar competencias y evaluar competencias. Seminario sobre Evaluación y Competencias*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

LA EVALUACIÓN EN LAS P.A.U. DE HISTORIA: UN ESTUDIO DE LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA EN ESPAÑA¹

Rosendo Martínez Rodríguez

roosmartinez@gmail.com

Francisco Conejo Carrasco

franciscoconejecarrasco@hotmail.com

Universidad de Valladolid

Ramón López Facal

Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación, han sido objeto de revisión los exámenes de las PAU realizadas en Galicia en el año 2010, en las que una de las dos opciones había sido la transición a la democracia en España. El proyecto TRADDEC, que investiga la enseñanza y aprendizaje de las transiciones en España y Chile, ha dispuesto con este estudio de datos relevantes para conocer mejor los conocimientos y competencias adquiridas por el alumnado en la materia de Historia de Bachillerato al final de esta etapa y de los criterios que sobre el tema muestran sus profesores-correctores.

El trabajo se relaciona con dos ámbitos educativos: el análisis de los métodos y criterios de evaluación de las PAU de Historia, y, por otra parte, la indagación sobre los criterios y contenidos que sobre la Transición marca el profesorado en sus correcciones y al relato que refleja el alumnado en sus respuestas.

1 Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación Proyecto I+D+I, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación: «Estudio de las transiciones dictadura-democracia: Formación ciudadana y competencias en historia en el mundo español y chileno». <http://www5.uva.es/traddec/> Y el proyecto «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.

CONTEXTO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Aunque las PAU se vienen realizando desde hace más de una treintena de años, y no son algo exclusivo de nuestro sistema educativo, no son muy abundantes las referencias bibliográficas que podemos aportar sobre estas pruebas (Sans y Trepát, 2002; Trepát e Insa, 2008) ni siquiera, en general, sobre evaluación en Historia y Ciencias Sociales en España (López Facal, 1997; Merchán, 2001; 2005). A grandes rasgos podemos diferenciar dos tipos de pruebas en función de la principal finalidad que persigan: bien la evaluación de contenidos y habilidades propias de la etapa de la educación secundaria, o bien la evaluación de las capacidades necesarias para un desarrollo adecuado en el sistema universitario. Las primeras, que predomina en nuestro sistema educativo están más centradas en valorar la etapa anterior (Sans y Trepát, 2002), aún cuando en la legislación pertinente se pretende una combinación de ambas².

Plantear dos finalidades distintas, aunque no excluyentes, supone hablar de dos modelos evaluativos, pues la finalidad marca el método y los criterios a evaluar. Dicho de otro modo, no es posible establecer criterios de evaluación sin tener en cuenta la finalidad del área de conocimiento sobre el que pretendemos evaluar (López Facal, 1997).

Este planteamiento adquiere matices diferentes en unas pruebas cuyo objetivo no es sólo una evaluación final del ciclo educativo, sino también, y con un peso decisivo, la medición y clasificación de cara al acceso a la Universidad. Determinar sobre cuál de los dos puntos se hace más hincapié proporciona las claves para entender y valorar el sistema de acceso a la Universidad.

En España, aún cuando el sistema de pruebas de acceso no ha sufrido grandes modificaciones desde sus orígenes, en 1975, sí que podemos observar una cierta evolución hacia pruebas más orientadas a otorgar la prioridad de los alumnos en la selección de sus estudios universitarios (Sans y Trepát, 2002). Según la última modificación legislativa (RD 1892/2008) se trataría de «adecuarla mejor a las preferencias de elección del estudiante y a las exigencias específicas de formación de las distintas titulaciones de Grado».

Nos encontramos así con una evaluación de carácter sumativo en la que tiene un peso fundamental su papel «clasificador» de cara al futuro universitario de los y las estudiantes, en un sistema, además, altamente competitivo. Pero entonces, ¿qué objetivos de evaluación debería tener la Historia en las PAU? O, dicho de otro modo, ¿qué debería rescatar un alumno de la materia de Historia al final de su educación media? En principio, atendiendo a la evolución legislativa, la finalidad de la Historia, al igual que el resto de disciplinas, debería tender a la consecución de determinadas competencias (lingüísticas, sociales y ciudadanas, etc.), que como tales debieran tener su reflejo en las pruebas.

2 «La prueba de acceso tiene por finalidad valorar, con carácter objetivo, la madurez académica del estudiante, así como los conocimientos y capacidades adquiridos en el Bachillerato y su capacidad para seguir con éxito las enseñanzas universitarias oficiales de Grado» (Art. 5. Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre).

Sobre lo que ocurre en la práctica, encontramos la respuesta en los criterios de evaluación que establece la institución encargada de hacer las pruebas, en este caso la Comisión interuniversitaria de Galicia (CiUG) y de cuyo análisis nos ocuparemos más adelante.

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Para formular la hipótesis inicial nos hemos basado en los postulados del proyecto TRADDEC, desde el que intentamos poner en valor el estudio del periodo de la transición (González, Sánchez y Muñoz, 2010), así como en los primeros resultados obtenidos en el estudio de manuales escolares, en los que una conclusión repetida ha sido el peso de la historia «evenemencial» (Aceituno Silva, 2010) y las dificultades a la hora de conectar el tema de la transición con los objetivos de la formación ciudadana (Martínez Rodríguez, 2010):

«En el proceso de evaluación sobre el periodo histórico de la transición predomina, tanto en los criterios del profesorado como en el relato del alumnado, un modelo historiográfico basado fundamentalmente en los acontecimientos políticos y sus protagonistas; no entra dentro de los criterios de evaluación el que el alumnado extraiga determinados aprendizajes en valores y competencias ciudadanas implícitas en el proceso de transición».

Los objetivos para esta investigación han sido:

1. Analizar las pruebas PAU y sus criterios de evaluación, en relación con los criterios y las correcciones del profesorado.
2. Indagar en los criterios del profesorado en torno a la transición a partir de sus correcciones en las PAU.
3. Indagar en las concepciones del alumnado sobre la transición a partir de sus respuestas y los errores detectados por el profesorado.
4. Reconocer los principales criterios y métodos de evaluación que maneja el profesorado en las correcciones de las PAU.

METODOLOGÍA

Se ha seguido una organización clásica del trabajo de investigación en cuatro fases (McMillan y Schumacher, 2005): planteamiento del problema; formulación de las hipótesis que deben ser comprobadas; recogida y análisis de los datos; e interpretación de los resultados y extracción de las conclusiones en relación con el problema.

Para la recogida y clasificación de la información se ha utilizado una ficha de análisis con la que se han ido extrayendo todas las anotaciones que los correctores

han plasmando en los exámenes. A partir de la ficha se han distinguido tres tipos de correcciones: de contenido histórico (temporales y conceptuales), procedimentales (referentes al uso y análisis de documentos históricos), y formales (de expresión, ortografía y sintaxis).

La muestra se ha seleccionado a partir de los exámenes de septiembre de 2010 realizados en Galicia, en los que la opción B se refería estrictamente al periodo de la transición en España; se trataba, además, de una muestra manejable para los objetivos de esta investigación³.

En total se han revisado 168 exámenes de los 749 que realizaron la opción B en septiembre, divididos en 14 correctores (numerados con una letra a efectos de esta investigación) de los que se han seleccionado aleatoriamente catorce exámenes por cada uno de ellos.

Tabla 1. Muestra

TOTAL	Nº	OPCIONES	Nº	MUESTRA		Nº
Exámenes PAU Septiembre 2010 Galicia	1347	OPCIÓN A (Economía del siglo XIX)	598			
		OPCIÓN B (Transición)	749	Dividido en 14 correctores (14 exámenes por corrector)	Muestra	168

Paralelamente se han analizado también las fichas finales que cada corrector deber rellenar haciendo una valoración global de las pruebas corregidas: índice de aprobados y suspensos por opción, errores más frecuentes, etc.

RESULTADOS

La prueba y los criterios de las PAU Galicia 2010

El examen de historia en la PAU en Galicia consiste en componer un relato histórico a partir de diversas fuentes, en este caso sobre la transición a la democracia a partir de

³ En los exámenes de junio, una de las opciones se refería también a la transición, pero abarcaba una etapa previa. El número de exámenes era mucho más elevado pero consideramos que los criterios no tenían por qué diferir sustancialmente de los de septiembre.

seis documentos⁴. Se trata de limitar la memorización de contenidos conceptuales y de favorecer y valorar competencias de análisis, comprensión y construcción de un relato personal por parte del alumnado.

Sin embargo, en el análisis de las respuestas en relación al modelo de prueba destaca un uso deficiente de los textos, a veces por el exceso de paráfrasis y otras veces por el escaso uso que se les da. Una realidad de la que se hacen eco también los mismos correctores en las valoraciones finales:

- «El problema principal no es que los alumnos no sepan historia, sino que no entienden bien, no aprovechan aquello que leen y no saben expresarse» [corrector A]
- «Me parece muy grave que un alumno de este nivel desconozca así la Constitución y se limite a parafrasear los documentos» [corrector H]

Efectivamente, en la mayoría de las pruebas nos encontramos con que los alumnos y alumnas se dedican a desarrollar el tema tal y como lo llevan preparado de forma memorística, y, en el mejor de los casos, se preocupan de señalar que aquello que redactan tiene que ver con uno u otro documento. En el peor de los casos, lo que se observa es un intento fallido de crear una composición mediante la sola información de los documentos. Podría decirse que aquellos estudiantes que llevan «preparada la lección» la desarrollan tal y como la llevan, y aquellos que no cuentan con los conocimientos suficientes tampoco cuentan con los mecanismos necesarios para sacar partido a la información de los textos.

Por lo que respecta a los criterios de evaluación establecidos por el CiUG para los correctores, se sigue la misma línea ya comentada, sobre todo en su propuesta general⁵. Más extensos son los criterios específicos sobre contenidos del tema, entre los que destaca la reiteración sobre el modelo reformista adoptado, que el alumno debe conocer (*fronte ás aspiracións inmovilistas e rupturistas*), las dificultades ante posiciones extremas (golpismo y terrorismo) y tres conocimientos clave: las elecciones de 1977, la Constitución de 1978 y el triunfo socialista en 1982 como consolidación democrática; todos y cada uno de ellos presentes en los documentos aportados. Como «conocimientos específicos», señala, el papel de la monarquía y de líderes como Adolfo Suárez y Felipe González.

4 Tras ser designado Presidente del Gobierno por el Rey, Adolfo Suárez se dirige al país (fragmento de la primera declaración televisiva de Suárez tras su investidura); Ley para la Reforma Política, aprobada por las Cortes el 18 de noviembre de 1976; En la campaña de las elecciones de junio de 1977, el candidato de UCD, Adolfo Suárez, pronuncia el siguiente discurso (fragmento de su famoso discurso electoral de «puedo prometer, y prometo»); Constitución de 1978 (Artículos 1.1, 1.2, 1.3, 2, 3.1 y 3.2); y Resultados de las elecciones generales de 1982.

5 «Presentación e comprensión xeral do tema a abordar, elaboración persoal do mesmo utilizando os documentos propostos e respostando ás cuestións presentadas nas orientacións, e coñecementos específicos sobre os asuntos que deben ser tratados. Transversalmente, valorarase a capacidade do alumno/a de realizar unha redacción clara, coherente e con certo rigor conceptual»

Echamos en falta, desde la óptica de nuestro proyecto y atendiendo a los objetivos y criterios del currículo de Bachillerato, la presencia de criterios de carácter actitudinal o que respondan a aprendizajes propios de una competencia social y ciudadana. Algo que no debiera extrañar si comprobamos la ambigüedad del mismo currículo de Historia de España para 2º de Bachillerato cuando establece entre sus principios toda una declaración de intenciones sobre la formación de una «ciudadanía responsable, activa y comprometida», «crítica», y, sin embargo, también olvida cualquier mención al respecto en sus criterios de evaluación.

Las correcciones del profesorado

Conviene recordar que los correctores no son una muestra representativa del profesorado, no se selecciona de manera aleatoria, sino que son seleccionados a lo largo de varias convocatorias entre quienes mejor se adaptan al sistema de pruebas y que concuerdan con la filosofía general de la comisión. Sin embargo, sus apreciaciones son muy útiles, como profesores de Bachillerato que asumen esta forma de evaluación.

El formulario con el que valoran las pruebas comienza por preguntar al corrector sobre el nivel de conocimientos demostrados en los ejercicios por los alumnos, aspectos o apartados de la materia que se trabaja con excesivo detalle en el aula, y aspectos o apartados que se trabajan insuficientemente en el aula. En número de correctores (14) permite hacer una composición con las principales valoraciones.

Tabla 2. Valoraciones profesorado

<i>Conocimientos</i>	Nº Rep.	<i>Se trabaja en exceso en el aula</i>	Nº Rep.	<i>Se trabaja insuficientemente en el aula</i>	Nº Rep.
Bajos o escasos	7	Acontecimientos	3	Capacidad de relación y análisis	2
Muy bajos o escasos	4	Grandes personajes	1	Análisis y comentario documentos	4
		Anécdotas y chascarrillos	2	Historia siglo XX	1
		Nada	2	Redacción ordenada	2

No sorprende, suele ser una queja generalizada de cualquier profesor, la denuncia sobre el escaso (o muy escaso) nivel de conocimientos general de los alumnos; pero sí llama la atención aquello sobre lo que declaran se trabaja en exceso en el aula. El peso de la historia «evenemencial» y, particularmente, de aquella más anecdótica o

«mitificada» de los grandes personajes del proceso de transición, es una crítica de buena parte de los correctores sobre la que también dejan constancia en las mismas pruebas:

- «Protagonismo de Juan Carlos I «versión Victoria Prego» - Tópica visión de la Transición («Cuéntame») pero con abundante información» [Calificación: 9, corrector F]
- «Bien la idea general, si bien demasiado «protagonizado» por Suárez y el Rey» [Calificación: 8, Corrector J]

Una crítica que contrasta con el discurso más generalizado y tradicionalmente aceptado por buena parte de la bibliografía (Ortí, 2008, Tussel, 2007) —también presente en los manuales—, pero que concuerda con otra parte de la investigación histórica que desde hace tiempo apuesta por una revisión de la interpretación del periodo (Colomer, 1998, Gallego, 2008).

En un segundo plano, estaría la utilización de los textos, aún cuando el ejercicio tenga esta primera finalidad. Así, nos encontramos con pruebas muy bien valoradas, por encima de nueve, donde el alumno no hace uso de los documentos, y otras donde el análisis de texto no es suficiente:

- «Tendencia a desarrollarlo como una pregunta teórica» [Calificación: 9, corrector A]
- «Hace un análisis de los documentos, pero no aporta nada». [Calificación: 4, Corrector K]

En general, podemos destacar un uso no siempre coherente de los criterios de evaluación, donde al final se impone la demostración de conocimientos memorísticos sobre aquellos procedimentales; una situación que parece provenir ya de las programaciones didácticas (Monteagudo, Miralles, Molina y Belmonte, 2010) y de las aulas, donde los alumnos más «aventajados» en Historia son aquellos que mejor memorizan y redactan, pero también, y en una relación inseparable, de los criterios curriculares y las mismas valoraciones del profesorado, que se resisten a incorporar con fuerza otro tipo de criterios evaluativos.

Las respuestas del alumnado

La línea argumental o tendencia historiográfica de la Transición por parte del alumnado se mueve en una concepción del proceso basado en el protagonismo de las figuras políticas (Rey, Adolfo Suárez) y con una muy escasa participación, incluso inexistente, de la sociedad. Esto se puede deber a que los documentos proporcionados son, en su mayoría, discursos de estos protagonistas; pero también a la forma en que según parece se aprende el proceso de Transición española (profesores, libros de texto, medios de

comunicación, entorno familiar, Internet, etc.) atendiendo a los primeros resultados obtenidos por el proyecto TRADDEC (González Gallego, Muñoz Labraña, Sánchez Agustí, 2010).

Una ausencia significativa que advertimos también en el relato del alumnado, se refiere a contenidos, habilidades y valores ciudadanos; contribución que la Historia, y así lo establece el currículo, debiera aportar a la formación. En los exámenes no hemos encontrado apenas ningún punto de vista crítico o valoración personal al respecto, aunque sí hay pistas que nos hacen ver que el profesorado también tiene en cuenta ese tipo de argumentos:

- «Esta ley acogida con gran entusiasmo por los españoles (¿todos?) se llevó a cabo en muy poco tiempo...» [anotación del corrector F]
- «Mientras media España estaba llorando la muerte de Franco y la otra media la estaba celebrando, emerge la figura de Adolfo Suárez» [subrayado, Corrector I]

Ejemplos como la negociación, el consenso, la superación de la conflictividad o los acuerdos, no aparecen descritos por ninguna parte de los exámenes y tampoco aparecen en los criterios de evaluación de la CiUG. Desarrollar una actitud crítica, tanto positiva como negativa, por parte del alumno es una necesidad básica para formar a ciudadanos responsables. Una simple descripción, sin matices, no aporta nada a la formación de los alumnos por lo que debería ser un eje transversal a la hora de enseñar y evaluar.

Criterios y métodos de evaluación

Tipos de correcciones

Se han clasificado entre las de contenido histórico (temporales y conceptuales), procedimentales (referentes al uso y análisis de documentos históricos), y formales (de expresión, ortografía y sintaxis).

Ya se ha analizado el uso de los documentos al referirnos al modelo de examen. Sobre las de contenido histórico, destacan las de carácter temporal. Podrían cuestionarse las fechas de inicio y fin de la transición, pero ni siquiera entre los historiadores existe consenso sobre ello, ya que depende de la perspectiva ideológica e historiográfica. En este aspecto, los correctores no se pronuncian abiertamente. Aunque matizar y poner unos límites de acuerdo a la complejidad del tema es una cuestión fundamental para evitar desviaciones como la siguiente:

- «...que se llevó a cabo durante la transición política hacia la democracia que se implantó en 1981» [¿1981? Corrector J.].

Encontramos tres errores temporales muy repetidos en las pruebas: Dimisión de Adolfo Suárez en 1982; vincular a Adolfo Suárez a UCD antes de que se creara dicho partido político; y el golpe de Estado de Tejero el 24 de febrero. Este último error puede estar influido, en determinada forma, por el texto número 5, donde al aparecer la fecha de la madrugada del 24, el alumno identifica este día como el mismo del golpe. Este punto vendría a demostrar el uso incoherente de los documentos, muy pocas veces integrados al conocimiento del alumno, y la mayor parte de las veces utilizados para copiar el contenido que se desconoce.

CONCLUSIONES

Consideramos que la hipótesis de partida ha sido confirmada en el sentido de que el relato histórico dominante en el alumnado está basado fundamentalmente en los acontecimientos políticos y sus protagonistas; pero no así en el profesorado, que lamenta este tipo de relato, llegando a protestar sobre la historia «evenemencial» que reflejan los exámenes.

Respecto a la inexistencia de criterios de carácter actitudinal y de valores en el proceso de evaluación de la historia, se confirma y nos aporta una conclusión importante que deja abierta una pregunta de calado: ¿de qué sirve el peso cada vez mayor de las actitudes y aprendizaje de valores en el currículo si no tienen presencia en los criterios de evaluación?

Además, en este mismo sentido, cabe preguntarse por los esfuerzos en materia de formación ciudadana, y por la existencia de una competencia social y ciudadana, cuando en Historia, y en un tema particularmente recurrente como el de la Transición a la democracia, no se perciben fórmulas de evaluación de dicha competencia.

En lo referente a la evaluación de procedimientos (en una actividad en la que procedimientos como el uso y proceso de fuentes históricas, el manejo del tiempo histórico o la explicación de causas y consecuencias, tienen un peso destacado) cabe decir que se aprecia un desconcierto mayor en los criterios de evaluación, que no llegan a tener la claridad de los criterios sobre los conocimientos declarativos. No es de extrañar, pues, el mayor peso de este tipo de contenidos en las calificaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEITUNO SILVA, D. (2010). Elaboración de una ficha para el análisis de manuales escolares de Historia y Educación para la Ciudadanía. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (coord.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- COLOMER, J. (1998). *La transición a la democracia. El modelo español*. Barcelona: Anagrama.
- GALLEGO MARGALEF, F. (2008). *El mito de la Transición: la crisis del Franquismo y los orígenes de la Democracia (1973-1977)*. Barcelona: Crítica.

- GONZÁLEZ GALLEGO, I.; MUÑOZ LABRAÑA, C.; y SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (2010). Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (coord.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. <http://ifc.dpz.es/publicaciones/ebooks/id/2971>
- LÓPEZ FACAL, R. (1997). La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. En H. Salmerón (ed.). *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario, vol. 1, pp. 371-397.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2010). Historia y Formación ciudadana. Un análisis a través de la Transición democrática en los manuales de Educación para la Ciudadanía. *Actas del I Congreso Internacional Pensar Históricamente en Tiempos de Globalización*. Santiago de Compostela: IDEHER-USC (en prensa).
- McMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson.
- MERCHÁN, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 15, pp. 3-21.
- MERCHÁN, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- MONTEAGUDO, J., MIRALLES, P., MOLINA, S., BELMONTE, J. (2010). La evaluación de contenidos procedimentales de Historia en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Análisis crítico de programaciones de aula. *Actas del I Congreso Internacional Pensar Históricamente en Tiempos de Globalización*. Santiago de Compostela: IDEHER-USC (en prensa).
- ORTÍ BORDÁS, J. M. (2008). *La Transición desde dentro*. Madrid: Planeta.
- SANS, A. y TREPAT, C. A. (2002). La evaluación de la historia en el bachillerato. La evaluación en historia con pruebas de corrección objetiva. Algunas implicaciones didácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de investigación*, 1.
- TREPAT, C. A. e INSA, Y. (2008). La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la Historia en Bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 57-75.
- TUSSEL GÓMEZ, J. (2007). *La Transición a la democracia: España, 1975-1982*. Madrid: Espasa-Calpe.

EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DEL ÁREA DE HISTORIA DEL CURRÍCULO OFICIAL MEXICANO EN EL NIVEL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA Y SU INCIDENCIA FORMATIVA EN EL ALUMNADO

M^a Cristina Miranda Álvarez

cmiranda@uv.mx

Universidad Veracruzana

Andrés Palma Valenzuela

andrespalma@ugr.es

Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

A partir de 1993 la Educación Secundaria forma parte en México de la Educación Básica y representa la última etapa de la formación obligatoria. Y ello significa que el conjunto de la población escolar de este nivel accede por derecho propio a tales estudios hasta los 15 años, edad en que concluye la educación formal. Esto implica que todos los adolescentes del país participan de un perfil común de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que les asegura el desarrollo de las competencias básicas para la vida, a partir de un contexto nacional pluricultural derivado del contextoregional, estatal y comunitario, y les garantiza al mismo tiempo la adquisición de las condiciones necesarias para integrarse al mundo laboral o continuar su desarrollo por la educación formal.

Ante este deber ser, las diferentes áreas de formación de la Educación Secundaria contribuyen desde su conocimiento disciplinar y el desarrollo de las habilidades y actitudes que le son inherentes a su naturaleza, a la mejora de los estudiantes, dado que son los elementos básicos que constituyen el fundamento y/o sostén para posteriores niveles de formación.

Valorar a partir de criterios únicos, derivados del trabajo escolar contenido en los planes y programas oficiales que sirvan para diagnosticar el nivel de desempeño a nivel nacional, como resultado de los procesos formativos se ha vuelto por demás una tarea importante y de gran necesidad que permite conocer el estado que guarda

no solo el dominio de los estudiantes, sino la pertinencia de la enseñanza al tiempo que plantea la discusión de la gestión de los procesos educativos.

La Prueba ENLACE¹, que inicialmente valoraba sólo el área de español y matemáticas, incorporó a partir de 2008 un área opcional que le llevo a evaluar desde 2010, con ocasión de la celebración del Bicentenario del inicio de la Independencia y Centenario de la Revolución Mexicana, también el área de Historia.

LA HISTORIA EN EL CURRÍCULO DE LA SECUNDARIA

En 2006 se realizó la Reforma de la Educación Básica en el nivel de Secundaria; tratándose de una renovación que implicó cambios profundos en el perfil de formación que llevó a un reordenamiento de la estructura curricular. Ello se concretó en un modelo de formación por competencias, que orienta y da sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje comprometido con una formación para la vida, el uso de recursos didácticos portadores de mayor eficacia y diversidad para los procesos formativos, y en una gestión integradora de los distintos actores del proceso educativo capaz de impulsar un estilo de trabajo académico cooperativo y permanente, apto para responder con mayor calidad y eficacia a las exigencias del contexto.

El perfil de formación que plantea la Secundaria se compone de cinco competencias: para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad.

A partir del perfil de formación, en la estructura curricular se reconocen, entre otras áreas de formación, las relacionadas con el conocimiento histórico. En el 2° año de Secundaria se ubica Historia I (Universal) y en el 3° Historia II (de México); tratándose de unos saberes que contribuyen al desarrollo de la noción de tiempo histórico, condición necesaria para comprender el pasado y presente, y requisito básico para la formación de la conciencia social. Asimismo, la comprensión de la Historia facilita el desarrollo de habilidades tales como: el análisis, la comprensión, el pensamiento claro y ordenado.

1 La prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE, se aplica desde 2006 en todo México con el fin de evaluar los dominios del alumnado de 3° a 6° de Primaria y de 1° a 3° de Secundaria. El contenido a evaluar se basa en los planes y programas aprobados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) siendo hoy una realidad vigente cuyo dominio es obligado para todo el alumnado. Es un instrumento objetivo, estandarizado, confiable, de alcance nacional, sustentado en estándares de calidad. Los reactivos que en ella se utilizan son de opción múltiple y se orientan a evaluar competencias (habilidades y conocimientos académicos) a partir de una escala estandarizada que permite hacer comparaciones. Las preguntas se clasifican en tres niveles de dificultad: bajo, medio y alto. Mientras que los resultados se interpretan en cuatro niveles de logro: insuficiente, elemental, bueno, excelente que para su análisis se agrupan en intervalos distribuidos estadísticamente en función del logro alcanzado (nacional). La prueba de 2010 para 2° de Secundaria contenía 169 reactivos de los que 47 correspondieron a contenidos de Historia; la de de 3° incluyó 181, de los que 48 fueron de Historia. Los contenidos midieron diferentes niveles de logro cognoscitivo y se seleccionaron los contenidos del programa de la asignatura de manera objetiva y distribuida equitativamente.

El acercamiento a la Historia se realiza a través de tres ejes que lo promueven: la comprensión del tiempo y el espacio histórico, el manejo de la información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia. Esto se logra a través de los saberes que componen los cursos de Historia. Así, en el de 2° año se realiza una revisión del periodo histórico que abarca desde la expansión europea del siglo XVI a la globalización del siglo XX mediante un recorrido que analiza la integración mundial, mientras que en el curso de tercer año se recorre un segmento histórico que se inicia en la cultura prehispánica y se extiende hasta nuestros días.

Como premisa previa a dicho análisis partimos del siguiente axioma: la concreción de la reforma educativa depende del trabajo del profesor en el aula. Tesis que sostenemos desde la convicción de que el paso de un modelo de aprendizaje mecánico, basado en la memorización y centrado en los conocimientos, a un modelo que tiene al estudiante como centro de interés, orientado al desarrollo de habilidades de pensamiento, promotor del desarrollo de condiciones para una educación para la vida, depende de un cambio en la praxis docente del profesor. Planteamiento que se sostiene en la evidencia de que una sola renovación y actualización de los conocimientos pedagógicos siempre resulta insuficiente dado que los procesos de este tipo implican algo más puesto que en realidad de lo que se trata es de implantar una nueva forma de trabajo en el aula que pueda garantizar mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

RESULTADOS DEL APRENDIZAJE EN LA PRUEBA ENLACE

La prueba ENLACE 2010 fue aplicada en 121.833 escuelas de todo el país en las que fue resuelta por 13.772.359 alumnos, de los que 3.431.282 fueron estudiantes de Secundaria, mientras que del Estado de Veracruz (se toma como referente para precisar información) en este nivel fueron evaluados 250.129 alumnos.

Los resultados obtenidos en el área de Historia en el nivel de Secundaria que se muestran en la Tabla 1, indican como sólo el 5,8% de los adolescentes que respondieron la prueba logran un dominio óptimo del conocimiento, mientras que el 24,4% demuestra poseer los conocimientos y habilidades de manera satisfactoria. Por otra parte apenas un 62,5% dispone de estos saberes, mientras que el 13,1% restante apenas si cuenta con alguna información o, posiblemente, tampoco ha desarrollado las habilidades de forma insatisfactoria.

Tabla 1. Base de datos de la SEP

Área de conocimiento	Nivel de logro				Alumnos evaluados
	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente	
Historia	13,1	62,5	18,6	5,8	3.431.282

Elaboración propia.

En la relación establecida entre los promedios alcanzados por los adolescentes del Estado de Veracruz (Tabla 2) respecto a los promedios nacionales, se observa que a nivel nacional el 24,4% logra un dominio de la Historia a nivel satisfactorio, mientras que el promedio de un dominio básico resulta casi igual. En lo que respecta al nivel insuficiente en el Estado de Veracruz se alcanza un porcentaje de 2,25% menor al promedio nacional, lo que significa que hay un menor número de jóvenes que logra de manera insatisfactoria los dominios referidos.

Tabla 2. Base de datos de la SEP

Ámbito	Nivel de logro en Historia				Alumnos evaluados
	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente	
Nacional	13,1	62,5	18,6	5,8	3.431.282
Veracruz	10,85	62,4	21,05	5,7	250.129

Elaboración propia.

Las escuelas secundarias, por sus presupuestos, pueden ser públicas y privadas; por las características de su currículo: generales, que ofrecen una formación propedéutica para continuar una formación profesional o técnica, que preparan para el trabajo y/o para continuar una formación técnica. Por la modalidad de enseñanza puede ser tradicionales o de telesecundaria, en las que el estudiante recibe la clase vía señal satelital por TV; modalidad esta última orientada a las comunidades rurales que cuentan con electricidad².

En el Estado de Veracruz, los resultados obtenidos por los jóvenes en el curso de Historia I, de acuerdo a lo expresado en la Tabla 3, indican que el logro de excelencia alcanzado en las secundarias particulares (15,3%) es 8,1% mayor con respecto al promedio más cercano obtenido por la secundaria técnica que alcanzó el 7,2%. Siguiendo el análisis de las escuelas particulares el 45,2% de su alumnado logra un nivel satisfactorio, mientras que a nivel básica se mantiene con el porcentaje más bajo de las secundarias del conjunto, igual que en el nivel de insuficiente el promedio es el más bajo (7,5%); asimismo cabe hacer mención de como el porcentaje de los estudiantes que asisten a este tipo de instituciones es apenas del 5,50% respecto a la población total de ese conjunto de datos.

² Para el análisis se va tomar el tipo de modalidad de acuerdo a la clasificación que tiene la base de datos de la SEP.

Por otro lado la información estadística indica que la secundaria general es el tipo de institución que presenta el porcentaje más bajo en el nivel satisfactorio (24,3% [la suma de excelente y bueno]), a la vez que ofrece el porcentaje más alto en el dominio elemental (63,5%) e insuficiente con un 12,2%.

La secundaria técnica, aunque presenta el porcentaje más bajo en excelencia (7,2%), en suma con el porcentaje del nivel bueno (22,9%) alcanza un 30,1%, dato indicativo del dominio satisfactorio alcanzado por los alumnos en Historia; de igual modo es el segmento de la educación pública que ofrece un menor número de estudiantes con dominios insuficientes.

Es de notar que el logro en el aprendizaje de la Historia alcanzado por los estudiantes de la modalidad de telesecundaria es del 25% en nivel satisfactorio, siendo también importante señalar que es el segmento de la población más numeroso que cuenta, además, con unas condiciones de marginación más sensibles, frente al resto de la población.

Tabla 3. Base de datos de la SEP

Modalidad de Secundaria	Nivel de logro en Historia I (Universal)				Alumnos evaluados
	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente	
General	12,2	63,5	20,1	4,2	37.662
Particular	7,5	47,3	29,9	15,3	7.144
Técnica	10,2	59,7	22,9	7,2	26.044
Telesecundaria	11,7	63,3	20,4	4,6	58.834
Promedio general	11,3	61,8	21,3	5,6	129.684

Elaboración propia.

Siguiendo la misma referencia que sirve como caso, en el Estado de Veracruz el logro alcanzado en Historia II, de acuerdo a los datos presentados en la Tabla 4, muestran un nivel del 45,9% de satisfacción (suma del promedio de excelencia y bueno) las instituciones particulares quienes representan el 5,67% de la población de estudio, al igual que el comportamiento mostrado en Historia I es el segmento de las secundarias que menos estudiantes tiene en el nivel de insuficiencia en el dominio de la Historia de México.

Los datos en general siguen la misma tendencia en los resultados en la modalidad de secundaria general, muestran el porcentaje más bajo en el nivel satisfactorio con un 24,5%, mientras que tienen uno de los porcentajes más altos de la tabla en el dominio elemental (66,2%).

Del sector público la secundaria técnica registra el porcentaje más alto en un dominio satisfactorio con un 30,1%, siendo ésta por tanto el sector con cifras más bajas en el nivel elemental con un 59,7%.

En el caso de la modalidad de telesecundaria también mantiene un buen desempeño satisfactorio con un 26,6%; sin embargo, de acuerdo a los datos, tiene el porcentaje más alto en el nivel de logro elemental (66,7%) y con el 10,6% en insuficiente; datos que representan el 46% de la población, la más numerosa del estudio.

Tabla 4. Base de datos de la SEP

Modalidad de secundaria	Nivel de logro en Historia II (de México)				Alumnos evaluados
	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente	
General	9,1	66,2	20,1	4,2	37.662
Particular	7,1	47,0	29,9	16,0	6.835
Técnica	10,2	59,7	22,9	7,2	23.809
Telesecundaria	10,6	66,7	17,9	4,7	55.458
Promedio general	10,4	63,0	20,8	5,8	120.445

Elaboración propia.

En términos comparativos (Tabla 5) los niveles de logro en el aprendizaje de la Historia de los jóvenes de Secundaria del Estado de Veracruz muestran un comportamiento similar en los promedios: Historia I, un 27,1% de rendimiento satisfactorio, mientras que Historia II, un 26,6% y un promedio general del 26,75%.

El porcentaje mayor de la población de adolescentes se encuentran en un nivel de dominio básico con un promedio general del 62,4%, mientras que en el nivel de insuficiencia el promedio general es del 10,85%; asimismo debe hacerse notar que, de acuerdo a la información de la base de datos, hay escuelas en que el desempeño de los jóvenes fue de 0.

Tabla 5. Base de datos de la SEP

Curso	Nivel de logro en Historia				Alumnos evaluados
	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente	
Historia I	11,3	61,8	21,3	5,6	129.684
Historia II	10,4	63,0	20,8	5,8	120.445
Promedio	10,85	62,4	21,05	5,7	250.129

Elaboración propia.

ANÁLISIS DE DATOS

Los resultados obtenidos indican que el nivel de logro del aprendizaje de la Historia de los adolescentes es satisfactorio en un 24,4% en el ámbito nacional y en un 26,75% en del Estado de Veracruz. Sin embargo los porcentajes más altos se encuentran en un nivel de dominio básico con un 62% en promedio en cada una de las poblaciones; de igual modo existe un 13,1% de la población nacional de jóvenes y un 10,85% en el Estado de Veracruz que posee dominios insuficientes en los saberes propios de la Historia.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El conjunto de los datos nos lleva a reflexionar acerca de los resultados del aprendizaje de los jóvenes en el nivel de Secundaria, tanto en el contexto nacional como en el Estado de Veracruz, pudiéndose concluir al respecto que:

1. El nivel de logro en el aprendizaje que concentra la población se encuentra en el nivel elemental con un promedio general del 62% y aunque en el extremo (en el lado de suficiente) se concentra en promedio a nivel nacional el 24,4% y en el estado de Veracruz el 26,75%, en el otro extremo (de insuficiente) el nivel nacional se encuentra en el 13,1% de la población de jóvenes adolescentes, mientras que en el Estado de Veracruz es del 10,85%.
2. De acuerdo con los datos, y aunque la población que asiste a las instituciones particulares es menor, pues solo representa el 5,58% en el Estado de Veracruz, estos alcanzan un leve ascenso en el nivel de logro en el aprendizaje de la historia.
3. Los resultados obtenidos en las telesecundarias llaman la atención, pues se encuentran los promedios de redimiendo alrededor de las otras modalidades, mientras que las condiciones, tanto de los estudiantes como de la instituciones y de los medios, para el aprendizaje son diferentes dado que este tipo de instituciones se ubican en comunidades rurales.
4. Los resultados reflejan que los estudiantes no están logrando un aprendizaje adecuado pues se esperaría que el volumen de la población se situase entre el nivel de logro de excelente y bueno.
5. En función a los planteamientos que la SEP realiza respecto a la finalidad de la enseñanza de la historia y su importancia como parte del currículo oficial, es necesario destacar que si el contenido de la historia permite al estudiante el desarrollo de una noción de tiempo y espacio, esto le lleva a relacionar presente, pasado y futuro. Así como la explicación de situaciones complejas sobre sucesos y procesos históricos, a fin de poder desarrollar una conciencia histórica y favorecer el desarrollo del pensamiento analítico, comprensivo claro y ordenado.

6. Finalmente, consideramos que cabe plantearse los siguientes interrogantes a partir de los resultados cuantitativos obtenidos por la Prueba ENLACE 2010 que merecerían un ulterior trabajo de profundización que dejamos abierto como un reto de futuro:
- A. ¿Con estos niveles de logro alcanzados es posible alcanzar las competencias para la vida definidas por el perfil de Secundaria tanto a nivel nacional, como en el Estado de Veracruz?
 - B. ¿Será posible que los jóvenes alcancen un nivel de desarrollo en el pensamiento que les permita la noción histórica y con ello sentirse parte del contexto social y colaborar en su entendimiento y transformación?
 - C. ¿El adolescente con estos niveles de desarrollo puede alcanzar una conciencia social?
 - D. ¿Cuenta con las condiciones intelectuales que le favorezcan para la adquisición de los valores culturales del medio al que pertenece? ¿Logra desarrollar procesos complejos de pensamiento que le permitan construir su identidad nacional?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2007). *Educación Básica. Secundaria Plan de Estudios 2006*. México: Ed. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2007), Reforma de la Educación Secundaria, <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/espanol/index.htm> [Consultado 18.10.2010]
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2010). *Prueba ENLACE 2010*. En <http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/> [Consultado 15.10.2010]

PROPUESTA DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS. DEFINICIÓN DE DESCRIPTORES E INDICADORES PARA CONOCER EL GRADO DE DOMINIO ALCANZADO EN LA COMPETENCIA «APRENDER A APRENDER» EN EL MARCO DE LA ASIGNATURA HISTORIA DEL ARTE MODERNO, EN AULA DE LA EXPERIENCIA DE LA UPNA

Ana María Mendioroz Lacambra
amendioroz@navamed.com

Inés San Martín
Universidad Pública de Navarra

INTRODUCCIÓN

La sociedad de la información y comunicación, exige que el sistema educativo, se adapte a las nuevas demandas sociales (Sevillano, 2008). Nuestros alumnos deben aprender de forma significativa, construyendo significados con autonomía (Coll, 1990) en suma aprender a aprender, proceso en el que juega un relevante papel la evaluación.

Los enfoques sobre la evaluación, han variado a lo largo de la historia, en función de los paradigmas científicos y del marco referencial que los ha sustentado; en este caso, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), desde donde se han diseñado los planes de estudio, en base a la consecución de competencias. Por ello, debe ser concebida desde el inicio del diseño del plan docente, considerada como proceso, instrumento de aprendizaje, con la función de ajustar la ayuda pedagógica y delimitar el grado de cumplimiento del proyecto educativo (Coll, 1992). La evaluación formadora, ayuda a tomar decisiones a lo largo de todo el proceso, hace transparentes las dificultades de aprendizaje, la viabilidad de los métodos de enseñanza y permite comparar resultados, adaptando la propuesta pedagógica a la realidad del aula (Santos Guerra, 1988). Además, permite explicitar las ideas de los alumnos mediante actividades complejas, de integración del conocimiento, y es un medio para conseguir aprendizajes y reelaborar conocimientos y actitudes (Cardinet, 1987). Esto exige por una parte esce-

narios educativos adecuados, y por otra, conocer el grado de desarrollo alcanzado en el marco competencial (Castells, 1997, Fernández, 2003, Medina, 2006), valorando su progresión, en base a unas actividades concretas. De ahí que la finalidad de la evaluación por competencias, debe ser conocer el grado de dominio alcanzado, a través de acciones concretas, teniendo en cuenta su triple función.

Se presenta en este trabajo, una parte de la aplicación realizada en la Universidad Pública de Navarra, en el título propio Diploma de Humanidades y Ciencias Sociales, para alumnos mayores de 50 años, en la asignatura Arte Moderno. Una vez finalizado el tema sobre Renacimiento italiano, trabajado en base a un Mapa Conceptual elaborado por la profesora¹, nos planteamos evaluar el grado de dominio alcanzado en la competencia *aprender a aprender*. Para ello, se propuso al alumnado, un pequeño trabajo de investigación (Bernal, 2006), con el objetivo de que transfirieran el conocimiento que habían creado, a una nueva situación: el Renacimiento en España, empleando como recursos instruccionales, la V de Gowin, como guía para organizar el proyecto, y el Mapa Conceptual (MC), para presentar los resultados; ambos favorecedores del aprendizaje significativo. Para poder evaluar el grado de consecución de la competencia aprender a aprender, en base al encargo docente, elaboramos unos descriptores (Nisbet, 1990)², formados por contenidos, habilidades, valores-actitudes y estrategias de aprendizaje (Sevillano, 2004), y unos indicadores, que permitieron visibilizar las capacidades asociadas a la competencia, y comprobar el grado de dominio adquirido.

METODOLOGÍA

La experiencia se realizó en el marco de la asignatura de Historia del Arte Moderno, correspondiente al segundo curso del título propio de la UPNA, para mayores de 50 años, Diploma de Humanidades y Ciencias Sociales, e incluyó las siguientes fases.

Primera fase

Se presentó el tema, se constituyeron seis grupos integrado cada uno de ellos por tres alumnos/as, de diferente formación y motivación, y se nombró a un responsable de redactar las actas de cada sesión. Se les encargó realizar, primero de manera individual y luego por grupos, un MC que reflejara los conceptos estructurantes que sobre el Renacimiento italiano se habían estudiado en clase, con la finalidad de comprobar

1 Artículo presentado en el IX Congreso Mundial de Mapas Conceptuales, celebrado en Chile en octubre de 2010.

2 La competencia aprender a aprender, «Supone adquirir habilidades para hallar información, aprender reglas generales aplicables a problemas, la lógica de las diferentes formas de investigación y los métodos, consiste también en la autonomía del aprendizaje, es decir dirigirlo uno mismo, actitud, y que estas habilidades y estrategias, puedan ser transferidas y adaptadas a nuevas situaciones».

el conocimiento construido. Entre todos y de manera consensuada, confeccionaron un único mapa, donde se puso de manifiesto la sinergia que se había pretendido en clase, vinculando la creación de arte y el pensamiento, durante el Renacimiento italiano.

Segunda fase

Nos planteamos evaluar el grado de habilidades para establecer contacto de forma autónoma con la información, plantear problemas, gestionar y planificar soluciones, aplicando el conocimiento creado, la lógica de las diferentes formas de investigación y los métodos, de una manera crítica, activa, generando conocimiento en base a planificaciones coherentes, a partir de los contenidos específicos y con explicaciones que revelaran las sinergias entre pensamiento y creación. En suma, el grado de desarrollo alcanzado en la competencia aprender a aprender.

Se les propuso primero que averiguaran las características artísticas del Renacimiento en España, a partir de la consulta de diversas fuentes que ellos mismos debían buscar y gestionar; posteriormente mediante una investigación sencilla, planificada empleando como recurso instruccional la V heurística de Gowin, que requería transferir el conocimiento adquirido, les pedimos que analizaran, valoraran y justificaran de forma argumentativa, las producciones artísticas del renacimiento español, a partir del ámbito contextual.

Para ayudarles a elaborar la V como guía en el proceso de investigación, les propusimos las siguientes preguntas (Lara y Lara, 2004). 1.- Preguntas claves ¿Qué quiero conocer? Las características del arte renacentista español, y ¿Qué quiero investigar? el por qué de esas características. 2.- ¿De qué teorías y principios vamos a partir? De las científicas sobre la historia del arte (formalista, socializada e iconográfica). Del constructivismo y aprendizaje significativo de Gowin, Ausubel, Vigotsky, Brunner, Piaget, Novak 3.- Cuáles son los conceptos relacionados? Contexto, mentalidad, pensamiento, ciencia, creación artística. Construcción de conocimiento, explicaciones de multicausalidad, actitud positiva, aplicación del conocimiento, estrategias de diseño y planificación, organización y gestión del tiempo. Aprendizaje significativo autónomo. 4.- ¿Cómo voy a observar el acontecimiento? MC para representar las interrelaciones entre arte y pensamiento, conceptos de arte, conceptos sobre la mentalidad, búsqueda e interpretación de textos con explicaciones multicausales, selección e interpretación de imágenes... En nuestro caso, además con la creación de descriptores e indicadores, para valorar el grado de desarrollo de la competencia. 5.-Registros y transformación de los datos de tal forma que sean fáciles de interpretar para responder a la pregunta central. Mapa Conceptual. 6.- Conclusiones. Juicios de conocimiento, responden a la pregunta central las obras de arte que se generan en el renacimiento español, tienen sus características propias, en función del contexto económico, social, político y cultural en el que se generan. La estética renacentista se mezcla con estilos ibéricos. Esta asimilación de elementos dio lugar a una personal

interpretación del Renacimiento italiano, con artistas y obras representativas. Juicios de valor. El marco conceptual y metodológico es el adecuado para llevar a cabo los objetivos plasmados en la cuestión central.

Tercera Fase

Presentamos a modo de tablas, los descriptores e indicadores asociados, que elaboramos para medir el grado de dominio alcanzado por la competencia aprender a aprender.

DESCRPTORES DE LA COMPETENCIA				
COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER				
Nº	CONTENIDOS	HABILIDADES	VALORES Y ACTITUDES	ESTRATEGIAS APRENDIZAJE
D1	Contexto socio político y económico. Pensamiento Ciencia Creación	Búsqueda y gestión de información a partir de diferentes fuentes, con explicaciones sinérgicas	Participación democrática y activa. Cooperación grupal	Búsqueda de información con fuentes diversas y manejo de TICs. Selección, clasificación, organización y gestión de información convirtiéndola en conocimiento útil.
D2		Planteamiento y Resolución de problemas para aplicar el conocimiento. Empleo de la V como procedimiento que dirige el proceso de investigación	Espíritu crítico. Iniciativa personal y creatividad Pensamiento científico	Comprensión, reflexión y aplicación del pensamiento hipotético-deductivo e inductivo. Método científico
D3		Presentación de la información en Mapa Conceptual, de forma sinérgica y creativa. Síntesis ricas y originales	Tendencia a generar conocimiento de forma creativa	Empleo de las Tics para integrar el conocimiento Múltiples recursos con lecturas diferentes
D4		Organiza y gestiona el tiempo	Iniciativa personal y madurez	Planificaciones coherentes

CAPACIDADES ASOCIADAS (Indicadores) COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER INDICADOR (I) y componentes de cada indicador	
I-1. <i>Busca, gestiona información y construye conocimiento útil con explicaciones multi causales, sinérgicas</i>	Emplea fuentes diversas. Discrimina con criterio las fuentes. Realiza inferencias. Selecciona información. Clasifica. Organiza la información. Valora. Analiza. Argumenta. Emplea relaciones sinérgicas. Transforma la información en contenido útil. Participa de forma activa. Cooperativa. Emplea nuevas tecnologías....
I-2. <i>Aplica conocimiento. Estrategias de diseño y planificación de proyectos</i>	Realiza transferencias. Emplea método científico. Pensamiento hipotético-deductivo e inductivo. Aplica las fases de la V. Iniciativa personal. Espíritu crítico...
I-3. <i>Genera e integra el conocimiento de forma creativa y crítica</i>	Presenta la información en MC de forma significativa. Emplea recursos ricos y creativos. Síntesis y conclusiones personales ricas y creativas...
I-4. <i>Organiza y gestiona su tiempo</i>	Conoce las fases del método y las aplica de forma coherente. Distribuye su tiempo. Hace planificaciones ajustadas a las necesidades. Madurez...

Los instrumentos empleados para realizar la evaluación fueron las producciones de los alumnos y la rúbrica, que permitió medir cada indicador. Por cuestión de espacio, presentamos sólo lo referente al primer indicador.

COMPETENCIA APRENDER A APRENDER					
DESCRIPT	INDICAD	CAPACIDADES ASOCIADAS (Sub-Indicadores)	NIVEL DE DESARROLLO		
			NO	SI	
				MB	B
D1	II	1.1 Busca información en fuentes diversas y en diferentes soportes 1.2 Discrimina fuentes 1.3 Infiere a las fuentes 1.4 Selecciona información 1.5 Clasifica información 1.6 Organiza los datos 1.7 Valora la información 1.8 Analiza los datos 1.9 Argumenta 1.10 Contenido útil 1.11 Participa de forma cooperativa 1.12 Emplea TICs			

Nivel de desarrollo alcanzado

<i>Indicador</i>	<i>Excelente (MB)</i>	<i>Bien</i>	<i>Suficiente</i>	<i>Deficiente (NO)</i>
Busca información en fuentes diversas	Conoce y emplea fuentes primarias y secundarias en diferentes formatos y soportes de forma totalmente autónoma	Conoce y emplea fuentes primarias y secundarias en diferentes formatos y soportes, con algo de ayuda por parte del profesor	Conoce y emplea fuentes primarias básicamente documentos escritos en papel. Con mucha ayuda del profesor, es capaz de emplear otros soportes y formatos	No es capaz de acceder de forma autónoma a las fuentes.

El nivel de desarrollo alcanzado por cada indicador, fue el que decidió el grado de adquisición que correspondía a cada descriptor, y éste a su vez, el grado de dominio de la competencia. Se fijó como mínimo la adquisición de diez subindicadores con el nivel de suficiente, para certificar el logro del indicador. Además, la obligación de superar tres indicadores, para que la adquisición del descriptor pudiera ser acreditada. Finalmente, la competencia se consideró alcanzada en mayor o menor medida, dependiendo del número de descriptores adquiridos; así, de manera sobresaliente, si se habían adquirido todos, de forma notable si faltaba uno, suficientemente si se había adquirido la mitad y de forma insuficiente, si tan sólo se adquiría uno.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El grado de consecución de los indicadores, nos permitió valorar las capacidades asociadas a la competencia, que a su vez nos indicaron el grado de desarrollo de cada descriptor, haciendo posible evaluar los logros conseguidos no sólo a nivel de contenidos, sino también de habilidades, actitudes valores y estrategias de aprendizaje. Este procedimiento fue útil, para valorar el proceso docente, y sobre todo, para conocer de forma más objetiva, si la metodología y los recursos instruccionales empleados, contribuían y en qué medida, al desarrollo y adquisición de la competencia aprender a aprender, tan necesaria en la sociedad del conocimiento y la información, en la que estamos inmersos.

Por lo que se refiere al primer indicador que por el espacio de esta aportación es el único al que nos vamos a referir, búsqueda y gestión de la información con el fin de construir conocimiento útil, para responder a la pregunta ¿Qué características tuvo el arte del Renacimiento en España y por qué?, podemos adelantar, que los dieciocho alumnos del curso de Arte Moderno, elaborado a partir de un MC, y que habían empleado como guía de investigación la V de Gowin, fueron en su totalidad competentes para acceder de forma autónoma a la información. Doce de manera excelente (MB) y de los restantes, cuatro lo hicieron bien (B), y dos de manera suficiente (SUF) por las limitaciones que tuvieron a la hora de acceder a las fuentes en formato digital. Precisamente, en el empleo de las TICs, fue donde más problemas plantearon. Ocho alumnos tuvieron una puntuación de (MB) demostraron su competencia para realizar búsquedas en Internet de manera excelente, mientras que dos, no lo consiguieron, y el resto lo hizo bien.

Todos ellos, fueron capaces de extraer datos en función de su relevancia para el trabajo docente, y tuvieron en cuenta su procedencia. Dieciséis alumnos obtuvieron la puntuación de excelente y tan sólo dos lo realizaron de manera suficiente, porque se limitaron a la consulta de un libro de texto muy básico, aunque la información que seleccionaron respondía a los ámbitos de clasificación y organización concretos que estructuraban el tema, el económico, político, social y cultural, y que todos los tuvieron en cuenta a la hora de seleccionar, organizar y clasificar los datos. El análisis que realizaron de la información obtenida, fue bueno por parte de todos ellos, de hecho argumentaron los resultados teniendo en cuenta todos los factores analizados y desde todos los ámbitos, llegaron a interpretaciones sinérgicas y construyeron conocimiento de manera significativa sobre el arte del Renacimiento en España. Hubo 13 alumnos que alcanzaron un nivel de bien, dos de suficiente y tres alumnos, que alcanzaron el MB, ya que, y aunque lo dejamos para otra intervención por tratarse del segundo indicador, elaboración de estrategias de diseño y planificación de proyectos, transfirieron el conocimiento a la nueva situación planteada, ¿por qué el arte del Renacimiento en España tuvo esas características específicas? de una forma creativa y crítica, lo que les llevó a plantear una nueva pregunta y una nueva investigación ¿se podía hablar de arte del Renacimiento en España al modo italiano? enfoque que enriqueció el encargo docente y suscitó planteamientos novedosos.

CONCLUSIONES

El primer indicador asociado a la competencia de Aprender a aprender, mostró que se habían enfrentado, guiados en el proceso por la V heurística de Gowin, de forma autónoma y crítica a la búsqueda de fuentes, diferenciando con criterio aquellas que les aportaban contenidos contrastados y aceptados por la comunidad científica, de otras con otro tipo de mensajes. Las transferencias que realizaron, manifestaron su gran capacidad de análisis y síntesis a la hora de construir conocimiento significativo,

de forma creativa y activa, a partir de las inferencias que realizaron a las fuentes, con criterios históricos. Seleccionaron y clasificaron la información en base a conceptos estructurantes, lo que les permitió interrelacionar, analizar y argumentar los contenidos, valorando las sinergias establecidas entre arte y pensamiento. Fueron conscientes de su propio proceso de aprendizaje y de que lo que habían aprendiendo, les era útil para seguir haciéndolo, de forma autónoma. Sin duda la información, se había convertido en conocimiento útil, (Meichembaum y Biemiller, 2000), que lo hicieron visible en el MC, con recursos ricos y creativos.

Los descriptores permitieron valorar el nivel de logro alcanzado no sólo en lo referente a contenidos, sino también pusieron de relieve el grado conseguido en cuanto a las habilidades implicadas, los valores y actitudes trabajadas y las estrategias de aprendizaje empleadas. Esto fue posible gracias a los indicadores que hicieron visibles las capacidades asociadas, y además, el nivel de desarrollo alcanzado por cada una de ellas. En suma, el proceso fue útil para averiguar el logro de desarrollo alcanzado en la competencia aprender a aprender, sin duda básica para dar respuesta a las necesidades que nos plantea la sociedad del conocimiento y la información.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEBLI, H. (1988). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- ALBISU, S., SAN MARTÍN, I. & GONZÁLEZ, F. (2006). Aplicación de los MMCC y de la V de Gowin en la elaboración de módulos instruccionales en alumnos de magisterio. En A. Cañas y J. Novak (ed.). *Proceedings of the Second International Conference on Concept Mapping*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- BERNAL AGUDO, J. L. (2006). Pautas para el diseño de una asignatura desde la perspectiva de los ECTS. (<http://didac.unizar.es/jlbernal/inicial.html>).
- CARDINET, J. (1987). *L'objectivite de l'évaluation*. Neuchatel: Switzerland.
- CASTELL, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- COLL, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Madrid: Paidós.
- COLL, C. (1992). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós.
- EDWARDS, D. & MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós/MEC
- FERNÁNDEZ, J. (2003). Renovación didáctica. *Revista de Enseñanza*, 21, pp. 325-344.
- GONZÁLEZ, F. M. (2008). *El mapa conceptual y el diagrama V. Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.
- LARA, J. & LARA, R. (2004). Recursos para un aprendizaje significativo. *Enseñanza*, 22, pp. 341-368.
- LOBATO FRAILE, C. (1998). *El trabajo en grupo*. Deusto: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

- MEDINA, A., SEVILLANO, M. L. & DOMÍNGUEZ, C. (2006). *Guía Didáctica. Metodología innovadora en el proceso educativo*. Madrid: UNED.
- MEICHENBAUM, D. & BIEMILLER, A. (1998). *Nurturing Independent Learners Helping Students Take Charge of their Learning*. Cambridge: Brookline Books. www.ihmc.us
- NISBET, J. & SHUCKSMITH, J. (1990). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- NOVAK, J. D. & CAÑAS, A. J. (2003). *Construyendo sobre Nuevas Ideas Constructivistas y la Herramienta CmapTools para Crear un Nuevo Modelo para Educación*. Institute for Human and Machine Cognition.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1988). Patología general de la evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 41.
- SEVILLANO GARCÍA, M. L. (2004). *Estrategias Innovadoras para una enseñanza de calidad*. Madrid: Pearson Educación.
- SEVILLANO GARCÍA, M. L. (2008). *Nuevas tecnologías en la educación social*. Madrid: McGraw-Hill.

ALGUNAS REFLEXIONES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS ELABORADOS EN GRUPOS

Sergio Merino

sergiomerino@speedy.com.ar

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

INTRODUCCIÓN

La comunicación da cuenta de un avance en el estudio y reflexión sobre nuestras prácticas como profesores, interpellando el tema de la evaluación didáctica, preocupada por la búsqueda de la congruencia, la justicia y la honestidad cuando se enseña y aprenden conocimientos interesantes y desafiantes en el aula.

En esta búsqueda de la buena enseñanza y evaluación de los aprendizajes, se amplía la mirada a un objetivo relevante de las prácticas evaluativas formativas que los alumnos aprenden a tomar decisiones y a autorregular su estudio, para lograr buenas producciones grupales. Se aborda de este modo los objetos posibles de evaluación, los principales aprendizajes de esta estrategia de enseñanza, algunos criterios de evaluación y modalidades para asignar las calificaciones, cuando se elaboran trabajos en grupos.

LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPOS

La evaluación se concibe hoy como multirreferencial, abierta a la interrogación, a la problematización y a la producción de conocimientos. La evaluación supone la formulación de un juicio de valor sobre un objeto determinado que se recorta para tal fin; no se la puede reducir sólo a una perspectiva técnica o metodológica, sino que están en juego también presupuestos teóricos de orden ético y político.

Un desafío importante es desmontar la idea de que los caminos que nuestros alumnos recorren a través del sistema educativo son homogéneos, lineales y predecibles; esto requiere atender a los puntos de partida singulares, los diferentes modos de apropiarse de las propuestas y ponderar las singularidades de los puntos de llegada que naturalmente podrán ser diferentes.

En este contexto, una estrategia de enseñanza que se ha extendido en los últimos años, en distintos niveles educativos, es el trabajo en grupos¹. Se plantea al profesorado el problema de evaluar y calificar las producciones que fueron realizadas con esta modalidad.

Por este motivo resulta necesario construir algunos criterios coherentes con la modalidad de trabajo y la producción de conocimiento a la hora de evaluar. Cabría preguntarse, entre otros interrogantes: ¿qué características presentan los trabajos en grupos? ¿Cómo organizar los trabajos en el aula? ¿Qué se aprende en el trabajo grupal? ¿Qué objetos serán evaluados? ¿Existen opciones para asignar los puntajes? ¿Qué criterios proponer?

Los trabajos en grupo han ganado espacio pedagógico y didáctico a partir de su incorporación a la práctica docente cotidiana y comienza a ser un objeto de estudio y de producción de conocimientos. El uso de esta estrategia de enseñanza reconoce ventajas (de acuerdo con Davini; Camilloni; Litwin; Anijovich, entre otros significativos aportes) como las que a continuación se recuperan:

- El papel mediador del grupo en la enseñanza y en el aprendizaje, superando progresivamente la idea del papel protagónico central del docente en el escenario del aula.
- La realización de tareas que los alumnos no podrían encarar o completar individualmente por razones de tiempo, por simultaneidad en las acciones que deben ser llevadas a cabo o por la complejidad de las mismas distribuidas entre diferentes integrantes.
- Las posibilidades de intercambio y conocimiento personal se amplían, evitando estereotipos o etiquetamientos si se varía en el tiempo la conformación de los grupos.
- El tiempo total asignado a la participación de los alumnos se distribuye entre los miembros de cada uno de los grupos permitiendo que todos los estudiantes intervengan siendo mucho mayor que en una clase de grupo completo.
- La participación en un grupo pequeño, intimida menos que hablar para toda la clase.
- El trabajo en grupo opera como un factor de motivación especial que no siempre encuentran en el trabajo individual, para muchos alumnos, aunque no para todos.

1 Método o estrategia de enseñanza en ciencias sociales centrado en la actividad del alumnado, que propicia la interacción entre iguales y la cooperación (Quinquer, 2004).

- Ayuda al estudiante a mantener el ritmo de trabajo juntamente con el que siguen sus compañeros.
- Contribuye a desarrollar el sentido de la responsabilidad en los alumnos.
- El logro de un objetivo en conjunto con otras personas suele plantear diferencias, problemas éticos que deben ser analizados, debatidos y, en lo posible, resueltos.
- Los trabajos grupales iniciados en respuesta a consignas de los profesores, estimulan la formación de grupos de estudio que pueden adquirir carácter estable y acompañar una etapa, una parte de ella o todos los restantes estudios de sus miembros.
- Libera el tiempo a los profesores para circular entre los grupos, seguir periódicamente el proceso que están desarrollando en su trabajo y enseñar o reorientar a cada grupo. Si bien, los profesores pierden la iniciativa y la hegemonía del discurso durante el transcurso de este trabajo, su tarea como profesores exige ductilidad y capacidad de escucha, habilidad para orientar sin interferir y para comparar y sintetizar las producciones de los grupos.

Las buenas prácticas de evaluación están enmarcadas en la enseñanza sin sorpresas, sin desprenderse del clima, ritmo y tipo de actividades usuales de la clase, favoreciendo y estimulando las mejores producciones de los alumnos (Litwin, 2008).

El trabajo en grupo requiere organización y gestión con el fin de que se aprenda a trabajar, colaborar, realizar tareas y poder asumir distintos roles en su interior. Por ejemplo: redactor de las actas de reunión, coordinador del grupo, observador de la dinámica grupal, informante ante el plenario de la clase, evaluador del trabajo del grupo, redactores del informe final del grupo, entre otros roles. El siguiente cuadro reúne los principales aprendizajes grupales.

Así como se sostiene que la actividad grupal es valiosa para estimular participaciones diferentes, también se afirma que no es la mejor estrategia para evaluar los aprendizajes personales de los estudiantes. Se trata de evaluar la tarea en grupo y su producto. Para la obtención de un producto algunos estudiantes pudieron hacer un esfuerzo de obtención y consulta de fuentes, otros de elaboración o redacción, alguno pudo hacer una pregunta que ayudó a resolver un enigma y otro pudo haber conseguido la computadora para procesar el trabajo o simplemente compró galletitas para pasar mejor el tiempo (Litwin, 2008). Cabría preguntarnos: ¿cómo diferenciar o juzgar tareas tan diferentes cuando cada una resultó imprescindible para la concreción del trabajo?

Los aprendizajes del trabajo grupal incluyen contenidos disciplinares e interdisciplinares, estrategias de construcción del conocimiento, habilidades de comunicación verbal y no verbal en ámbitos específicos, habilidades motrices necesarias en la tarea específica, hábitos, destrezas, actitudes y valores relacionadas con el campo específico (Camilloni, 2010).

Cuadro 1: ¿Qué se aprende en el Trabajo Grupal?

En el Trabajo Grupal se Aprende a:
<ul style="list-style-type: none"> • estudiar con otras personas; • trabajar con otras personas; • asistir puntualmente a las reuniones; • administrar bien el tiempo propio y el ajeno; • motivar a otras personas a hacer su trabajo y a colaborar; • generar ideas y planes; • escuchar a los demás; • comunicar sus ideas; • defender y justificar sus ideas; • negociar sus ideas y planes; • tomar responsabilidad en el trabajo compartido; • comprender que hay otras posiciones además de la suya; • mediar entre posiciones diversas; • sobreponerse a las dificultades; • solucionar conflictos; • evaluar su propio trabajo y el de los demás; • decidir cuándo el trabajo está terminado.

Fuente: elaboración a partir del Proyecto de Investigación, del Programa UBACyT, de la Universidad de Buenos Aires, que dirige la Prof. Alicia Camilloni.

La evaluación del trabajo grupal, requiere de criterios coherentes y clarificar los objetos que serán evaluados: evaluar solo el proceso del trabajo grupal; evaluar solo el producto del trabajo; o evaluar ambos, el proceso y el producto del trabajo grupal. A fin de iniciar el proceso de aprender a autoevaluarse y a evaluar a otros, se recomienda una serie de actividades preparatorias, como:

- Calificar trabajos de alumnos de años anteriores explicando los criterios empleados.
- Entregar trabajos de alumnos de años anteriores, sin marcas o correcciones a la vista, para que los alumnos los evalúen, primero en grupos y luego en parejas.
- Propiciar feedback general, brindando explícitos apoyos y retroalimentación en el desarrollo de las tareas, y pasar a evaluación por pares de trabajos elaborados en grupo, sin calificación.
- Asignar trabajos breves primero en grupos, luego en parejas y, finalmente, individuales, que puedan ser calificados en la misma clase.

Los profesores pueden elegir uno de los dos grandes enfoques para asignar las calificaciones: la evaluación analítica o la evaluación holística. En la primera se asigna una parte del puntaje total a distintas secciones de la prueba de evaluación o diferentes aspectos de la producción del alumno o del grupo. Por ejemplo, asignar dos puntos de diez, a cada una de las cinco preguntas de un cuestionario; o a un trabajo escrito, otorgar un porcentaje del puntaje total, a la presentación de acuerdo con la consigna, otro porcentaje al fondo, otro a la redacción y otro a la ortografía. En la evaluación holística el puntaje no se divide en partes sino que se asigna globalmente sin establecer diferencias internas de valores. La justificación de la calificación es global y expresa de modo claro, la importancia concedida al carácter grupal de la tarea realizada. En ambos enfoques se pueden dar opciones diversas de asignación de un mismo puntaje. La calificación puede ser decisión exclusiva del profesor, en parte asignada por el profesor con intervención de la co-evaluación de cada integrante, consensuada por el grupo o solamente producto de la co-evaluación. Las apreciaciones sobre las acciones y los resultados del trabajo que realizan los grupos y sus integrantes se deben entender en sus propios contextos.

LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN: ACUERDOS ÉTICOS

Es reconocido el carácter controversial de las prácticas evaluativas. Así como docentes y alumnos construyen a lo largo del año escolar acuerdos referidos al estudio, al cumplimiento de la tarea, al valor de la participación en clase, entre otros aspectos, también los transgreden o no se cumplen. Estos compromisos y acuerdos que vinculan no pueden ser rotos, por el contrario las situaciones de evaluación deberían ser el mejor lugar para seguir dando cuenta de que cualquier situación de enseñanza implica el respeto por el otro, por sus condiciones de aprendizaje, por sus capacidades y también por sus limitaciones (Litwin, 2008). La evaluación debería ser un lugar de confianza, de ayuda y de estima, en el que los acuerdos sólo puedan modificarse con el consenso de todos los sujetos involucrados.

Una buena evaluación colabora con la autoevaluación de los alumnos, dado que involucra el compromiso de los mismos con su proceso de aprendizaje y logros alcanzados, el desarrollo del autoconocimiento y autoconfianza para aprender, incorporando la especificidad del campo de conocimiento. La evaluación de la enseñanza «a modo de brújula», permite a los docentes tomar decisiones en la marcha, reorientar las tareas y modificar el curso de las acciones.

Desde estas consideraciones es necesario que el profesorado, trabaje junto con el grupo de alumnos las particularidades del contrato pedagógico. Este encuadre se debería plantear a dos niveles:

- a) Institucional: acordando el horario, número, frecuencia y duración de los encuentros, % de asistencia, criterios de acreditación del espacio curricular, etc.

- b) Grupal: discusión de la propuesta de trabajo, explicitación de las tareas, modalidad de trabajo, contenidos, distribución de responsabilidades, bibliografía específica y de consulta, criterios y momentos de evaluación, % de trabajos prácticos, producciones, lecturas, entre otros aspectos.

En el marco de este acuerdo se especificarán algunos criterios e instrumentos que permitan obtener información válida y confiable, teniendo como horizonte el sentido de justicia y honestidad en la práctica evaluativa. Esto requiere construir, formular y explicitar de antemano los criterios que se utilizarán para dar cuenta del proceso y niveles de producción. A modo de ejemplo: recuperación y manejo de fuentes diversas, resolución original de problemas, análisis y profundización temática, participación y colaboración en los trabajos propuestos, responsabilidad en el cumplimiento de las tareas y tiempos acordados en el grupo, entre otros. El siguiente cuadro reúne un conjunto de criterios específicos que ayudarían en la práctica cotidiana cuando tenemos que evaluar a cada miembro del grupo en relación con el proceso del trabajo.

Cuadro 2: Criterios y aspectos de Evaluación del Trabajo Grupal

Algunos criterios específicos de evaluación del Trabajo Grupal :
<ul style="list-style-type: none"> • frecuencia de asistencia a las reuniones o a las clases en las que se efectúa el trabajo en conjunto; • contribuciones efectuadas en cantidad y calidad; • espíritu de colaboración evidenciado al efectuar su parte del trabajo y la ayuda brindada a los demás; • cantidad y calidad del tiempo entregado a la tarea; • capacidad para motivar y alentar a otros miembros del grupo para solucionar dificultades; • responsabilidad en el cumplimiento de las tareas comprometidas y el cumplimiento de los tiempos acordados en el grupo; • generosidad demostrada al compartir conocimientos con los otros integrantes del grupo; • disposición a corregir sus errores y el empeño puesto en solucionarlos; • sensibilidad manifestada para comprender los problemas o las dificultades de sus compañeros y para evitar la marginalización de un miembro del grupo por los demás; • disposición y la habilidad para contribuir a resolver los conflictos que surgen en el grupo en lo referente a las relaciones personales o a la realización de la tarea;

- habilidad para coordinar y dirigir el grupo, y para estimular la participación de todos sus miembros;
- capacidad para evitar que la competencia en el interior del grupo o con otros grupos se convierta en conflicto.

Fuente: elaboración a partir del Proyecto de Investigación, del Programa UBACyT, de la Universidad de Buenos Aires, que dirige la Prof. Alicia Camilloni.

REFLEXIONES

La clase es siempre una situación grupal y permite reconstruir las múltiples voces e historias que se hacen presentes en los encuentros. Sin duda, los alumnos aprenden mejor cuando pueden valerse de las ideas y experiencias de los otros, pensar juntos y elaborar nuevas formas de pensar y hacer. El profesorado además de comprender el papel de los grupos de aprendizaje, necesita promover variedad de intercambios, cooperación, coordinar la participación y las interacciones del grupo en el aula, reconociendo la heterogeneidad y las diversas formas de agrupamiento.

Aprender a trabajar colaborativamente en grupos se transforma entonces, en un objetivo en sí mismo, en tanto no sólo desarrolla y consolida aprendizajes sino que enseña el valor de la ayuda, del trabajo solidario, el aprender a respetar y consensuar opiniones diversas y el diseño compartido de propuestas y cursos de acción (Litwin, 2008). Se trata de pensar una enseñanza que no desconozca las diferencias, la singularidad o la diversidad, y que no dificulte la expresión, la creatividad y la iniciativa de los grupos (Davini, 2008).

Pensar la especificidad de la evaluación cuando se trabaja en grupos, implica construcción, participación y compromiso de todos los involucrados en la propuesta, analizando criterios, instrumentos y finalidades formativas para que los alumnos aprendan a tomar decisiones y a autorregular su estudio logrando significativas producciones grupales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANJIJOVICH, R., MORA, S. (2009). *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- ANJIJOVICH, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (coord.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Editorial ICE/ Horsori.
- CAMILLONI, A., CELMAN, S., LITWIN, E. y PALOU de MATÉ, M. C. (2005). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- CAMILLONI, A. (2010). La evaluación de los trabajos elaborados en grupos. En R. Anijovich (ed.). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 151-176.
- CAMILLONI, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- DAVINI, M. C. (2007). *Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- FINOCCHIO, S. (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- IBER. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA (2004). *Métodos para enseñar ciencias sociales: interacción, cooperación y participación*, 40.
- IBER. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA (2009). *Evaluación*, 60.
- LITWIN, E. (2008). *El Oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires; Ed. Paidós.

EL COMENTARIO DE FUENTES PRIMARIAS COMO HERRAMIENTA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN HISTORIA¹

Sebastián Molina Puche

smolina@um.es

Jorge Ortuño Molina

jortunom@um.es

Pedro Miralles Martínez

pedromir@um.es

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Hace ya algunos años, María del Carmen González Muñoz afirmaba que, pese a su importancia, la evaluación de aprendizajes del alumnado era, sin lugar a dudas, «...el aspecto más descuidado (...) no sólo de la enseñanza de la historia, sino de cualquier otra materia» (González, 1996, p. 267).

Han pasado casi tres lustros desde la publicación de esta afirmación, en los cuales han aparecido toda una serie de interesantes trabajos centrados en distintos aspectos de la evaluación de aprendizajes tanto a nivel general como en el ámbito específico de las Ciencias Sociales. No obstante, si tenemos en cuenta que todas las fases de diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje parecen encontrarse abocadas a la previsión y ejecución de la evaluación de conocimientos —hasta el punto que, como

1 Este trabajo es resultado del proyecto de investigación «Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de ESO» (08688/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. Asimismo es resultado parcial del proyecto «Competencias, contenidos y criterios de evaluación de Geografía en 3º de ESO: hacia una evaluación auténtica», del Programa III (2010-2012) del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia.

muy bien ha señalado Merchán (2005), lo que se evalúa acaba determinando lo que se enseña—, la atención prestada a la evaluación de los aprendizajes resulta, cuanto menos, escasa: la capital importancia de la evaluación no se encuentra reflejada en la producción bibliográfica dedicada a ella.

En el caso de las Ciencias Sociales (pues obsta decir que en este aspecto la Didáctica de las Ciencias Sociales no ha sido una excepción a la norma), la relativa poca atención prestada a la temática ha provocado que todavía no se haya podido llevar a cabo una debida y necesaria reflexión sistemática sobre el papel de la evaluación en el amplio campo que las ocupa (Gómez, 2000)². Esta ausencia de una amplia y profunda reflexión sobre la evaluación en Ciencias Sociales, Geografía e Historia es la que ha llevado, por un lado, a que aún hoy se sigan manteniendo de manera generalizada y casi hegemónica toda una serie de prácticas (de «malas prácticas» se podría decir) cuya poca conveniencia ha sido de sobra demostrada y, en no pocos casos, denunciada. Entre ellas, podríamos destacar prácticas tales como olvidar la función orientadora y motivadora que ha de tener toda evaluación, centrándose únicamente en su faceta calificadora (Miralles y Alfageme, 2009); dotar al examen de una importancia tal que determina las prácticas pedagógicas y la actuación de alumnos y profesores en clase (Merchán, 2001; Álvarez, 2009); o priorizar la evaluación de conocimientos de tipo conceptual (datos, fechas, principios...) muy por encima del aprendizaje de procedimientos y actitudes (Molina y Calderón, 2009).

Pero también, y por otro lado —aunque se encuentra directamente relacionado con lo anterior—, esta falta de una profunda revisión sobre la evaluación de aprendizajes ha supuesto que la introducción de un nuevo elemento curricular como son las competencias básicas, haya supuesto un problema añadido, y de gran calado, para los docentes implicados (esto es, el profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) de cara a la evaluación de sus alumnos. Utilizando una expresión coloquial, la inclusión de las competencias básicas parece haber *enredado aún más el ovillo* a los docentes.

En efecto, como es bien conocido, una de las novedades más destacables de la última reforma curricular (la realizada en 2006) ha sido la inclusión en las etapas educativas obligatorias —Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria— de unas *competencias básicas* cuya principal finalidad es facilitar el aprendizaje permanente, mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo, y acercar el sistema educativo español a las exigencias internacionales. A partir de la inclusión de las mismas, en los textos legales que regulan ambas etapas educativas (los Reales Decretos 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, y el 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las *enseñanzas mínimas* correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria) se

2 Si bien es cierto que, recientemente, ya se han comenzado a dar los primeros pasos para lograrlo: buen ejemplo es el monográfico que la revista *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, dedicó a la evaluación el pasado año 2009, en su número 60.

indica que, desde las distintas materias impartidas, ha de prestarse una atención especial al desarrollo de dichas competencias, que el alumnado deberá haber adquirido al finalizar la enseñanza obligatoria.

El problema estriba en que la aplicación de los nuevos currículos ha venido acompañada de numerosos interrogantes y dudas por parte de los docentes, pues la administración educativa les ha exigido programar y evaluar en base a competencias sin decir cómo hacerlo (Llach y Alsina, 2009). Como muy bien señala Mercedes Camperos, si no tenemos claro qué son las competencias y qué deben hacer los docentes para atenderlas, no sabremos qué evaluar ni cómo hacerlo (Campos, 2008, p. 806). En este sentido, no cabe duda de que las competencias, en tanto que un conjunto de conocimientos, de habilidades y de actitudes que se aplican en el desempeño de una profesión (Trillo, 2005) suponen tener que incluir en la práctica docente nuevos criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación (Ferreira, 2007), ya que ahora no es suficiente con intentar evaluar si se han alcanzado los objetivos previstos en el currículo, sino que también hay que intentar valorar hasta qué punto el alumno ha logrado «utilizar de forma combinada los conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes en el desarrollo personal, la inclusión y el empleo» (Comisión Europea, 2004) que conforman las competencias básicas. Sin embargo, en las órdenes de evaluación de la etapa de Secundaria de las distintas comunidades autónomas no se especifica ningún documento en el que se pueda plasmar la evaluación de las competencias básicas, ni se contemplan medidas de apoyo-recuperación de los problemas detectados en la citada evaluación, ni existen instrucciones sobre cómo llegar a acuerdos en las juntas de evaluación de los equipos docentes para evaluar el grado de adquisición de competencias (Polo, 2010).

En síntesis, en lo referente a las competencias básicas el problema estriba en que, al definir las de manera global (esto es, cuáles son aquellas competencias que se han de haber alcanzado al finalizar la educación obligatoria), pero no entrar más en detalle, se ha dificultado mucho el proceso de comparación que, según Camperos, ha de cumplir toda evaluación, es decir, no se ha especificado claramente qué se ha de evaluar, cuál es el patrón o referente para juzgar si lo que se pueda evaluar reúne las condiciones esperadas, como tampoco se ha indicado cuáles han de ser los procedimientos para evaluar, ni qué manifestaciones son las que muestran si el estudiante ha logrado y se ha aproximado a lo definido como deseable (Campos, 2008).

Evidentemente, si todavía existen dudas sobre cuál es el mejor sistema de evaluación para intentar evaluar el grado de logro de los objetivos previstos en los currículos para cada área o materia, incluir la variable competencial sin haber aportado al mismo tiempo unas necesarias indicaciones de uso y aplicación (unas guías como las que, por ejemplo, ha realizado la Agencia de Qualitat catalana para evaluar competencias en las titulaciones universitarias: Gairín y otros, 2009) no hace más que añadir un nuevo problema para el profesorado.

Sin embargo, en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, contamos con una herramienta que, aunque en horas bajas (y más desde la última reforma de la PAU,

que permite al alumnado poder pasar la prueba sin necesidad de realizar ninguno), puede ser realmente interesante para evaluar la adquisición de competencias básicas: el comentario de fuentes primarias.

En efecto, en el área de Geografía e Historia las propuestas didácticas más innovadoras apuestan por enseñar a pensar a través del currículo, lo que implica la enseñanza de procesos y estrategias de pensamiento junto con los contenidos curriculares (Hervás y Miralles, 2004), que en este caso se concretan en la adquisición de habilidades específicas tales como: 1) solucionar problemas, lo cual exige captar los datos relevantes de los hechos históricos y desechar los irrelevantes; 2) tomar decisiones, sopesando diferentes alternativas, eligiendo la de mayor peso; 3) pensar críticamente, cotejando las opiniones, y 4) pensar creativamente, llegando a soluciones no convencionales (Presseisen, 1986). En este contexto, la práctica de actividades docentes como el trabajo y comentario de fuentes históricas cumple en gran medida con las pretensiones recogidas por las actuales corrientes educativas (favorece el aprendizaje significativo, la valoración de las fuentes y, por tanto, la necesidad de la conservación del patrimonio documental) y, lo que es más importante, puede ser de gran utilidad para evaluar la adquisición de ciertas competencias educativas presentes en el actual currículo de Educación Secundaria. Partimos del convencimiento de que varias de las competencias exigidas se potencian a través de las distintas fases que conlleva la elaboración de un comentario de texto histórico: no cabe duda de que el comentario de texto histórico, en tanto que elemento que permite desarrollar el pensamiento crítico, la búsqueda de información y el desarrollo de unas habilidades de lectura comprensiva se convierte en una buena herramienta para adquirir las competencias en comunicación lingüística, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, para aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal. Pasemos a analizarlo con mayor detenimiento.

EL USO DEL COMENTARIO DE TEXTO COMO INSTRUMENTO ÚTIL PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Desde mediados de siglo XX contamos con una abundante bibliografía relativa a cómo realizar comentarios de textos históricos, comenzando por la pionera obra de Correa Calderón y Lázaro Carreter (1974). Si bien este primer libro iba dirigido hacia el texto literario, muy pronto se observó la potencialidad del comentario como herramienta pedagógica para la enseñanza de las ciencias, y más específicamente sobre la didáctica de la historia, como demostraron las obras de López-Cordón y Martínez Carreras (1978), Almunia Fernández (1982), Barreiro Rodríguez y Peña (1994) o Llopis y Gant (1998). Desde entonces es mucha la literatura sobre el uso de textos y su comentario para la didáctica de la historia, destacando especialmente las obras de Buendía Muñoz y López Soriano (2000), donde se recogen orientaciones metodológicas esenciales y precisas para comentar todo tipo de textos por el alumnado de ESO

y Bachillerato, y la más reciente de García Minguillán y Ortuño Molina (2008). En todas estas obras aparecen esquemas que responden más o menos a la misma realidad, y que podríamos resumir en lectura reflexiva, identificación del autor, tipología del texto, análisis de ideas, comentario de las mismas y valoración. Estas fases generan una pauta, una secuencia homogénea que facilita la evaluación de los conocimientos y operaciones cognitivas, el grado en que los alumnos saben expresar por escrito los conocimientos, cómo aplicarían dichos conocimientos, qué procesos seguirían... es decir, para evaluar el nivel de declaración tanto de los conocimientos conceptuales, procedimentales como actitudinales (Villa y Alonso, 1996), pero también del nivel de adquisición de competencias básicas: formación de juicios críticos y fundamentados, adquisición del hábito de enjuiciar toda la información, construcción de las pautas necesarias para ir construyendo y reforzando la capacidad de auto-aprendizaje mediante el desarrollo de un protocolo de procedimiento de análisis sistemático... Estas pautas generales permiten desarrollar varias competencias básicas, pero también, y lo que tal vez sea más importante, facilitan al docente poder, desde la materia de Historia, evaluar el nivel de adquisición de las mismas. Veamos de qué manera el comentario de textos históricos permite adquirir varias de las competencias básicas presentes en el currículo actual (*Competencia en comunicación lingüística, Aprender a aprender, Tratamiento de la información y competencia digital, Autonomía e iniciativa personal, y Competencia social y ciudadana*³), para más tarde pasar a mostrar nuestra propuesta para evaluar el nivel de adquisición de las mismas a partir de la citada herramienta.

Competencia en comunicación lingüística

En el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, se indica que la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, contribuye a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística, entre otras razones, porque «... facilita lograr habilidades para utilizar diferentes variantes del discurso, en especial, la descripción, la narración, la disertación y la argumentación y se colabora en la adquisición de vocabulario cuyo carácter básico habría de venir dado por aquellas palabras que, correspondiendo al vocabulario específico, debieran formar parte del lenguaje habitual del alumno o de aquellas otras que tienen un claro valor funcional en el aprendizaje de la propia materia...» (MEC, 2006, p. 703).

3 Consideramos que el resto de competencias básicas (*Conocimiento e interacción con el mundo físico, Expresión cultural y artística y Competencia matemática*), aunque también pueden ser adquiridas y evaluadas a través del comentario de fuentes primarias (no cabe duda que, dependiendo de la temática tratada en el texto, se puede medir el nivel de comprensión de la interacción hombre-medio, de la apreciación de obras de arte y valor del patrimonio, o de la aplicabilidad de los conocimientos matemáticos a la vida cotidiana), tienen mayor presencia y justificación en otro tipo de actividades didácticas, de ahí que no sean desarrolladas en este trabajo.

Narración, disertación, argumentación, adquisición de vocabulario propio de la materia... resulta evidente que con el comentario de fuentes primarias se fomenta la adquisición de habilidades relacionadas con ellas.

Pero vayamos por partes. Como es obvio, todo buen comentario comienza con la lectura del documento, y algo que parece fácil se nos muestra como un hábito que va perdiendo presencia en el mundo educativo. La existencia de potentes buscadores en Internet y en el software utilizado para la navegación, enciclopedias virtuales y demás tecnología facilitan acceder a los puntos de nuestro interés con una rapidez pasmosa. El tiempo se convierte en un elemento valiosísimo que no queremos perder y cada vez exigimos inmediatez y síntesis en lo que buscamos debido al enorme volumen de información que obtenemos. El hábito de una lectura pausada y reflexiva se está convirtiendo en una actividad escasa en nuestro mundo cotidiano. Y, sin embargo, la realización del comentario de texto nos obliga, nos invita, a la lectura reiterada, reflexiva y sosegada con la intención de extraer hasta el más mínimo matiz al texto. No es igual el valor que tienen las palabras en el lenguaje coloquial que las que se utilizan en el pensamiento literario, científico o filosófico, en los que debemos atender preferentemente a su carga semántica (Barreiro, 1997). Leemos para saber qué quieren decir los autores, pero nuestra lectura se encuentra igualmente condicionada por la intención con la que realizamos la lectura (pausada y reflexiva o simplemente rápida para intuir el tema) y la propia naturaleza del texto. Por ello el comentario obliga en su proceder a identificar el autor y discernir la tipología del documento porque de esta manera ya podemos intuir la motivación de la escritura y la información que podemos recabar. Es decir, comenzamos a poseer el suficiente bagaje para conocer la intencionalidad del documento y realizar una lectura productiva que nos aporte información de peso y contrastada.

El siguiente paso para conformar una lectura crítica consiste en la realización de un mapa de conocimiento. No es suficiente parafrasear las ideas que conforman el escrito, sino que toda lectura nos obliga a establecer una prelación de ideas que conforman la argumentación. Siempre que leemos para adquirir conocimiento debemos apropiarnos, en primera instancia, de las ideas primarias, pues son la clave para comprender todas las otras ideas, estableciendo un conjunto o sistema, que es el texto, necesario en todas sus partes. El establecimiento de las conexiones de ideas es lo que ayuda en gran medida a que lo recogido en el texto adquiera un verdadero significado para nosotros (Paul y Elder, 2006). Así, por ejemplo, si se entienden las ideas históricas esenciales, se puede empezar a pensar de manera histórica. Si se entienden las ideas científicas fundamentales, se puede comenzar a pensar científicamente. Las ideas primarias o centrales son la puerta de entrada a cualquier sistema de conocimiento. Son la clave para aprender verdaderamente cualquier tema o materia. Son fundamentales para retener lo que aprendemos con el fin de usarlo a lo largo de nuestra vida. La parte de análisis del comentario es, por tanto, una faceta más de la lectura crítica que realizamos (Paul y Elder, 2006).

Tratamiento de la información y competencia digital

En una sociedad de la información como la que vivimos hoy en día es crucial que sepamos filtrar y valorar las noticias que recibimos ya que, en gran medida, van a condicionar nuestra toma de posición respecto a determinados temas. El volumen y los canales de información de los que disponemos no tienen comparación con cualquier otro período histórico, el acceso a la información se ha democratizado y escapa incluso a los mayores controles de la censura. Sin embargo, una avalancha informativa no significa una mejor formación de los ciudadanos ya que, ante el continuo bombardeo y variedad de canales, la ciudadanía tiende a reducir el ámbito de búsqueda y comparación si no posee una preparación para filtrar dicha información. Y, lo que puede ser peor, caer en un relativismo y ausencia de credibilidad hacia la misma que lleva a perder el interés y regocijarse en la desinformación, que podríamos considerar como reacciones comprensibles ante la ausencia adecuada de recursos intelectuales para procesar el material que recibimos. Por ello, ya no se trata de transmitir solamente conocimientos sino -y es la novedad de los currículos educativos- de desarrollar competencias en los estudiantes para afrontar esta sociedad de la información. De ahí que en el citado decreto de enseñanzas mínimas de ESO se indique que, desde la materia de Ciencias Sociales, «...se contribuye, de manera particular, en la búsqueda, obtención y tratamiento de información procedente de la observación directa e indirecta de la realidad, así como de fuentes escritas, gráficas, audiovisuales, tanto si utilizan como soporte el papel como si han sido obtenidas mediante las tecnologías de la información y la comunicación. El establecimiento de criterios de selección de la información proporcionada por diversas fuentes según criterios de objetividad y pertinencia, la distinción entre los aspectos relevantes y los que no lo son, la relación y comparación de fuentes o la integración y el análisis de la información de forma crítica son algunas de las aportaciones fundamentales que se hacen a la adquisición de esta competencia» (MEC, 2006, p. 703).

Autonomía e iniciativa personal

La idea de que la democracia solamente tiene viabilidad en los países ricos y urbanizados está muy extendida. Así se ha venido defendiendo que los países pobres, en cualquier periodo histórico, han tenido menos posibilidades que los demás para desarrollar democracias, e incluso en que en los países ricos, las clases más pobres participan débilmente en la vida democrática. Sin embargo, las evidencias empíricas son débiles para tal afirmación. Cada vez se demuestra que la pobreza no está desligada de la democracia, sino la falta de educación (Krishna, 2009). A partir de 1950 se extendió en EEUU un cierto optimismo sobre la contribución de la enseñanza a la democracia lo que fomentó la formación de los estudiantes no sólo para el trabajo sino, también, para ser ciudadanos que tengan capacidad para pensar críticamente. La idea que subyace

es que el individuo es potencialmente capaz de pensar y solucionar problemas por sí mismo, tomando decisiones aceptables individual y colectivamente (Hervás y Miralles, 2004). Principios que quedan recogidos en el decreto 1631/2006 sobre la Enseñanza Secundaria obligatoria en España acerca de la competencia para la *autonomía e iniciativa personal* al destacar la necesidad de fomentar «la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales —en el marco de proyectos individuales o colectivos— responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral». La base para el buen desarrollo de tales proyectos parte del desarrollo de habilidades para organizar, procesar y evaluar la información cada vez más abundante, derivada del perfeccionamiento de los medios de comunicación, y para comprender la abundante literatura científica y técnica. Y es ahí donde fomentar el pensamiento crítico facilita la capacidad para evaluar la información y extraer inferencias.

La fase del comentario de texto, una vez realizada la lectura crítica, obliga a resolver la motivación del texto y lo que implica dicho texto en la comprensión del problema histórico planteado. El comentario es abierto, no existe una plantilla para valorar la respuesta, lo que deja a los estudiantes la responsabilidad de la resolución. De esta manera se fomenta que se deban tomar decisiones consistentes en elegir la solución más idónea para explicar la temática reflejada en el documento e intentar definir y reconocer una situación problemática que exige por parte de los alumnos plantear qué soluciones y repercusiones se plantearon en dicho problema. De este modo se consigue la enseñanza explícita y directa de habilidades y procesos de pensamiento junto a los contenidos curriculares. Lectura, análisis, comentario son elementos claves que ayudan a fomentar el pensamiento crítico, ya que éste está relacionado con la necesidad de reconocer afirmaciones tácitas y evaluarlas, conocer el lenguaje y usarlo apropiadamente, evaluar los argumentos y valorar la evidencia extrayendo inferencias y examinándolas, cambiando las actitudes propias o revisando juicios a partir de la evidencia. Desde esta perspectiva el pensamiento crítico supone dos cosas: a) una actitud flexible para escuchar a los demás y considerar nuestra propia experiencia y b) conocer los métodos de razonamiento lógico (Glaser, 1985). Y este método se basa en la interpretación, en el análisis, la evaluación, la explicación y la autorregulación, definidas en el informe Delphi⁴ (Facione, 2007). Estas habilidades cognitivas y disposiciones se entrenan con la realización de comentarios de texto y así mediante la parte de análisis conseguimos realizar una interpretación del documento al conseguir diferenciar las ideas que configuran el discurso. Por el contrario es durante el comentario propiamente cuando abordamos la habilidad de análisis al rastrear los motivos que inducen a la redacción del texto y

4 Por informe Delphi se conoce a los resultados a los que llegaron un panel de expertos de Estados Unidos y Canadá sobre el pensamiento crítico. Los resultados fueron publicados en la obra *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*, The California Academic Press, 1990. Parte de los resultados pueden verse en la web <http://www.insightassessment.com/articles.html> (consultada en junio de 2010).

evaluar la veracidad de los razonamientos así expuestos. La inferencia la encontramos en la valoración del texto pues es allí donde podemos identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación que aparecen en el texto.

Aprender a aprender y Competencia social y ciudadana

Finalmente, el comentario en su conjunto permite valorar las actividades cognitivas propias, el modo en el que hemos realizado nuestro trabajo y cuestionar, confirmar, validar o corregir los resultados propios, abriendo la puerta hacia otra de las competencias básicas pretendidas por el sistema educativo: *aprender a aprender*. En el deseo de la sociedad contemporánea de fomentar una ciudadanía autónoma, la habilidad de continuar aprendiendo por sí mismo gracias a la adquisición de estrategias se muestra clave en los objetivos del sistema educativo. El pensamiento crítico es fundamental como instrumento de investigación como hemos visto. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el pensamiento crítico permite rectificar. Incidir en ejercicios como el comentario de texto supone no sólo conseguir profundizar en los contenidos propios de historia sino asimilar procesos y habilidades junto con los contenidos conceptuales tradicionales. La enseñanza directa de estas habilidades de pensamiento genera conocimientos y ayuda a profundizar cada vez más en el aprendizaje. El pensamiento crítico y las habilidades cognitivas que en él se generan facilitan la clarificación y la comprensión de la información, aumentando la precisión en la recogida de la misma (Hervás y Miralles, 2006). Mientras que los contenidos solamente memorizados se olvidan o pueden quedar desfasados, el dominio de los instrumentos para transformar la información en conocimiento son la base de nuestra capacidad cognitiva y elemento necesario para la adaptación a una sociedad cambiante (Tribó, 2005).

Y de igual manera, ese pensamiento crítico que promueve el comentario de texto facilita la mejor comprensión de la realidad social, actual e histórica, favoreciendo que se llegue a «...entender los rasgos de las sociedades actuales, su pluralidad, los elementos e intereses comunes de la sociedad en que se vive, contribuyendo así a crear sentimientos comunes que favorecen la convivencia...» (MEC, 2006, p. 703). Es decir, el comentario de texto se convierte también magnífico recurso didáctico para fomentar la *competencia social y ciudadana*.

CONCLUSIONES

A pesar de las virtudes expuestas, los comentarios de texto cada vez son menos usados en la práctica docente. Su uso implica tiempo, búsqueda y preparación. Si acudimos a los ejercicios propuestos por las diferentes universidades para el acceso a las

mismas encontramos un gran abanico de ejercicios que van desde la definición de términos referidos a hechos, respuestas a cuestiones breves, desarrollo de temas de diferentes tipos y alcances (lo más frecuente), o comentarios de texto. Entre éstos últimos podemos encontrar el comentario libre de textos, documentos o fuentes seriadas y gráficos (poco frecuente), o el comentario de textos constitucionales (algo más frecuente: Selectividad. Pruebas de 2004. Historia, Ed. Anaya). Si bien contamos con fuentes documentales de cualquier período histórico, sólo se usan los comentarios de texto, si atendemos al análisis de las pruebas de acceso a la universidad, a partir del siglo XIX, ya que las directrices de la coordinación de las universidades para las pruebas de acceso instruye a los centros sobre el modelo de examen que se debe realizar, dejando los cuestionarios para períodos anteriores a la Historia Contemporánea y la posibilidad de realizar comentarios de textos para esta última etapa. Algunos comentarios cuentan con preguntas guías, cuando no son usados como pretextos para el desarrollo de un tema. Es decir, la práctica del análisis y comentario de textos se está convirtiendo en una opción evitable dentro del panorama educativo que no ayuda a su uso como herramienta pedagógica ante la necesidad de centrarse en los criterios marcados por las universidades para el acceso a las mismas. La práctica del comentario de texto se está viendo condenada al descuido por unos currículos que a pesar de los principios que recogen siguen presentando una gran carga conceptual tradicional que constriñe la capacidad de acción de los docentes en cuanto al uso de metodologías; así como por unas pruebas de acceso a la universidad que condicionan la práctica docente en Bachillerato y que dejan la puerta abierta a eludir la utilización de los comentarios por el tiempo de dedicación que implican.

Esperamos que con esta demostración de su enorme potencialidad como elemento para adquirir competencias básicas desde la materia de Ciencias Sociales, así como para evaluar el nivel de consecución de las mismas, sirva para reactivar y fomentar de nuevo el uso de una herramienta que, por su naturaleza, es uno de los mejores recursos didácticos para fomentar uno de los principales valores que ha de tener la educación: la formación de sentido crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMUNIA FERNÁNDEZ, C. (1982). Comentarios de Textos Históricos. *Apuntes de Educación: Ciencias Sociales*, 5, pp. 6-9.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, 350, pp. 351-374.
- BARREIRO RODRÍGUEZ, H. (1997). Una reflexión «desde dentro» sobre el comentario de textos en Historia de la Educación. En A. Viñao Frago y N. A. de Gabriel Fernández (coords.). *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel, pp. 241-257.

- BUENDÍA MUÑOZ, M. y LÓPEZ SORIANO, A. (2000). *Herramientas para comentar textos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- CAMPOS CAMEROS, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros, desafíos. *Educere. Foro Universitario*, 43, pp. 805-814.
- CORREA, E. y LÁZARO CARRETER, F. (1974) *Cómo se comenta un texto en literario*. Madrid: Cátedra.
- FACIONE, P.A. (2007) Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assesment*. The Californian Academic Press.
- FERREIRA, C. A. (2007). A avaliação de competências: contributos da auto-avaliação e da auto-regulação do aluno. En A.Barca, M. Peralbo, A. M. Porto y B. Duarte da Silva (coord.). *IX Congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía*. La Coruña: Universidad.
- GAIRÍN, J. et al. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- GARCÍA MINGUILLÁN, A. y ORTUÑO MOLINA, J. (2008). *El comentario de texto histórico. Recopilación de textos*. Murcia: Diego Marín.
- GLASER, E. M. (1985). Critical Thinking. Educating for responsible citizenship in a Democracy. *National Forum*, 65, pp. 24-27.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M. C. (1996). *La enseñanza de la historia en el nivel medio: situación, tendencias e innovaciones*. Madrid: OEI.
- HERVÁS, R. y MIRALLES, P. (2004). Nuevas formas de enseñar a pensar: el desarrollo del pensamiento crítico a través de la enseñanza de la Geografía y la Historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 42, pp. 89-99.
- HERVÁS, R. y MIRALLES, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la Historia. *Educación en el 2000*, pp. 34-40.
http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=355&Itemid=65
- KRISHNA, A. (2009). Poor People and Democracy. A. Krishna (ed.), *Poverty, Participation, and Democracy*. New York: Cambridge University Press, pp. 1-28.
- LÓPEZ CORDÓN, M. V. y MARTÍNEZ CARRERAS, J. C. (1978). *Análisis y comentario de textos históricos. II Edad Moderna y Contemporánea*. Granada: Alhambra.
- LLACH, S. y ALSINA, A. (2009). La adquisición de competencias básicas en Educación Primaria: una aproximación desde la Didáctica de la Lengua y de las Matemáticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), pp. 71-85.
- LLOPIS, C. y GANT, M. D. (1998). *Comentario de textos históricos*. Madrid: Nancea.
- MERCHÁN, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. En: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, pp. 3-21.
- MERCHÁN, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.

- MIRALLES, P. y ALFAGEME, M. B. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, pp. 8-20.
- 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, pp. 37-60.
- PAUL, R. y ELDER, L. (2006). *Lectura crítica*. web EDUTEKA. Extracto del libro de los autores *How to read a paragraph. The Art of close Reading*, Foundation for Critical Thinking. Fecha de descarga diciembre 2010 <http://www.eduteka.org/pdfdir/LecturaCritica.pdf>
- POLO MARTÍNEZ, I. (2010). La evaluación de las competencias básicas. *Avances en supervisión educativa*, 12. Fecha de descarga, noviembre 2010.
- PRESSEISEN, B. Z. (1986). *Critical Thinking and Thinking Skills. State of the Art Definitions and Practice in Public Schools*. Philadelphia: Research for better School.
- TRIBÓ, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente*. Barcelona: ICE-UAB.
- TRILLO ALONSO, F. (2005). Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿falla el protagonista? *Revista Perspectiva Educativa*, 45, pp. 85-103.
- VILLA AROCENA, J. L., y ALONSO TAPIA, J. (1996). ¿Cómo se evalúa el aprendizaje en enseñanzas medias? *Revista de Ciencias de la Educación*, 168, pp. 473-503.

CONCEPTOS PREVIOS EN CIENCIAS SOCIALES DE LOS ALUMNOS DEL GRADO DE PRIMARIA: LA GEOGRAFÍA

Juan Luis de la Montaña Conchiña

jmoncon@unex.es

Universidad de Extremadura

INTRODUCCIÓN

El diseño e implantación de los nuevos planes de estudios en la universidad española el marco de la EEES constituye una excelente oportunidad para desarrollar diversas experiencias e investigaciones que tengan como objetivo mejorar, en la medida de lo posible, la formación inicial de los futuros maestros y maestras en las disciplinas sociales (Pagès, 2000), es decir, la Geografía y la Historia, especialmente la primera.

Los cambios que la educación superior está viviendo son muy significativos. Además de las adaptaciones de materias y profesorado a las nuevas exigencias docentes, el alumnado ahora más que nunca se convierte en pieza clave del sistema: los nuevos modelos y metodologías de enseñanza-aprendizaje precisan de la implicación activa de todos los participantes. Con el objetivo de conseguir una enseñanza acorde con las exigencias que requiere la formación del nuevo profesorado de educación primaria, es preciso desarrollar una serie de acciones como es el hecho de profundizar en la construcción del conocimiento en el proceso de formación, una formación desarrollada desde la complejidad, la transdisciplinariedad y la investigación (Santisteban, 2008, p. 79).

Es la necesidad de formar convenientemente a los futuros maestros y maestras donde se encuadra la propuesta de análisis de los conceptos e ideas previas. Efectivamente, el potencial del análisis de las ideas previas en Ciencias Sociales es un tema perfectamente conocido, sobre el que existe una amplia reflexión. El conjunto de la producción científica generada al respecto es muy elevado (Vera, 2006; Bajo, 2008). No vamos a insistir en la formación de estos conceptos e ideas previas pues creemos que ya han sido suficientemente tratados, pero sí queremos hacer inci-

dencia sobre la significación de trabajarlos si consideramos el carácter inducido del conocimiento de naturaleza social. El predominio de representaciones sociales provenientes del entorno social, familiar y los medios de comunicación deben ser analizadas, revisadas y en último extremo cambiadas, debido fundamentalmente al elevado índice de error y confusión que normalmente les acompaña. En este sentido, cabe señalar que no sólo la existencia de conceptos erróneos, sino la persistencia de éstos y su resistencia al cambio pueden resultar negativos en la formación inicial de los futuros maestros¹.

El análisis de los conceptos e ideas previas en los alumnos universitarios, especialmente de los que se formarán inicialmente como futuros maestros, nos parece de obligado trabajo en las aulas universitarias para el diseño de estrategias didácticas que solventen errores y deficiencias. Del mismo modo, y a sabiendas de las carencias formativas con las que llegan los alumnos en las disciplinas sociales, creemos firmemente que estas prácticas resultan ser esenciales para reforzar no sólo los conocimientos disciplinares sino también y como se ha señalado en otras investigaciones, los relativos al conocimiento didáctico del contenido, en el que además de los conocimientos propiamente disciplinares se encuadran las estrategias didácticas, los obstáculos para la comprensión de determinados contenidos y las preconcepciones de los estudiantes a diferentes edades (Cuenca, Domínguez y Estepa, 2000).

GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS

Como ya ha sido puesto de relieve por otros autores, de entre el conjunto de las Ciencias Sociales la Geografía es una disciplina con un elevado potencial educativo y formativo. Junto a la Historia se convierten en las dos disciplinas vertebradoras trabajadas con más profundidad en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Sin embargo, no podemos negar que la Geografía ha estado relegada a un segundo plano, tanto por su pasado académico como por la generalización de una idea negativa respecto a su utilidad en la vida cotidiana general y en la escuela en particular. Esta realidad presenta claros indicios de cambio. La Geografía a pesar de contar con esta tradición negativa de la que hablamos, sustentada en una enseñanza académica y acumulativa poco útil para favorecer el entendimiento de los problemas sociales, políticos y económicos, está intentando proporcionar una imagen de utilidad, de herramienta idónea para la comprensión del mundo actual y, por tanto, trasladable a la escuela (Capel, 1998).

Es por ello por lo que se está justificando ahora más que nunca el hecho de que esta disciplina esté presente en la enseñanza escolar. En este sentido, estamos de acuerdo

1 A este respecto cabe indicar que tradicionalmente no se ha generalizado la necesidad de aplicar estos métodos de trabajo con los alumnos universitarios quizá porque no se consideraba necesario: la formación del maestro pasa por la no especialización en ninguna disciplina.

con que una de las claves del éxito se fundamenta en la búsqueda de una metodología que permita esclarecer la importancia del papel que tiene la educación geográfica como preparación para la vida individual y social y a la formación de una ciudadanía activa (Bajo, Aranda y Urones, 2009, p. 190). También es clave que ayude a entender el cúmulo de realidades que forman parte de nuestro devenir cotidiano como son los problemas que afectan especialmente a los marcos de convivencia social por excelencia: el mundo rural y el urbano. Es el mundo urbano el ámbito que más atención ha recibido pues presenta una extensa problemática que es preciso estudiar en las aulas como la exclusión social, segregación, problemas ambientales y falta de equidad (Souza, 2009); también puede entenderse y analizarse como un espacio producido transformado por el hombre (Valverde, 1995, p. 41).

El marco idóneo en el que la Geografía adquiere más relevancia es el de la educación para la ciudadanía, donde puede desempeñar una función esencial acorde con los nuevos retos que la educación y las sociedades actuales en general y la didáctica de las Ciencias Sociales en particular demandan (García, 2009, p. 148). ¿Qué aporta la Geografía a la Educación para la ciudadanía? Esta pregunta ha sido respondida en términos generales por otros investigadores, insistiendo en las claves que proporciona para el estudio de la diversidad cultural, condiciones sociales y otras aportaciones útiles para la educación de los futuros ciudadanos (Pagès, 2007, p. 205). Pero la Geografía del siglo XXI puede igualmente proporcionar al alumnado pautas para entender los acuciantes problemas presentes en nuestro tiempo tales como la pobreza, la deuda externa, el problema de la inmigración, los cambios geopolíticos que se han producido y que probablemente se producirán más adelante, el comercio internacional, el capitalismo agresivo, el medio ambiente y las fuentes de energía (García, 2009, p. 158).

La Geografía también puede ayudar a entender la complejidad del modelo de sociedad europea. Las sociedades multiculturales en las que estamos inmersos precisan dotarse de una identidad que pueda ser plenamente compartida y en absoluto excluyente. Un mundo, por tanto, cambiante y complejo que precisa de nuevas respuestas. Soluciones que pasan por articular una enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Geografía interdisciplinar y crítica que no vuelva las espaldas a la realidad dominante, en la que se supere la fractura entre el aprendizaje académico y el experiencial (Galindo, 2004, p. 438), aunque para ello haya sea preceptivo cambiar la «mirada disciplinar» (Souto, 2010, p. 26). Es quizá desde esta perspectiva desde donde se ha insistido con acierto sobre la utilidad de esta disciplina en la formación de una identidad europea basada en la idea de ciudadanía múltiple (Rodríguez, 2009).

Esta visión es la que quizá comparten no sólo los profesionales de la enseñanza de la Geografía, sino la que subyace también en la filosofía del marco competencial de los nuevos títulos de grado. Una rápida revisión de las competencias que deben adquirir los maestros en formación nos proponen una visión de la ciudadanía democrática, activa, comprometida con una serie de valores que nacen en la práctica

del pensamiento social crítico. Además, como aspectos transversales se insiste en la necesidad de comprender el carácter evolutivo y la pluralidad de las sociedades actuales con el fin de desarrollar actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.

Aún con todo, esta realidad se muestra vacía si los propios profesionales no creen y viven los valores en los que pretenden educar y que a tiempo domine determinadas estrategias didácticas de carácter participativo basadas en el diálogo.

METODOLOGÍA Y RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El punto de partida de la investigación que presentamos recoge propuestas y aportaciones realizadas por otros investigadores sobre temas similares. Según estos autores a los que nos referimos, no podemos dudar de la significación que se le otorga en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria a los conocimientos de tipo psicopedagógicos. También coinciden en señalar que los saberes relacionados con las disciplinas objeto de enseñanza-aprendizaje y el conocimiento didáctico de los contenidos deben contar con un peso similar en la formación inicial de los futuros profesionales de la enseñanza (Cuenca, Domínguez y Estepa, 2000, p. 405).

Haciendo nuestras estas consideraciones, la investigación que presentamos, por tanto, tiene como objetivo tanto reforzar los conocimientos disciplinares, como mejorar el conocimiento didáctico del contenido (Cuenca, Domínguez y Estepa, 2000, p. 403)². para lograr este cometido, podemos considerar que el objetivo de esta investigación se centra fundamentalmente en conocer los conceptos previos y errores que los futuros maestros/as tienen sobre las Ciencias Sociales en general y la Geografía en particular.

La muestra estuvo conformada por 150 estudiantes de ambos sexos (tres grupos) de segundo curso del Grado de Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura³. La elección de este curso radica en que las Didácticas Disciplinarias y sus correspondientes asignaturas están dispuestas en bloque en el módulo del mismo nombre.

Para la recogida de información se utilizó un cuestionario compuesto por dos grandes apartados. En la primera parte debían contestar una serie de conceptos mayoritariamente de Geografía entre los que se intercalaron algunos genéricos de otras Ciencias Sociales. El segundo bloque contenía una serie de ítems abiertos y se cerraba con una cuestión relativa al recuerdo personal que tenían sobre la enseñanza

2 La investigación se incardina en un proyecto de más larga duración iniciado recientemente en el área de Ciencias Sociales de la Universidad de Extremadura sobre la formación inicial del profesorado de primaria en el marco de los nuevos títulos de grado.

3 Aunque inicialmente la muestra era de 180 alumnos, la organización de los diferentes grupos y el hecho de pasar el cuestionario los primeros días de clase, ha provocado una ligera disminución que entendemos no es relevante. Además, hasta una decena de cuestionarios han sido descartados por no estar debidamente cumplimentados en tiempo y forma.

de la Geografía en ciclos formativos anteriores. El cuestionario se completó en dos sesiones diferentes. En esta comunicación presentamos fundamentalmente el análisis de la primera parte del citado instrumento.

La información cuantitativa y cualitativa recogida fue y está siendo analizada adecuadamente según su naturaleza. Los datos obtenidos de la definición de los conceptos (primera parte del cuestionario) se han analizado aplicando una estadística descriptiva básica. Para la información de índole cualitativa estamos desarrollando análisis de contenidos debido a la potencialidad y riqueza que poseen los datos.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis cuantitativo básico de los datos obtenidos, son ciertamente significativos. Comenzando con una serie de conceptos relativos a la Geografía Física, descubrimos que los conceptos que podemos considerar básicos cuentan con un 50% aproximadamente de contestaciones incorrectas. Así, precisando los resultados, el 52% no supo definir correctamente «accidente geográfico», al igual que «paisaje», «relieve» y «suelo» que poseen un 56,7%, 50% y 46,7% de respuestas erróneas. El término «roca» también presenta problemas pues un 50% de los encuestados lo ha definido mal y un 25,3% lo ha dejado en blanco. Además, no menos significativas son algunas de las respuestas que se contienen en los cuestionarios analizados. Así, algunos alumnos han definido accidente geográfico como «catástrofe provocada por razones climatológicas», y más habitual ha sido identificar este término con «orificio». Otro tanto ocurre con roca, a la que tildan como «ser inerte» o describen como «material duro compuesto principalmente por piedra».

Conceptos quizá presentes con más frecuencia en su imaginario cotidiano obtuvieron porcentajes más elevados de respuestas afirmativas. Al término «vegetación» al que respondieron correctamente el 47,3%, le acompaña un porcentaje de error relativamente elevado del 36,7% y respuestas fuera de lugar como que «son seres vivos que por lo general suelen estar en el campo donde crecen a su aire». Al punto cardinal «oeste» se le asocian contestaciones no menos sorprendentes como «parte izquierda del mapa» o «es la situación en la que se encuentra el sol al amanecer según la posición del cuerpo humano sobre la tierra». Incorrectamente lo han contestado el 26,7% y curiosamente un 17,3% no ha sabido definirlo. «Montaña» y «colina» se encuentran en una situación similar. Al primero responden afirmativamente el 68%; sin embargo, la sorpresa llega con el segundo, al que un 41,3% lo ha dejado en blanco. Las contestaciones erróneas suman el 33,3% y se encuentran algunas como «parte más alta de la montaña», «llanura entre montañas» o «zona de la montaña caracterizada por su pendiente». El término «solsticios» no ha corrido mejor suerte, pues el 64,7% no ha sabido explicarlo convenientemente y un 16% lo ha confundido con otro concepto.

Relacionados con la meteorología se les pidió que definieran dos términos que suelen confundirse muy habitualmente. Nos referimos a «tiempo» y «clima». Efec-

tivamente, los porcentajes de error y confusión son muy elevados. Así, tiempo es contestado afirmativamente por un 39,3% frente al 32% que lo deja en blanco o lo asocian con la idea de tiempo histórico; sin embargo, el 56,7% tiene dificultades para precisar lo que entendemos por clima y lo que le diferencia del concepto de tiempo climatológico.

El siguiente grupo de conceptos propuestos desde una Geografía preocupada por los problemas actuales como el medio ambiente y el contexto de la población (crecimiento y actividad), términos que, salvo alguna excepción, son de presencia cotidiana en los medios de comunicación. Los resultados no son mejores que los analizados previamente. Si bien un 44,7% de las respuestas a la definición del concepto «crecimiento natural de la población» son positivas es preciso destacar que el 84,7% quedaron sin respuesta. El concepto de «población activa», es contestado incorrectamente por un 54% de los preguntados. A este respecto sigue presente la confusión al definir a la población activa como la única que está ocupada en términos laborales. El término que más problemas ofreció fue el de «conurbación» pues un 84,7% no hizo constar respuesta alguna⁴.

En relación con instituciones y políticas desplegadas desde el ámbito europeo, «PAC» el 45,3% lo define correctamente mientras que un 52,7% no precisa la respuesta. Similar tesitura es la que nos ofrece «países del sur». Si bien este término puede asociarse a ideas diferentes pero al mismo tiempo complementarias, no parece que sea captado por los alumnos. El 58,7% no contesta y un 5,3% lo define negativamente. Más sorprendente son los porcentajes que no son capaces definir «desarrollo sostenible» y «ciudad». El primer concepto queda sin contestar por un 62,7% y otro 12% lo define incorrectamente. Con respecto a ciudad, un 58,7% no la define correctamente, insistiendo reiteradamente en la idea de lugar con una elevada población, «territorio donde habitan personas o «extensión de terreno de larga longitud.

Los resultados son, si cabe, más desoladores en la definición de conceptos propios de la Historia. Este grupo de conceptos trata de sondear los conocimientos de la realidad política actual incluyendo el marco europeo. No sorprende, por tanto, ver que el 52% de los encuestados no saben qué es el «Parlamento europeo» y el 11,3% lo hace incorrectamente, calificándolo como «lugar donde se reúnen personas».

Más equilibrada es la respuesta al concepto de «poder ejecutivo» pues se mantiene en un 30% en sus diversas opciones, aunque alguna respuesta lo define como «poder que le otorgaba a los militares en las sociedades esclavistas». Finalmente, el último concepto que se les plantea, el de «Monarquía Parlamentaria», es dejado en blanco por

4 Isabel Vera y Froilán Cubillos demuestran en su trabajo «concepciones del alumnado de secundaria sobre la comprensión y el aprendizaje conceptos de Geografía», p. 14, que el término «conurbación» es considerado por los alumnos como *muy difícil* porque integran más de dos conceptos. Para su comprensión precisan tanto de la explicación del profesor como de la lectura de textos y una labor investigadora. La dificultad en el aprendizaje de algunos conceptos de Geografía ha sido igualmente puesto de relieve en la segunda parte del cuestionario que aquí no analizamos. A esta dificultad se le asocia la idea de la falta de tiempo y las exigencias de un temario sobrecargado.

un 56,7% de los alumnos a lo que hay que añadir que un 24% no lo contesta correctamente. Algunas de las respuestas en este caso son cuando menos sorprendentes pues lo definen como el modo en que «el pueblo elige a su monarca mediante sufragio universal». «Término municipal» es dejado en blanco por el 64% y lo contestan incorrectamente el 22%, identificando el concepto con el de comarca o proporcionando respuestas como que «es el punto donde acaban las tierras del país o pueblo».

El rápido análisis de los datos cuantitativos nos permite vislumbrar un panorama ciertamente preocupante. Los conceptos relativos a la Geografía Física quedan en términos generales desdibujados e imprecisos. Ante la duda omiten formular contestación alguna. En la gradación presentada en su investigación Vera Muñoz y Cubillos Alfaro (2009, pp. 13 y ss) relativa a la dificultad de los conceptos básicos de Geografía, puede constatar —si con las evidentes distancias comparamos los datos que nos ofrecen— que los conceptos de mayor dificultad donde se integran uno o más fenómenos complejos no sólo son mal aprendidos inicialmente, sino que siguen siendo erróneos en las siguientes etapas educativas.

No corren mejor suerte otros conceptos, quizá menos complejos científicamente hablando, y que creemos que son de fácil acceso por constituir en conjunto problemas del mundo actual. A pesar de contar con más información en los medios de comunicación, especialmente la TV, parece confirmarse que la tradicional desconexión de los jóvenes estudiantes de la realidad puede estar relacionada con la falta de comprensión en los análisis sociales, quizá vinculable a los errores conceptuales que arrastran en su formación⁵.

En lo que se refiere a los datos relativos a los conceptos relacionados con el marco europeo el mundo de las instituciones y la Historia en general, podemos indicar que cuentan con problemas de cierta gravedad. Si bien la formación anterior seguramente habrá trabajado esos contenidos, a lo que hay que añadir la información que les ha podido llegar a través de los medios de comunicación, parece que en conjunto no ha sido suficiente. Las instituciones no sólo no son bien identificadas sino que no las saben definir mínimamente. Es el caso, por ejemplo, del Parlamento Europeo.

Estos problemas de conceptos básicos de Geografía quizá los podamos relacionar con datos que se recogen en la segunda parte del cuestionario y que adelantamos brevemente. A la cuestión «Describe y valora el método de enseñanza utilizado con más frecuencia por tus profesores en Primaria, Secundaria y en Bachillerato», la práctica totalidad de los alumnos señala que la enseñanza de la Geografía se limitó al uso de cartografía y al «manual o libro de texto», recursos habituales a los que acompañaban esquemas y trabajo de conceptos. Muy pocos indican que se utilizaran métodos didácticos innovadores en las clases que recibieron, como pudieran ser los juegos o

5 Problemas que derivan del hecho de que los profesores en formación no dominan plenamente una serie de conceptos fundamentales como han constatado Cuenca, Domínguez y Estepa, en su trabajo relativo al conocimiento didáctico del contenido sobre las nociones temporales (p. 410) al referirse a los conceptos propios de las diferentes disciplinas que integran las denominadas Ciencias Sociales.

el visionado de películas y documentales y no se hacen apenas referencias a salidas por el medio urbano o natural. También se critica el excesivo temario explicado en tan poco tiempo, cuestión que repercute en el deficiente aprendizaje de conceptos fundamentales.

No obstante, la inmensa mayoría reconoce la utilidad de la disciplina para acercarse al conocimiento y comprensión de muchos de los problemas actuales que aquejan a nuestras complejas sociedades.

CONSIDERACIONES FINALES

Como se ha podido comprobar, el conocimiento de conceptos básicos de la Geografía en los profesores en formación del Grado de Primaria presenta notables deficiencias. Así lo muestran los datos analizados referentes a los conceptos derivados de la Geografía física, quizá los más habituales y fáciles de aprender. Además de comprobar significativos errores e imprecisiones en la definición del conjunto de conceptos propuestos, se detectan confusiones que afectan a algunos términos y dificultades de abstracción para poder precisar las explicaciones. Quizá a estas dos últimas cuestiones le debamos asociar el hecho de contar con respuestas inapropiadas y fuera de lugar.

En términos generales sorprende el alejamiento o desconocimiento de la realidad de los maestros/as en formación cuando el curriculum de primaria presente una fuerte carga de conceptos y contenidos vinculados a la observación y conocimiento de lo que ocurre fuera de las aulas. Esta realidad nos la muestra el hecho de contar con conceptos relacionados con temática medioambiental y que son prácticamente desconocidos o no son capaces de precisar. Los términos propuestos para su definición relacionados con las instituciones europeas y locales también son una fuente de error considerable.

De todo lo analizado se puede extraer como conclusión que el proceso de formación inicial por el que pasan futuros maestros/as precisa de actuaciones muy diversas que garanticen una preparación completa y acorde con las necesidades que la educación requiere. Si pretendemos consolidar, aumentar y afianzar determinados conocimientos disciplinares que luego deberán trabajar bajo otras pautas en las aulas de primaria, debemos conocer y corregir los errores y las deficiencias con las que llegan a las aulas universitarias. Aquí es donde se encuadra nuestra propuesta de fomentar la puesta en práctica técnicas de exploración o evaluación previa, pues entendemos que son herramientas fundamentales que permitirán a los formadores desarrollar estrategias didácticas eficientes que sin duda ayudarán a resolver una ingente cantidad de problemas. Estrategias que, particularmente, serán especialmente útiles para reforzar los contenidos relativos a las disciplinas sociales integradas en el Área, especialmente la Geografía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, M. F. (2000). Una alternativa para el tratamiento de los contenidos de Ciencias Sociales en la enseñanza de Magisterio. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (ed.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva / AUPDCS, pp. 565-576.
- ÁLVAREZ, M. F. (2007). Competencias para la enseñanza de Ciencias Sociales. Las concepciones del alumnado como punto de partida. En R. M. Ávila, J. R. Atxurra y E. Fernández (coords.) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS, pp. 131-140.
- BAJO, M. J., ARANDA, A. M., URONES, C. (2008). Preconcepciones de los alumnos de Magisterio sobre el medio ambiente urbano. En R. M. Ávila, M. A. Cruz y M. C. Díez (ed.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: AUPDCS, pp. 617-630.
- BAJO, M. J., ARANDA, A. M., URONES, C. (2009). Los valores sobre el medio ambiente urbano en la formación de los maestros como educadores para la ciudadanía. En R. M. Ávila, R. Borghi e I. Mattozzi (a cura di). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la «Estrategia de Lisboa»*. Bolonia: Pàtron Editore, pp. 189-195.
- CAPEL, H. (1998). Una Geografía para el siglo XXI. *Scripta Nova Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 19: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn-19.htm>>.
- CUENCA, J. M., DOMÍNGUEZ, C., ESTEPA, J. (2000). El conocimiento didáctico del contenido sobre las nociones temporales en el profesorado de Educación Primaria. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (ed.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva / AUPDCS, pp. 401-412.
- GALINDO, R. (2004). Otra enseñanza de las Ciencias Sociales es posible. En M. I. Vera y D. Pérez (edit). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problema*. Alicante: AUPDCS.
- GARCÍA, T. (2009). Didáctica de la Geografía y ciudadanía europea en el contexto español. En R. M. Ávila, R. Borghi e I. Mattozzi (a cura di). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la «Estrategia de Lisboa»*. Bolonia: Pàtron Editore, pp. 147-159.
- GUITIÁN, C. (1999). Disciplinarietà, transdisciplinarietà e integrazione en el curriculum: aportaciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. La Geografía. En M. T. García (ed.). *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XII: Qué contenidos y para qué*. Sevilla: Díada Editora, pp. 69-75.
- MOLINA, M. (2002). Geografía y ciudadanía ¿Para qué la educación geográfica en el siglo XXI? *Didáctica Geográfica*, 5, pp. 131-149.

- PAGÈS, J. (2007). La enseñanza de las Ciencias Sociales y la educación para la ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, 9, pp 205-214.
- PAGÈS, J. (2000). El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las DCS. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (ed.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva / AUPDCS, pp. 41-58.
- RODRÍGUEZ, F. (2009). La construcción de una identidad para una ciudadanía europea: ¿Qué se espera de la Geografía? En R. M. Ávila, R. Borghi e I. Mattozzi (a cura di). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la «Estrategia de Lisboa»*. Bolonia: Pàtron Editore, pp. 181-187.
- SANTISTEBAN, A. (2008). La formación inicial del profesorado de Educación Primaria para enseñar Ciencias Sociales: Futuro presente. En R. M. Ávila, M. A. Cruz y M. C. Díez (ed.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: AUPDCS, pp. 79-99.
- SOUTO, X. M. (2007). Geografía y ciudadanía. Espacio público educativo y Geografía escolar. En R. M. Ávila; J. R. Atxurra y E. Fernández (coords.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS, pp. 217-240.
- SOUTO, X. M. (2010). ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, pp. 25-44.
- SOUZA, L. de (2009). Geografía, enseñanza de la ciudad y formación ciudadana. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 51-61.
- VALVERDE, J. A. (1995). La ciudad como objetivo curricular específico. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, pp. 34-46.
- VERA, M. I. (2006). Ideas previas sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales del Profesorado en Formación. En A. E. Gómez y M. P. Núñez (ed.). *Formar para investigar, investigar para formar*. Málaga: AUPDCS, pp. 187-198.
- VERA, M. I., y CUBILLOS, F. (2010). Concepciones del alumnado de secundaria sobre la comprensión y el aprendizaje de conceptos de Geografía. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 9, pp. 3-16.

LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA MATERIA DE HISTORIA EN 4.º DE ESO EN LA REGIÓN DE MURCIA

José Monteagudo Fernández
jose.monteagudo_@murciaeduca.es
IES Villa de Abarán

José Luis Villa Arocena
joseluis.villa@um.es
Universidad de Murcia

CONCEPTO DE COMPETENCIAS: DEFINICIÓN Y PROBLEMÁTICA

Los albores del nuevo siglo contemplaron la llegada de un nuevo concepto al léxico educativo: las *competencias básicas*. Se trata éste de un concepto proveniente del mundo laboral y encuadrado en la táctica de mercado de la Unión Europea (Souto, 2009).

Promovidas desde las altas estancias comunitarias, la Comisión Europea de Educación animó a los estados miembros a dirigir sus políticas educativas hacia la consecución de las competencias básicas. Se trataba de 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).

En España, este compromiso se vio reflejado en la aprobación del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, el cual recogía las siguientes competencias básicas:

- o Competencia en comunicación lingüística.
- o Competencia matemática.
- o Competencia en el conocimiento y la integración con el mundo físico.
- o Tratamiento de la información y competencia digital.
- o Competencia social y ciudadana.

- o Competencia cultural y artística.
- o Competencia para aprender a aprender.
- o Autonomía e iniciativa personal.

El mismo currículo define «competencias» como la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes en la resolución de problemas en contextos diferentes. Y son «básicas» porque prioriza los aprendizajes estratégicos que posibilitan la adquisición de nuevos aprendizajes y también porque se trata de que todo el alumnado alcance las competencias necesarias para resolver los problemas cotidianos (Canals, 2008).

En este sentido, su finalidad es la de capacitar a los discentes para su incorporación a una vida adulta en la que ejercerán su ciudadanía activamente, continuarán aprendiendo a lo largo de su trayectoria vital y, en definitiva, se realizarán como personas (VVAA, 2007).

En base a esta definición y a los propósitos mencionados, se puede concluir que las competencias básicas se caracterizan por los siguientes elementos. Primeramente, persiguen el desarrollo de capacidades más que la asimilación de contenidos, si bien estos siempre han de estar presentes, lo que las dota de un carácter aplicativo de los aprendizajes, pues una persona «competente» es la que es capaz de resolver los problemas propios de su ámbito de actuación. También presentan un perfil de calidad, en cuanto pretenden que la educación dé respuestas a las necesidades reales del momento histórico que vivimos; y de equidad, ya que sirve de base común a toda la ciudadanía. 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 (VVAA, 2007).

Sin embargo, el término *competencias* no está libre de problemática. Por un lado, no resuelve el problema de sobrecarga de contenidos, ya que las competencias no permiten prescindir de los mismos, pues para desarrollar una competencia, hay que aprehender una serie de saberes y aprender a aplicarlos. Para establecer una educación centrada en competencias hay que indicar los saberes asociados a la adquisición y desarrollo de las competencias seleccionadas (Coll y Martín, 2006). En este sentido, otro problema que se presenta es la falta de precisión en cuanto a qué tipo de saberes forman parte de la competencia: los necesarios para resolver las tareas propuestas en el aula, o los que algún día podrán constituir un recurso en el ejercicio de una competencia.

Finalmente, en el ámbito de los procedimientos asociados a las competencias la disputa surge en relación a qué tipo de procedimientos trabajar en el aula: los de sentido limitado, es decir, un mero «saber ejecutar», o un sentido amplio en el que abordar la capacidad de enfrentarse a una situación nueva y compleja movilizándolo muchos procedimientos (Pagès, 2008).

LAS COMPETENCIAS EN LA MATERIA DE HISTORIA

En el caso de la materia de Historia, si bien se ha mencionado el carácter transversal de las distintas competencias, en el sentido de que una competencia puede ser trabajada desde diferentes materias y que desde una única materia se pueden adquirir varias competencias; en el ámbito de la materia de Historia, ésta contribuye de manera especial a la adquisición de las siguientes competencias básicas, lo que no quiere decir que el resto de competencias no puedan ser alcanzadas desde esta asignatura, sino que no están tan directamente relacionadas con aquélla:

- o La *competencia social y ciudadana*. El conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades, de sus logros y de sus problemas es un objetivo central de la materia. Su asimilación por parte de los alumnos les dotará de una autonomía válida para desenvolverse socialmente; del mismo modo que la comprensión de las acciones humanas del pasado les proporcionará importantes habilidades sociales (empatía, asertividad, etc.) así como el acercamiento a diferentes realidades sociales, ya sean presentes o pasadas, o la valoración de las aportaciones de diferentes culturas.
- o La *competencia cultural y artística* se relaciona con las manifestaciones del hecho artístico, incluidas en las clases de Historia a través de las aportaciones de la Historia del Arte. El fin es conseguir que los alumnos adquieran destrezas de observación y de comprensión de aquellos elementos técnicos imprescindibles para el análisis del patrimonio cultural.
- o La contribución a la *competencia en el tratamiento de la información y competencia digital* viene dada por la importancia que tiene en la comprensión de los fenómenos sociales e históricos contar con destrezas relativas a la obtención y comprensión de información, elemento imprescindible en una buena parte de los aprendizajes de la materia.
- o La *competencia en comunicación lingüística* puede ser adquirida mediante el empleo de diferentes variantes del discurso, en especial, la descripción, la narración, la disertación y la argumentación de ideas.
- o La *competencia de aprender a aprender* puede tratarse cuando se favorece el desarrollo de estrategias para pensar, para organizar, memorizar y recuperar información, tales como resúmenes, esquemas o mapas conceptuales.
- o La *competencia autonomía e iniciativa personal* puede ser abordada al favorecer el desarrollo de iniciativas de debates, trabajos individuales o en grupo tendentes a idear, analizar, planificar, actuar, revisar lo hecho, comparar los objetivos previstos con los alcanzados y extraer conclusiones.

LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Si anteriormente se hacía referencia a los problemas que suscita el término de competencias, el ámbito de evaluación de las mismas no es menos en este sentido.

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 (Villardón, 2006).

Dando por hecho que las competencias suponen la aplicación de los aprendizajes en la resolución de problemas cotidianos en diferentes contextos, su adquisición se demuestra «actuando», por lo que su valoración debe realizarse a partir de las *actividades* que realizan los alumnos, entendiendo aquéllas como lo que el alumnado es capaz de hacer en determinadas situaciones. Se necesita, pues, el 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. En este sentido, el empleo del método del caso o el aprendizaje por proyectos y problemas, se muestran como estrategias didácticas idóneas para la evaluación de las competencias (Villardón, 2006).

Otras autoras como Sanmartí (2007) proponen otra serie de actividades para comprobar si se saben aplicar diversos saberes a la hora de tomar decisiones en situaciones contextualizadas, complejas y distintas a las trabajadas en clase, tales como simulaciones o juegos de rol. El problema para esta autora es que la mayoría de pruebas de evaluación realizadas en clase evalúan conocimientos de poco interés.

Y es que, efectivamente, 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 (Alfageme y Miralles 2009).

EL CASO DE LA REGIÓN DE MURCIA

Retomando la idea con la que acabábamos el epígrafe anterior; efectivamente, la evaluación en el mundo educativo pivota en torno a la realización de los tradicionales exámenes que, a su vez, tienen como centro gravitatorio los contenidos de tipología conceptual en detrimento de los procedimientos y actitudes (Merchán, 2001), cuando ya se ha puesto énfasis en el marcado carácter de «saber aplicado» que presentan las actuales competencias.

Corroborar esta tesis y saber qué competencias son las que tienen una mayor presencia en las clases de la materia de Historia de 4.º curso de ESO en la Región de

Murcia era un objetivo compartido por ambos proyectos de investigación¹ de los que se deriva la presente comunicación.

Los instrumentos de los que nos servimos para ello fueron los exámenes de los alumnos y las programaciones docentes de dicha materia.

Los datos que se recogieron en los distintos centros fueron aportados por los docentes que impartían la materia de Historia mediante una entrevista formal y la recogida de los protocolos de examen. La información aportada por estos últimos se introdujo en una parrilla de registro elaborada para facilitar su análisis. Para la definición y codificación de las variables se confeccionó una matriz de datos con el fin de analizar y categorizar la información obtenida, la cual se procesó con el programa estadístico para las Ciencias Sociales SPSS.

En relación a las programaciones docentes, nuestro análisis se centró en los criterios de calificación y en las técnicas e instrumentos de evaluación, empleando para ello el método del estudio de caso (Prats, 2009).

En lo que a criterios de evaluación concierne, se pudo observar cómo, en todos los casos, la mayor parte de la calificación final del alumno se obtenía de la nota de los exámenes escritos, que suponían entre un 60% y un 80%, según los casos. Un estudio de la naturaleza de las preguntas de los exámenes arrojaba que dichos exámenes están basados, fundamentalmente, en el recuerdo de contenidos de tipo conceptual (conceptos y hechos), por lo que su peso en la calificación final resultaba decisivo, ya que los contenidos procedimentales tienen escaso protagonismo en los exámenes y su valoración se obtenía, en esencia, de los trabajos individuales y grupales, así como de la corrección del cuaderno del alumno, elementos que suponían entre un 10% ó 30% de la nota final, según los criterios de calificación recogidos en la programaciones estudiadas.

En relación a los contenidos actitudinales, éstos no aparecían en los exámenes y su valoración en las programaciones docentes solía rondar el 10% o el 20%, sujeta, en la mayoría de los casos, al comportamiento de los discentes en el aula y en su predisposición hacia la asignatura.

Podemos concluir que los criterios de calificación en 4.º de ESO en la materia de Historia en la Región de Murcia, al menos en los casos analizados, tienen como pilar sustentante los contenidos conceptuales, dejando en un segundo plano los de naturaleza procedimental y actitudinal.

Centrando nuestra indagación en los instrumentos de evaluación empleados en la materia de Historia de 4.º de ESO en la Región de Murcia, el análisis de la programa-

1 «Los instrumentos de evaluación de los contenidos históricos en 4.º de Educación Secundaria Obligatoria» (P-III 08/124), financiado por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la CARM; así como del proyecto «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.

ciones docentes arrojaba el hecho de que los dos instrumentos más empleados eran los *exámenes* o pruebas orales y escritas, junto con los trabajos individuales y/o grupales, ya que aparecían en todas la programaciones examinadas. Como ya se ha apuntado, los exámenes suponen entre un 60% y un 80% del total de la calificación final de los alumnos, centrados mayoritariamente en contenidos de tipo conceptual, mientras que los trabajos individuales y/o grupales, donde además de los contenidos conceptuales, también pueden evaluarse los de tipo procedimental, solamente suponen entre un 10% y un 30% de la nota final.

El siguiente instrumento era el *cuaderno del alumno*, pues aparecía en seis de las siete programaciones analizadas; cuaderno que recoge las actividades que han de realizar los alumnos acerca de los contenidos vistos en el aula, válido tanto para contenidos conceptuales como procedimentales y actitudinales.

Otros instrumentos de evaluación empleados por los profesores de Secundaria en la materia de Historia de 4.º de ESO eran la observación diaria, que aparecía en cinco casos, y la autoevaluación, presente en cuatro casos; ambas válidas para contenidos de tipo actitudinal. La lectura y los trabajos sobre libros, efectivos para contenidos de tipo procedimental, aparecía en tres programaciones, al igual que los debates, mientras que las hojas de registro y el comentario de mapas asomaban una sola vez, siendo, por tanto, los instrumentos menos empleados para recoger información.

En esencia, aunque los instrumentos de evaluación empleados servían para recoger información acerca de los tres tipos de contenidos, el peso en la calificación final de los exámenes hacía de estos el instrumento más importante para recabar información acerca de los aprendizajes de los alumnos, que como ya se ha comentado, favorecían los contenidos de naturaleza conceptual.

Ajustando ahora nuestro punto de mira hacia los exámenes de la materia de Historia de 4.º de ESO en la Región de Murcia, un análisis del contenido de las preguntas de los exámenes revelaba que la competencia más evaluada y, por tanto, más trabajada en el aula es la competencia social y ciudadana, es decir, la relativa a la participación como ciudadano responsable dentro de la sociedad. Sin embargo, no se trabajaban por igual todos los contenidos de dicha competencia, ya que, si bien es cierto que se utilizaba el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y se intentaba comprender la realidad histórica y los rasgos de las sociedades actuales y su evolución; tampoco es cuestionable que a la parte más relacionada con las actitudes y valores (expresar las ideas propias y escuchar las de los demás, practicar el diálogo, conocer los valores de la sociedad democrática y conocer y defender los Derechos Humanos, etc.) no se la dotaba de suficiente importancia, bien porque no era tratada en clase, debido a su inclusión en el tercer bloque de contenidos, y de ahí la escasez de tiempo material para llegar a ellos; bien porque los contenidos actitudinales gozaban de entre un 10% y un 20% de valor en los criterios de calificación.

En un segundo lugar se encontraba la competencia en comunicación lingüística, relacionada con la expresión y comprensión oral y escrita. La tipología de las preguntas

de los exámenes en la materia de Historia de 4.º de ESO, así como la valoración de la ortografía y expresión en los mismos y la realización de trabajos y monografías como instrumentos de evaluación daban buena cuenta de ello.

A continuación se encontraba la competencia para aprender a aprender y la competencia para la autonomía e iniciativa personal, es decir, la capacidad de guiar el propio aprendizaje y la toma de decisiones para llevarlas a cabo con un objetivo concreto. Ambas también eran evaluadas y trabajadas en la materia de Historia de 4.º de ESO en la Región de Murcia. La realización de esquemas, resúmenes y subrayados, el tomar apuntes y redactar un tema, el emprender proyectos individuales y colectivos o el plantear soluciones para los problemas, son elementos propios de estas competencias que pueden trabajarse en la construcción del propio cuaderno del alumno y en la realización de trabajos individuales y/o colectivos, utilizados ambos como instrumentos de evaluación y con una valoración de entre el 10% y el 30% de los criterios de calificación, según las programaciones didácticas analizadas.

En este mismo grupo entraría la competencia digital y tratamiento de la información, es decir, la búsqueda, análisis, procesamiento y comunicación de la información en soporte digital o no. Dichos trabajos, individuales o colectivos, responden a esta competencia.

Por otro lado, el estudio del contenido de las preguntas de los exámenes arrojaba el sorprendente hecho de que algunas competencias que están directamente relacionadas con la materia, como son la competencia cultural y artística, relacionada con el conocimiento, la valoración y conservación del patrimonio cultural y artístico, que podría trabajarse con el comentario de obras de arte; y la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, es decir, la capacidad de explicar los fenómenos que nos rodean e intervenir sobre ellos, que puede desarrollarse con el comentario de mapas históricos, apenas eran evaluadas en la materia de Historia de 4.º de ESO.

Finalmente, la competencia que contaba con una presencia más baja en los exámenes de historia de 4.º de ESO analizados en esta investigación, y, por tanto, la menos trabajada y evaluada, es la competencia matemática, la referida a la capacidad de cálculo, comprensión y representación numérica y gráfica, que, sin embargo, desde nuestra materia objeto de estudio podría trabajarse mediante la elaboración y comentario de ejes cronológicos, mapas temáticos y gráficas de índole económica.

CONCLUSIONES

La inclusión de las competencias básicas es la novedad más importante introducida por la LOE. El estudio de su tratamiento en los exámenes y en las programaciones docentes de Historia en 4.º de ESO en la Región de Murcia arroja que la competencia social y ciudadana y la competencia en comunicación lingüística son las más trabajadas y evaluadas en el aula de acuerdo a la naturaleza de los ejercicios de los exámenes, lo que, por otra parte, es lógico si se tiene presente que están estrechamente vinculadas

a la materia. Sin embargo, sorprende que algunas competencias que también están directamente relacionadas con la asignatura, como son la competencia cultural y artística y la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, apenas son evaluadas en la materia de Historia de 4.º de ESO.

En relación a los contenidos del currículo que establece la LOE, también se ha comprobado cómo los de naturaleza conceptual tienen mayor protagonismo que los de índole procedimental o actitudinal, realidad que queda ratificada cuando se analiza la naturaleza de los ejercicios de los exámenes y se demuestra que la mayoría de los enunciados o las cuestiones ponen en juego únicamente las capacidades cognitivas básicas relacionadas con contenidos conceptuales.

Todo lo anterior lleva a considerar la teoría de que la enseñanza de la materia de Historia en 4.º de ESO en la Región de Murcia, al menos en los casos estudiados, es una enseñanza tradicionalista en la que los contenidos de tipo procedimental y actitudinal apenas sí son evaluados y, por lo tanto, enseñados en las clases de Historia. Todo en beneficio de una enseñanza de tipo cronológico, memorística y conceptual, que no apuesta por la naturaleza de saber aplicado, más procedimental, que contienen las competencias, con lo que el desarrollo de las mismas queda en su faceta más primaria o superficial.

En vista de los resultados obtenidos, desde estas líneas queremos hacer un llamamiento a la reflexión de la situación actual en las aulas de la Región de Murcia: ¿se está enseñando y evaluando por competencias?, ¿se puede afirmar que los alumnos son *competentes* cuando la enseñanza prioriza los contenidos conceptuales?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFAGEME, M. 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, pp. 8-20.
- COLL, C., y MARTÍN, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC, Santiago de Chile.
- CANALS, R. (2008). La didáctica de las competencias sociales: contribución al desarrollo de competencias básicas en la Educación Obligatoria. En Rosa Mª Ávila, Cruz Alcázar y Mª Consuelo Díez (eds.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: AUPDCS, pp. 331-356.
- MERCHÁN, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, pp. 3-21.
- PAGÈS, J. (s. f.). Las competencias en la enseñanza de la Geografía y de la Historia: ¿Un nuevo reto? ¿Para qué? Presentación PPT en <http://www.slideshare.net/guest9d5099/las-competencias-en-ccss-e-historia-joan-pags1> consultado el 7 del 12 de 2010.

- SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- SOUTO, X. M. (2009). Evaluación en un proyecto de geografía e historia, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, pp. 35-47.
- VILLARDÓN, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 57-76.
- VV. AA. (2007). *Geografía 3.º ESO*. Madrid: Santillana.

OTRA FORMA DE EVALUAR ES POSIBLE: UNA EXPERIENCIA EN EL DISEÑO DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Remedios Moril Valle

remedios.moril@ucv.es

José Mula Benavent

jose.mula@ucv.es

Roberto Sanz Ponce

roberto.sanz@ucv.es

Universidad Católica de Valencia

INTRODUCCIÓN

Los cambios producidos por la Convergencia Europea y que afectan a los estudios de grado de Magisterio —Educación Primaria— pueden y deben ser contemplados como una oportunidad para revisar, reflexionar y mejorar nuestros planteamientos educativos en la formación de las futuras generaciones de maestros.

Los departamentos universitarios y el profesorado que los integra valoran —como era de esperar— de forma distinta el nuevo escenario metodológico marcado por el Espacio Europeo de Educación Superior. Seguramente, los hay que intentarán seguir con las mismas dinámicas de aula, las que conocen, con las que se sienten seguros y adaptarán sus esquemas de enseñanza, en mayor o menor medida, al marco de las competencias. Otros, intentarán llevar a cabo las transformaciones necesarias para mejorar la eficacia en los aprendizajes de los estudiantes.

UNA EXPERIENCIA EN EL DISEÑO DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La experiencia que se presenta recoge la propuesta de colaboración interdepartamental de un grupo de profesores pertenecientes al departamento de Ciencias Sociales aplicadas a la educación y del departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia «San Vicente Mártir». El marco de actuación se ha centrado en la asignatura de *Didáctica de las Ciencias Sociales*, de 2º curso de Magisterio de Educación Primaria (9 ECTS). La asignatura se ha impartido a dos grupos de alumnos (grupo P-5, con 84 alumnos y Grupo P-8, con 50 alumnos) y el objetivo principal de esta colaboración ha sido llevar a cabo una revisión de la evaluación de los aprendizajes de nuestros alumnos.

Sobre esta asignatura ya se poseía experiencia previa en la Diplomatura de Magisterio, que venía impartándose en los últimos años en nuestra Universidad. Ante el progresivo descontento con los resultados de evaluación de nuestros alumnos, sobre todo en los últimos años, nos animamos a poner en marcha esta experiencia. Las actividades dirigidas, los trabajos grupales y sobre todo, la realización de un examen final, basado en estrategias de aprendizaje memorístico y que ejemplificaba la ausencia total de espíritu crítico en nuestros estudiantes, había demostrado su incapacidad para conseguir una verdadera formación profesional. El sentimiento de fracaso, de aprendizaje superficial, de falta de atención a los materiales y evidencias finales de la asignatura, y, sobre todo, la falta de reflexión sobre el aprendizaje «metacognición» nos hicieron replantear completamente el sistema de evaluación, buscando el diálogo permanente entre la didáctica específica y la general.

Creemos, que la evaluación por competencias —sustentada bajo el nuevo marco de Educación Superior— precisa del tránsito de un paradigma de enseñanza-aprendizaje, en el que el protagonista fundamental es el profesor y el alumno un mero espectador pasivo, a un paradigma de aprendizaje-enseñanza, en el que el sujeto que aprende es el centro de atención del proceso educativo y el docente un orientador, especialista en el diseño de situaciones de aprendizaje (López Noguero, 2005). Este cambio de paradigma implica, necesariamente, un cambio metodológico, y a su vez, un replanteamiento en la manera de entender y llevar a cabo la evaluación (Sanmartí, 2007). Así pues, ante esta realidad y aprovechando la reflexión generada, entendemos que es necesario repensar objetivos, contenidos, métodos, técnicas y tiempos de evaluación, ya que la metodología y la evaluación están totalmente interrelacionadas.

Esta evaluación por competencias debe atender, a nuestro modo de entender, a las siguientes características:

- a) Los instrumentos de evaluación deben dar respuesta a lo demandado.

- b) Ha de ser abierta e inacabada, porque la competencia se desarrolla desde distintos ámbitos.
- c) Ha de conseguir en el alumno el desempeño del saber, saber hacer, saber ser y saber aprender o metacognición, para que los alumnos sean conscientes de sus propios procesos de aprendizaje.
- d) Ha de ser compleja, recreando situaciones inéditas, que favorezcan la reflexión, el análisis y la movilización de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores adquiridos tanto desde la educación formal, no formal e informal.
- e) Ha de ser democrática, en la que el alumno es participante activo.
- f) Ha de ser contextualizada, partiendo de situaciones reales o situaciones-problema, y que permitan la transferencia de los saberes.
- f) Ha de ser útil permitiendo tomar decisiones que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, a la vez que viable en su puesta en práctica, y tender a ser honrada y justa.

Nuestro primer planteamiento era dar respuesta a la cuestión: qué modelo de maestro de Ciencias Sociales deseáramos formar. Entendemos que una de las principales herramientas que un maestro de esta área de conocimiento ha de poseer es el dominio suficiente de metodologías y técnicas de evaluación, —el «saber hacer»—. Las competencias metodológicas y de evaluación son, junto a las de dominio de los contenidos científicos, básicas en el desarrollo profesional de un maestro de Ciencias Sociales. A lo largo de la experiencia se ha mantenido una específica preocupación por enseñar explícitamente aquellas cuestiones en las que realmente deseamos que haya aprendizaje, entendiendo que, en muchas ocasiones, exigimos aprendizajes que no nos hemos preocupado en enseñar. Por lo tanto, se ha prestado especial atención a no evaluar aquello que no se ha enseñado.

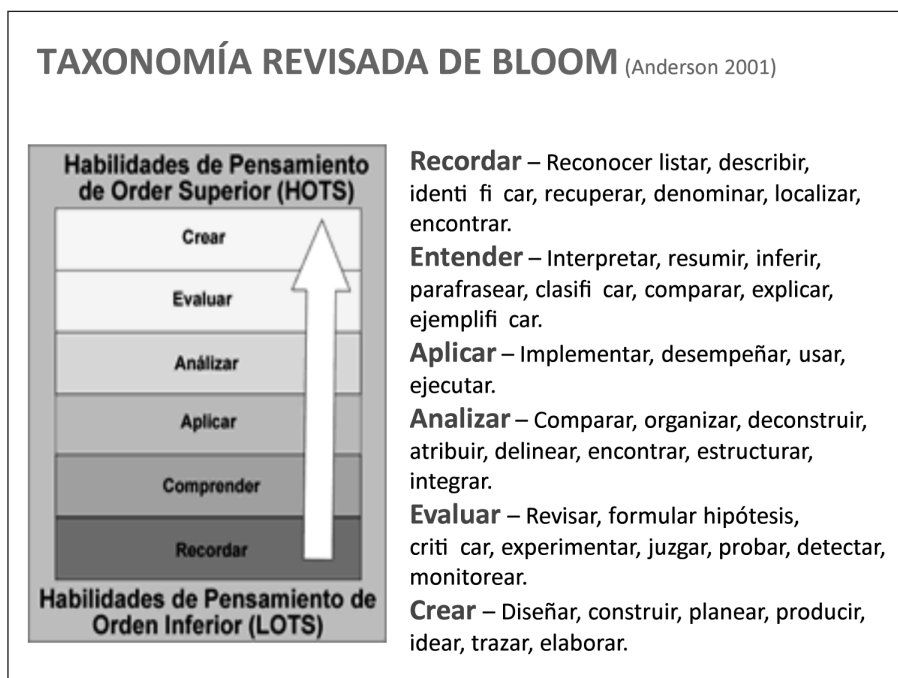
Los resultados de aprendizaje que se han establecido son:

- El alumno reconoce los principios básicos de las Ciencias Sociales y reflexiona sobre la finalidad que tienen en la Educación Primaria.
- El alumno demuestra conocimiento sobre las Ciencias Sociales, especialmente sobre la Geografía y la Historia, como disciplinas contextualizadoras.
- El alumno diseña procesos de enseñanza-aprendizaje a través de diferentes estrategias metodológicas.
- El alumno valora las posibilidades educativas que ofrece el entorno del centro escolar y aprovecha su utilización como potenciador del conocimiento.
- El alumno sabe utilizar recursos para la enseñanza de los conceptos espaciales, temporales y otros conceptos sociales para el aula de educación primaria.
- El alumno es capaz de diseñar actividades de aprendizaje como información para la evaluación.
- El alumno usa diversas técnicas para evaluar objetivos de diferente naturaleza.

Nuestro segundo planteamiento era ser muy conscientes de que la evaluación condiciona todo el proceso de aprendizaje-enseñanza. Esto nos ha llevado a producir un cambio en la valoración y en la evaluación («dime qué evalúas y te diré qué valoras»).

Otro de los planteamientos era vencer la percepción negativa que algunos de los futuros maestros poseen sobre las Ciencias Sociales como asignatura «muy teórica», «memorística», de «poca utilidad», aspectos muy condicionados por sus experiencias previas en su formación básica. Estas percepciones, de no ser abordadas en su formación como maestros, podrían ser un elemento demoleedor en su futura docencia.

También hemos reflexionado en torno a las habilidades de pensamiento que se ponían en práctica con nuestras propuestas de aprendizaje, intentado no limitarnos a las que se basan en conocimiento-recordado, que tras el paso del tiempo, desaparece. En todo momento nos hemos preguntado si nuestra propuesta de tareas estimulaba la comprensión, no permitiendo que los estudiantes repitiesen fielmente las palabras de los textos o de nuestra explicación. He aquí dos tablas tremendamente significativas. Por un lado, la taxonomía de Bloom en la que nos matiza la jerarquía en las habilidades de pensamiento —es curioso que utilicemos las de orden inferior en nuestra docencia universitaria— y, por otro lado, la pirámide de aprendizaje en la que nos demuestra el grado de adquisición de los contenidos en función del tipo de metodología empleada —pasiva-memorística o activa-participativa-comprensiva.





En nuestra experiencia, se ha partido del diseño de actividades de evaluación integradas a lo largo del proceso de aprendizaje, evaluando las estrategias utilizadas por los alumnos en la resolución de las diferentes tareas y las dificultades aparecidas, teniendo, de esta manera, la oportunidad —gracias al seguimiento continuo— de actuar en el preciso momento en el que surgían. Del mismo modo, se ha potenciado la responsabilidad del alumno en la tarea de evaluar, generando técnicas de autoevaluación (ver Anexo 1), coevaluación (ver Anexo 2) y heteroevaluación (rúbricas, listas de control, escalas de valoración, entrevistas...). De este modo, se ha hecho realidad la intención de dar a la evaluación de esta asignatura un carácter acorde con el aprendizaje basado en competencias, donde el objetivo principal es la preparación y planificación de tareas de aprendizaje desde un enfoque reflexivo, haciendo especial hincapié en los aspectos sociales y emocionales de la tarea de aprender.

Además, nos hemos propuesto, no solo que los alumnos tengan experiencias de distintas metodologías y estrategias que posteriormente van a poder aplicar en su práctica docente, sino también de aquellas técnicas e instrumentos que les van a permitir evaluar coherentemente los procesos de aprendizaje-enseñanza. Con todo ello, hemos pretendido dar un paso más en el «aprender a enseñar» de los futuros maestros, intentando desarrollar sus competencias profesionales para su posterior intervención docente en la educación primaria (Exley y Dennick, 2007).

La elección de este sistema de evaluación se realizó mediante la formalización de un contrato de trabajo (ver Anexo 3) de los grupos de alumnos que se formaron. La configuración de los grupos de trabajo fue voluntaria, estableciéndose un máximo de

6 componentes. Los alumnos se comprometían a asistir a clase, a mostrar una actitud activa y participativa, así como a realizar cada una de las tareas (individuales y grupales) tanto en el aula como fuera de ella. Se ofreció la posibilidad de elegir otro sistema de evaluación más tradicional, mediante la realización de una prueba escrita en la convocatoria oficial. Hay que decir que todos los alumnos han seguido el sistema de evaluación formativa.

Cada tema comenzaba con la introducción de los contenidos fundamentales por parte del profesorado, siendo el papel de éste orientador y guía en todo el proceso. Los alumnos, en cada sesión de trabajo grupal, debían rellenar un Acta de Control de Tareas (ver Anexo 4) con actividades realizadas, distribución de quehaceres y acuerdos para las próximas sesiones. Estas Actas nos han servido de evidencias del trabajo realizado en equipo, además de para la evaluación de los «estilos grupales» (Pellicer y Ortega, 2010).

Además, los alumnos, de manera grupal e individual, debían de realizar un Portafolios de Aprendizaje de cada tema, donde recogían las Tareas obligatorias (ver Anexo 5) que debían realizarse. Obviamente, también se dejaba cierto margen de autonomía a los alumnos para desarrollar su creatividad y su espíritu emprendedor.

Las metodologías desarrolladas en los diferentes temas han sido:

- Trabajo cooperativo.
- Trabajo a través de rincones.
- Proyectos.
- Talleres.
- Estudio de casos.
- Salidas escolares.
- Trabajo a través de las TIC (Webquest, Cazas del tesoro y Blogs).

Las técnicas empleadas en el proceso de evaluación han sido:

Mapas mentales y Mapas conceptuales.

- Rúbricas de evaluación. (Ver Anexo 6)
- Elaboración de ensayos.
- Listas de control. (Ver Anexo 7)
- Entrevista.
- Presentaciones orales.

LA EVALUACIÓN

Se ha optado por un tipo de evaluación formativa, es decir, centrada en el proceso y asociada a las actividades diarias de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se ha utilizado como instrumento de evaluación la técnica del portafolio, entendido éste como una colección selectiva, deliberada y variada de los trabajos de los alumnos en los que se

reflejan sus esfuerzos, progresos y logros en la asignatura. Para ello, los alumnos han debido de realizar una carpeta en la que se recoja información sobre las experiencias que se llevan a cabo en la asignatura, así como los materiales seleccionados y trabajados en cada uno de los temas. Se ha pretendido que sea un instrumento de evaluación reflexiva Profesor-Alumno y Alumno-Profesor, que sirva de observatorio permanente de la evolución de sus aprendizajes.

La estructura básica del Portafolios queda así definida:

- Resumen del tema reelaborado.
- Actividades obligatorias dirigidas. En este apartado se han organizado, tanto actividades de tipo individual como de carácter grupal.
- Actividades voluntarias: ampliación de aspectos tratados en clase; enlaces de interés; evidencias documentales tales como audios, videos, imágenes, análisis de propuestas didácticas, evaluación de libros de texto, etc... Este apartado ha pretendido desarrollar la autonomía del estudiante y el pensamiento crítico reflexivo que, por una parte, asegura el aprendizaje mínimo y, por otra, aquél que cada uno desea adquirir y profundizar.
- Reflexión sobre los aprendizajes: con los comentarios sobre lo aprendido, y lo que se desea aprender, atendiendo a todos los aprendizajes y a todas las operaciones mentales. A través de las reflexiones escritas y de la conversación llevada a cabo en las entrevistas con los alumnos, hemos podido «acompañar» las secuencias de procedimientos que nuestros estudiantes utilizan para aprender, manejar, dirigir y controlar el propio aprendizaje. Con ello, se ha buscado deliberadamente un enfoque educativo más orientado a quien aprende, estimulando a los alumnos a pensar, a hablar y a hacer, con el objeto de convertirlos progresivamente en aprendices autorregulados o aprendices autónomos.
- Evaluación metodológica de la práctica docente: en este apartado el alumno evalúa los instrumentos y técnicas metodológicas empleadas por el profesor en la explicación, seguimiento de las actividades, motivación de los alumnos, solución de dudas y gestión del tiempo y del aula. A su vez, en nuestro afán de generar reflexión, espíritu crítico, pero también capacidad de creación, el alumno debía de proponer cómo lo haría él para mejorar la práctica docente de su profesor. El análisis reflexivo del alumno acerca de la práctica de su profesor y la responsabilidad de aportar sugerencias, propuestas, innovaciones..., fomentan entre el alumnado la tan deseada y perseguida «práctica reflexiva».

Los criterios de evaluación de la asignatura han consistido:

- Obligación de asistencia a todas las sesiones de trabajo (mínimo del 80% de asistencia). El incumplimiento de esta premisa conlleva la eliminación del derecho a este tipo de evaluación.

- Obligación de llevar a cabo todas las tareas de aprendizaje de la asignatura, tanto de carácter individual como grupal, de trabajo en clase y fuera de ella.
- Portafolio con inclusión de todas las actividades de aprendizaje obligatorias, más un informe de lo tratado en cada tema y con un diario de aprendizajes: 60%.
- Inclusión, en el Portafolio, de actividades de ampliación voluntarias: 20%.
- Presentación, Contenidos y Participación en los trabajos de clase: 20%.

Para evaluar el Portafolio definitivo de cada alumno, se diseñó una escala de valoración (ver Anexo 8).

Además se ha incluido en el proceso de evaluación la entrevista, tanto de carácter individual como grupal. Ésta ha sido planificada de antemano y ha constituido una magnífica oportunidad para mantener una atención personalizada, permitiendo seguir de cerca el trabajo de los estudiantes. Tras su realización se generó un informe de cada alumno.

CONCLUSIONES

Consideramos:

- Que por los resultados obtenidos en la experiencia el sistema de evaluación elegido es un elemento del proceso educativo que ha ayudado y ha favorecido el aprendizaje.
- Que el portafolios y las entrevistas ofrecen información amplia sobre el aprendizaje y permiten trabajar sobre los procesos y no solamente sobre los resultados finales.
- Que la motivación de nuestros alumnos ha aumentado.
- Que existe una profunda falta de conciencia o conocimiento en los estudiantes sobre sus propias formas de pensar y de aprender (procesos metacognitivos), así como de la habilidad para controlar esos mismos procesos (práctica reflexiva).
- Que al alumno le cuesta proyectar la diversidad de aprendizajes que ha interiorizado, aunque con la ayuda del profesor va detectando los aprendizajes positivos, las situaciones-problema, las estrategias utilizadas en la ejecución de tareas... Esta cuestión es tremendamente positiva porque, como profesores, hemos podido ser conscientes de la limitación y hemos podido incidir en ello, a través de las entrevistas. Se ha hecho evidente que gran parte del alumnado presenta dificultades para «*aprender a aprender*,» que no sabe cómo hacerlo, porque nadie se lo ha enseñado.
- Que, como docentes, esta experiencia nos ayuda a clarificar y reflexionar acerca de los procesos del aprendizaje humano, dándonos herramientas e instrumentos para que nuestra práctica educativa sea más eficaz.
- Que hemos conseguido que la primera y única herramienta de aprendizaje de nuestros alumnos deje de ser la memoria mecánica, la mera repetición, la falta

- de elaboración y criterio personal En definitiva, hemos conseguido huir de la «metaignorancia», entendida como la situación de un sujeto que no entiende y además no se da cuenta de que no entiende, acercándonos a la «metacognición».
- Que la evaluación está al servicio del aprendizaje y no del control y clasificación de los alumnos. Que de esta manera, se convierte más en un camino que en una meta, que tiene como objetivo fundamental la mejora continua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLESTER, M., BATALLOSO, J. M., CALATAYUD, M. A. *et al.* (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- BLANCO, A. (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- COLOMA, A., JIMÉNEZ, M. A. y SÁEZ, A. (2007). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad. Guía para el cambio metodológico y ejemplos desde infantil hasta la universidad*. Madrid: PPC.
- DE MIGUEL, M. (coord.) (2009). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- EXLEY, K. y DENNICK, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (2002). *La organización del currículo por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- KLENOWSKI, V. (2007). *Desarrollo de Portafolios. Para el aprendizaje y la Evaluación*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- MARCHESI, Á. (2008). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- ONTORIA, A. (2000). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Narcea.
- PELLICER, C. y ORTEGA, M. (2010). *La evaluación de las competencias básicas. Propuestas para evaluar el aprendizaje*. Madrid: PPC.
- ROMERA, M. M. y MÁRTÍNEZ, O. (2008). *Los rincones: propuestas para jugar y aprender en el aula*. Madrid: SM.
- SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- YÁNIZ, C. y VILLARDÓN, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Deusto.

ANEXO 1
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
AUTOEVALUACIÓN FINAL

Es imprescindible para ser evaluado en la asignatura cumplimentar este apartado.

TAREAS GRUPALES REALIZADAS
EVALUACIÓN DEL TRABAJO REALIZADO POR CADA MIEMBRO DEL EQUIPO, INCLUYÉNDOTE

MB: muy bueno/a B: bueno/a A: aceptable N: normal
F: flojo/a D: deficiente Nu: nulo/a

NOMBRE	Evaluación	NOMBRE	Evaluación

OBSERVACIONES DEL ALUMNO:

AUTOEVALUACIÓN GENERAL DE TU TRAYECTORIA DURANTE EL CURSO				
<i>MB: muy bueno/a B: bueno/a A: aceptable N: normal F: flojo/a D: deficiente Nu: nulo/a</i>				
Asistencia a clase y sesiones equipo	Trabajo realizado	Participación en el equipo	Satisfacción Rendimiento	Global / Final

OBSERVACIONES DEL ALUMNO:

ANEXO 2
CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA
COEVALUACIÓN INDIVIDUAL: LA LÍNEA DE MI VIDA

NOMBRE DEL ALUMNO QUE REALIZA LA TAREA:		
NOMBRE DEL ALUMNO QUE CORRIGE LA TAREA:		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SÍ	NO
La línea está dividida proporcionalmente en unidades de tiempo (escala)		
Están señalados los diferentes acontecimientos		
Utilización de símbolos o imágenes		
La escala de medición es fija durante toda la línea de tiempo		
Aparecen señalados los años		
Se respeta la relación de simultaneidad en las tres líneas		
La presentación es correcta		
Aparecen las referencias de a quién pertenecen las líneas		
Aparecen correctamente señalados el comienzo y el final de cada una de las líneas		
Las fechas están escritas de forma correcta, sin abreviar		
<i>Ítems evaluadores añadidos por el grupo clase</i>		
<i>Ítems evaluadores añadidos por el grupo clase</i>		

ANEXO 3
CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA
CONTRATO DE TRABAJO

GRUPO N° ____

Los alumnos abajo firmantes se comprometen a:

- *Asistir a todas las sesiones de trabajo (80%).
- *Mostrar una actitud activa, cooperativa y participativa en su grupo.
- *Llevar a cabo cada una de las tareas, tanto de trabajo en clase como fuera de ella.
- *Defender los trabajos en la fecha acordada.

El incumplimiento de alguna de estas premisas conlleva la expulsión del grupo y la eliminación del derecho a este tipo de evaluación.

COMPONENTES DEL GRUPO	FIRMAS		DNI

Vº Bº Profesor

ANEXO 4
CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA
TABLA DE CONTROL DE TAREAS

GRUPO	COMPONENTES
TAREA	FECHA
Trabajo	Próxima sesión
<i>Describir las tareas llevadas a cabo en el día de hoy, especificando las actividades realizadas por todos los miembros del grupo (secuencia de acciones, materiales y recursos utilizados...)</i>	<i>Decisiones tomadas y distribución de tareas para la próxima sesión</i>

Fuente: Reelaboración de Pellicer y Ortega (2010).

ANEXO 5
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
PLANIFICACIÓN ASIGNATURA (9 ECTS)

GUÍA	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: TAREAS OBLIGATORIAS INDIVIDUALES EVIDENCIAS	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: TAREAS OBLIGATORIAS GRUPALES EVIDENCIAS	METODOLOGÍA-TÉCNICA PARA LA EVALUACIÓN
PORTAFOLIOS DE APRENDIZAJE - GUÍA 1 <i>LAS CIENCIAS SOCIALES Y SUS FINALIDADES EDUCATIVAS.</i>	Ficha 1.- Tarea de elaboración individual. Elaboración de un artículo sobre la función de las Ciencias Sociales en el currículo escolar.	Realización de un Esquema comentado sobre cuáles son las Ciencias Sociales y su objeto de estudio.	Técnica de la pregunta. Anamnesis o Historia de vida.
PORTAFOLIOS DE APRENDIZAJE - GUÍA 2 <i>EL CURRÍCULO DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL.</i>	Realización de un informe comentado sobre: Características de la Metodología de enseñanza de este área.	Ficha 2.- Análisis del Currículo. Elaboración de un Mapa Mental / Mapa Conceptual. Los contenidos propuestos para su elaboración son: - El tiempo (Unidades de medida temporal) / Instrumentos de medida temporal /La Historia (etapas) /El espacio (Nociones espaciales) /Los Mapas/Coordenadas geográficas /	Elaboración de mapas mentales y mapas conceptuales. Rúbrica de evaluación. Ficha de Coevaluación o evaluación por compañeros (Mapas mentales)

		El agua en el paisaje/El relieve en el paisaje/ Fenómenos meteorológicos /El clima/ El sistema solar / La contaminación /Sectores de producción /La población /El Ayuntamiento / Medios de transporte/ Medios de comunicación	
<p>PORTAFOLIOS DE APRENDIZAJE - GUÍA 3</p> <p>LAS FUENTES PARA EL ESTUDIO DEL PASADO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.</p>	<p>Ficha: «Historiar la propia vida».</p> <p>Ficha: «La línea de mi vida».</p> <p>Ficha: «Mi familia».</p>	<p>Ficha: «Recursos históricos del entorno».</p> <p>Tarea de elaboración grupal: Friso de la historia.</p> <p>Tarea de elaboración grupal: Cuento o Cómic de la historia.</p>	<p>Actividades dirigidas.</p> <p>Entrevistas.</p> <p>Trabajo cooperativo.</p> <p>Comunicación oral y escrita. Lista de control.</p> <p>Ficha de Coevaluación (Línea de tiempo)</p>
<p><i>PORTAFOLIOS DE APRENDIZAJE - GUÍA 4</i></p> <p>LA GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA</p>	<p>Ficha: Los aspectos sociales del medio-ambiente.</p>	<p>Taller de fotografía sobre:</p> <p>Elementos bióticos, abióticos y antrópicos.</p> <p>Paisaje natural y artificial.</p> <p>Paisaje de campo y ciudad.</p> <p>Problemas medio-ambientales</p>	<p>Taller</p>

<p>PORTAFOLIOS DE APRENDIZAJE - GUÍA 5</p> <p>EL ESPACIO: ORIENTACIÓN Y DESTREZAS CARTOGRÁFICAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.</p>	<p>Cuaderno de actividades dirigidas.</p>	<p>Elaboración de un plano del aula a escala. 1:25 y 1:100 Itinerarios con el uso de la brújula. Juego objetos desde diferentes puntos de vista.</p>	<p>Actividades dirigidas Programación salida escolar.</p>
<p>PORTAFOLIOS DE APRENDIZAJE - GUÍA 6</p> <p>EL TIEMPO ATMOSFÉRICO Y EL CLIMA: RECURSOS DIDÁCTICOS</p>	<p>Cuaderno de actividades dirigidas.</p>	<p>Taller meteorológico. Construcción aparatos: veleta, anemómetro, pluviómetro. Actividades para enseñar: Registros de tiempo atmosférico -Frío-calor-Viento-Nubes-Temperatura-Estaciones-Climas - Rosa de los vientos- Climogramas - Mapas de tiempo-Efecto invernadero</p>	<p>Proyecto: El tiempo y el clima en nuestras vidas</p>
<p>PORTAFOLIOS DE APRENDIZAJE - GUÍA 7</p> <p>LA LOCALIDAD COMO RECURSO EDUCATIVO: LAS SALIDAS ESCOLARES</p>		<p>Elaboración de un itinerario didáctico sobre: Medios de transporte/ Profesiones y Oficios /Ocio y tiempo libre en la localidad /El tráfico en la localidad /</p>	<p>Elaboración de la programación de una salida escolar. Trabajo cooperativo.</p>

		<p>La calle y el mobiliario urbano / Los comercios y el mercado /Edificios de uso público /Mi pueblo a través de los sentidos /La huerta y los cultivos en mi localidad /La industria en mi localidad /El patrimonio de mi localidad /Sendero o itinerario urbano para un posible visitante.</p>	
<p>PORTAFOLIOS DE APRENDIZAJE - GUÍA 8</p> <p>EL USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES</p>		<p>Elaboración de una WebQuest o Caza del Tesoro Temas: La Tierra como planeta y el Sistema Solar./ El agua y su importancia para la vida. /El estilo de vida. Prácticas que favorecen o perjudican la salud. /La vida en sociedad. /La organización económica. / La población. / La organización política Creación de un Blog</p>	<p>Webquest. Caza del tesoro. Blog.</p>

<p>PORTAFOLIOS DE APRENDIZAJE - GUÍA 9</p> <p>EL TRABAJO POR RINCONES EN LAS CIENCIAS SOCIALES</p>		<p>Elaboración de un Rincón: Prensa y otros Medios de Comunicación / Medios de transporte /La cultura: costumbres y tradiciones /Del arte y los artistas./De la biblioteca de Ciencias Sociales./De los lugares del mundo /De las emociones/ De las fechas importantes.</p>	<p>Rincones</p>
<p>PORTAFOLIOS DE APRENDIZAJE - GUÍA 10</p> <p>EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL. CONVIVENCIA Y VALORES. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL</p>		<p>Diseño de juegos cooperativos. Dilemas morales.</p>	<p>Trabajo cooperativo Observación de situaciones reales. Simulaciones.</p>

ANEXO 6
CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA
RÚBRICA PARA EVALUAR UN MAPA MENTAL

<i>Evaluar un mapa mental</i>	EXCELENTE (3)	BUENO (2)	REGULAR (1)
<i>CONTENIDOS BÁSICOS</i>	Domina los contenidos básicos y relevantes agrupándolos y reduciéndolos a palabras clave.	Dominio suficiente del tema pero no logra reducirlo a palabras clave.	Conoce el tema de manera muy superficial.
<i>ORGANIZACIÓN Y JERARQUIZACIÓN</i>	Ordena las ideas básicas, viéndose claramente la estructura y las relaciones de unas ideas con otras.	La información está organizada pero no se ven claras las relaciones de unas ideas con otras.	La información no parece estar organizada ni jerarquizada.
<i>CAPACIDAD ARTÍSTICA Y CREATIVA</i>	La utilización de imágenes, iconos, símbolos, formas o dibujos es eficaz, facilitando y estimulando el aprendizaje.	Excesivo uso de recursos artísticos que dificultan la comprensión de los contenidos básicos.	Uso escaso de recursos artísticos y creativos.
<i>CALIDAD EN LA PRESENTACIÓN</i>	Excelente calidad en la presentación y realización de la tarea.	Realización y presentación correcta.	Deficiente calidad en la presentación y realización de la tarea.

ANEXO 7
CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA
TABLA LISTA DE CONTROL DE LAS EXPOSICIONES ORALES

Grupo al que se evalúa:

Tema:

Fecha:

Indica en la cuadrícula de la lista de control si el grupo cumple o no los criterios que a continuación se describen:

GESTIÓN DEL TIEMPO:	SI	NO
La exposición se inicia a tiempo.		
El grupo tiene previsto un tiempo al fin del período, para la limpieza, el control y el arreglo del material y del aula.		
GESTIÓN DEL AULA:		
Si el trabajo es en grupos, la repartición de los estudiantes es coordinada.		
El grupo se asegura que el material necesario para el cumplimiento de las tareas está disponible, en buen estado, en cantidad suficiente y listo para ser utilizado.		
COMPETENCIA DIDÁCTICA:		
<i>En cuanto a la coherencia y organización del mensaje:</i>		
Las actividades presentan un lazo claro con un objetivo del tema de trabajo.		
Las actividades están adaptadas a la edad y al desarrollo del estudiante.		
El grupo utiliza y alterna los ejemplos verbales, visuales y escritos.		
El grupo elabora materiales creativos y de calidad.		
Se distingue lo esencial de lo accesorio.		
Se presenta la información de manera ordenada y estructurada.		
El grupo posee un dominio adecuado y un control del espacio-aula.		

Se utilizan apoyos gráficos, audiovisuales o informáticos.		
<i>En cuanto a la competencia oral:</i>		
Cada miembro del grupo realiza con claridad las explicaciones y demuestra dominio en el tratamiento de la información.		
Cada miembro del grupo demuestra poseer un dominio del lenguaje. Se expresan en un lenguaje correcto y adaptado a los estudiantes.		
Durante la exposición hay un buen dominio de los términos y de los conceptos.		
El grupo tiene en cuenta el dinamismo en la expresión.		
El tono de voz es animado y los gestos están al servicio de la comprensión del mensaje.		
El grupo responde con claridad a las preguntas de sus compañeros.		
El grupo es eficaz en la comunicación y tiene en cuenta el estado de ánimo de los receptores.		
El contacto visual entre el grupo que expone y los compañeros de clase es constante.		
Cada miembro del grupo espera a que haya silencio antes de dirigirse a la clase.		
Los elementos más interesantes de la intervención son subrayados por el grupo.		
Saben recibir las preguntas con amabilidad.		
<i>En cuanto a la estimulación a la participación del grupo-clase:</i>		
El grupo plantea preguntas para verificar la comprensión de las explicaciones.		
Las preguntas son suscitadas y estimuladas.		
Suscitan la participación de cada uno de los estudiantes.		
Se extraen conclusiones adecuadas y reflexivas.		

ANEXO 8
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
ESCALA DE VALORACIÓN DE LA TAREA FINAL: PORTAFOLIO

ALUMNO:	GRUPO:
---------	--------

ASPECTOS A EVALUAR	VALORACIÓN					OBSERVACIONES
	++	+	/	-	--	
La entrega del Portafolios ha cumplido con el calendario establecido.						
Se incluye una presentación personal con referencias a la vida académica del alumno, haciendo especial hincapié a su relación anterior con la asignatura.						
Incluye todos los apartados exigidos: resumen reelaborado de cada Guía, actividades obligatorias de carácter individual y grupal, reflexión de los aprendizajes						
Recoge la bibliografía básica sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales trabajada en la asignatura.						
El registro y organización del Portafolios es ordenado y facilita su revisión.						
Demuestra dominio del vocabulario básico de la asignatura.						
Incluye actividades de carácter voluntario.						
Incluye las correcciones observadas en anteriores revisiones, aprendiendo de los errores.						
Todas las actividades que se incluyen están finalizadas.						
Se han realizado las entrevistas establecidas.						
En las reflexiones de aprendizaje el alumno hace referencia a todas las tipologías de aprendizajes.						
Los alumnos han integrado la información de forma significativa.						

LA EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES EN LAS AULAS DE SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA¹

Carlos Muñoz Labraña

carlosem@udec.cl

Universidad de Concepción Chile

Rosendo Martínez Rodríguez

Universidad de Valladolid, España

INTRODUCCIÓN

La última Reforma educacional efectuada en el país, incorporó una interesante innovación curricular, según la cual, el contenido disciplinar a aprender por parte del estudiante y por tanto a evaluar a través de cualquiera de las modalidades y participantes posee una composición variada, en que se pueden reconocer conceptos, hechos, procedimientos y actitudes (CHE, 1997).

La innovación, al igual como ocurrió en otros países como Argentina (De Amézola, 2003) en la misma década (años noventa), tuvo como objetivo avanzar en la superación del enciclopedismo característico del curriculum anterior, y al mismo tiempo abrir una brecha epistemológica que permitiera al profesorado reconocer los distintos tipos de relación que se pueden producir entre el sujeto que conoce y la naturaleza de los diferentes objetos a conocer y por tanto a evaluar. De tal manera que la innovación procuró inducir una tensión en el sistema educativo que permitiera al profesorado elegir distintas estrategias para la enseñanza y la evaluación del contenido disciplinar en función de su naturaleza, sea factual, conceptual, procedimental o actitudinal.

¹ Esta investigación se ha realizado a partir de un Proyecto de Investigación financiado por el FONDAP 11-2009. Docente Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Concepción. Chile. Investigador Asociado del Centro de Investigación Avanzada en Educación. CIAE, Chile.

La presente investigación pretende dar cuenta del tipo de contenido curricular evaluado en las clases de Historia en el Segundo Ciclo de la Educación General Básica en Chile, así como, las estrategias evaluativas más utilizadas por el profesorado y todas aquellas cuestiones que incidieran en una evaluación coherente con los objetivos que pretende el Marco Curricular Nacional.

MARCO TEÓRICO

A pesar de los problemas asociados a la evaluación educativa especialmente respecto de la distancia que suele haber entre lo que se suele enseñar y aquellos que se evalúa (Coll y Martín, 1993). En la actualidad nadie duda en lo clave que resultan los procesos evaluativos para obtener información del proceso de aprendizaje y a través de este expediente tomar decisiones informadas (Hernández, 2002; Litwin, 1998). Puesto que lo que se demanda a la evaluación es focalizar la atención en la comprobación de la asunción de ciertos aprendizajes por parte de los estudiantes, pero no para únicamente proceder a emitir juicios valorativos respecto de los mismos, sino para incidir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Mateo, 2000).

Este cambio de perspectiva respecto de lo que debe ser la función más importante de la evaluación, así como la consideración del conocimiento más allá de las visiones tradicionales que relevan sólo sus dimensiones conceptuales y factuales en desmedro de las habilidades y actitudes, inciden directamente en las concepciones y prácticas evaluativas del profesorado, quienes en adelante han debido adecuar los métodos e instrumentos evaluativos utilizados comúnmente. Dado que no es lo mismo evaluar el aprendizaje de un concepto, el desarrollo de una habilidad o eventualmente alcanzar una determinada valoración disciplinar (Díaz-Barriga, 2005; Pozo, 1992). De tal manera que no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores unas que otras, puesto que su calidad está determinada fuertemente por el grado de pertinencia con la naturaleza del conocimiento evaluado. Amén que autoras como Celman relevan además otras variables como los sujetos involucrados y la situación en la que se ubiquen (Celman, 1998).

Por lo demás un buen proceso de evaluación en la actualidad debe incluir la exploración de preguntas abiertas que desafíen el pensamiento de los estudiantes, así como, reflejar la importancia de la forma de pensar de los estudiantes y de su preparación para convertirse en ciudadanos responsables toda la vida, en lugar de premiar la memorización de hechos o datos descontextualizados (Zemelman, 1998).

En este sentido, nos encontramos en la materia que nos ocupa, aquella de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con que el mismo currículo le confiere una especial responsabilidad en el ámbito de la formación ciudadana, mediante el desarrollo de determinados contenidos, habilidades y disposiciones ciudadanas (MINEDUC, 2004), que, de ninguna manera, debería quedar excluidos del proceso evaluativo. Es quizá en este campo donde el profesorado de Historia se encuentra con un reto importante a la hora

de evaluar unos aprendizajes en los que el carácter valórico tiene un peso principal, y que son el reflejo de la evolución curricular y disciplinar de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, alejada cada vez más de la transmisión memorística de contenidos y asimilada cada vez más con la formación de personas críticas y participativas (López Facal, 1997).

METODOLOGÍA

La metodología utilizada en la investigación ha sido cualitativa y de carácter fenomenológica. La muestra ha sido de tipo intencional y ha estado constituida por doce Escuelas Básicas de distinta dependencia administrativa: 4 particulares, 4 subvencionadas y 4 municipales. En cada establecimiento se trabajó con un curso y el o la docente que dicta la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo (quinto a octavo año). La elección del curso fue dejada al azar.

Los instrumentos utilizados en la investigación fueron los registros etnográficos de clase y las entrevistas de tipo semi-estructuradas, destinadas tanto a profesores como a estudiantes. Se levantaron 24 registros de clase, se realizaron 12 entrevistas a profesores y a 24 estudiantes. Tanto los registros etnográficos como las entrevistas se grabaron en formato audio, las que posteriormente fueron transcritas y analizadas.

RESULTADOS

Una vez efectuado el análisis del abundante material empírico disponible, los resultados obtenidos respecto al tipo y forma de evaluación del contenido curricular realizado en las clases de Historia en el Segundo Ciclo de la Educación General Básica, fueron los siguientes:

- Una evaluación centrada en el objeto a conocer más que en el sujeto que conoce, con la consiguiente sobre valoración del contenido a evaluar por sobre los procesos cognitivos asociados a él. Lo que hace que en no pocas ocasiones la persona del o la estudiante aparezca más bien invisibilizado frente a un contenido omnipresente y ensimismado en lógicas disciplinarias, positivistas y asignaturistas. El material empírico nos permite reconocer que la evaluación que se efectúa de ese contenido disciplinar se realiza como si fuera un objeto estático (un conocimiento estático) imperecedero e inmutable, en consecuencia que en tanto objeto científico este conocimiento es provisorio, tentativo y con fecha de expiración.
- Una evaluación centrada en el contenido disciplinar fundamentalmente de carácter declarativo. Lo que hace que adquiera una gran notoriedad la evaluación de conceptos y hechos por sobre la evaluación de habilidades y disposiciones como las contempladas en el curriculum escolar. Es más, lo que se evalúa son hechos o

datos, la mayoría de las veces descontextualizados, con la consiguiente pérdida formativa para el estudiante, pues se trata de una evaluación que no tiene un sentido ni un significado para el, puesto que el dato tiene importancia en si mismo y no como parte del estudio de ciertos procesos de mayor duración.

El énfasis evaluativo en lo conceptual y en lo factual si bien es coherente con la práctica pedagógica y las preocupaciones didácticas manifestadas por el profesorado en sus clases, según las cuales interesa que el estudiantado sea capaz de definir con sus propias palabras tal o cual concepto o bien dar cuenta de tales o cuales hechos, condiciona las técnicas e instrumentos evaluativos utilizados por el profesorado en la sala de clases. Lo anterior hace que en las aulas visitadas se evalúe mediante el uso de técnicas evaluativas más bien formales (Berliner, 1987), como son: las pruebas o exámenes, los mapas conceptuales y los esquemas, en desmedro de otras técnicas también formales pero que a diferencia de las primeras ofrecen la oportunidad al alumnado de poder demostrar algunas habilidades y actitudes aprendidas, como es el caso de las llamadas pruebas de desempeño o de ejecución en donde el estudiantado pone en acción el grado de comprensión o significatividad de los aprendizajes logrados (Díaz-Barriga, 2005). Amén que priva al estudiantado de ser evaluado mediante técnicas más informales como podría ser la observación de las actividades realizadas por ellos mismos y la exploración por medio de preguntas, así como, el uso de otras técnicas semiformales como la evaluación por portafolios (Martín, 1997). Conviene aclarar que no es que el profesorado no haga preguntas, lo que pasa es que las preguntas que realiza son preguntas de baja profundidad y por tanto no desafían el pensamiento de los estudiantes. Desde esta perspectiva estudiar a profundidad significa ir más allá de aprender información, para reflexionar sobre algunas de las preguntas difíciles pero significativas que surgen de cualquier estudio de la existencia de la sociedad humana (Heineman, 1998).

- Una evaluación que no considera una apreciación respecto de la posesión o no de las habilidades cognitivas vinculadas en la tarea. Y, por tanto, no proporciona información acerca de si tal o cual estudiante no responde bien un ítem o pregunta porque tiene dificultades para movilizar la habilidad asociada a la tarea como podría ser: explicar tal hecho, comparar tales procesos o analizar tal fenómeno, etc; o por el contrario desconoce el contenido disciplinar, es decir, el hecho, el proceso o el fenómeno.

Lo señalado es una de las cuestiones que aparece como uno de los hallazgos más importantes de la investigación evaluativa efectuada por cuanto no son pocos los estudiantes que tienen serias dificultades al momento de efectuar una reflexión acerca de cómo procesan la información del contenido disciplinar al momento de efectuar una explicación, una comparación o un análisis. Lo que hace que si bien el estudiantado puede tener dominio sobre el contenido disciplinar, su desconocimiento acerca de cómo procesar la información de este contenido dis-

ciplinar para llegar a realizar una explicación, una comparación o un análisis, lo induce a cometer errores u omisiones que a la larga implican una mala evaluación de parte del profesor.

Naturalmente que de lo que se está hablando es de la incapacidad que posee el estudiantado de efectuar una reflexión en torno a sus procesos metacognitivos, no respecto a la actividad de aprendizaje realizada, que en la mayoría de las veces son capaces de secuenciar con bastante facilidad, sino que de los procesos u operaciones mentales involucradas en ellas.

En el material empírico disponible en la investigación se evidencia que el estudiantado no sabe con precisión qué hace efectivamente con la información al momento de explicar, comparar o analizar un hecho, fenómeno o proceso. Así, en la mayoría de las aulas nos encontramos con una rutina casi invariable de preguntas cerradas por parte del profesor (que incluso inicia la respuesta para que el alumno la complete: «en el año...», «la revolución...») y de respuestas escuetas de parte del alumnado, generalmente con el apoyo del libro de texto o de alguna guía; de manera que la mecánica del aula se convierte en una suerte de juego, casi de azar, sobre aciertos y errores. Un juego, además, que bajo la «amenaza» siempre presente de la evaluación (los puntos, las anotaciones del profesor...) cumple una excelente función para mantener el orden en el aula, especialmente en aquellos cursos más competitivos (Merchán, 2002).

Es más, cuando se les pide que reflexionen en torno a ello, se dan cuenta que hasta ahora el tema no había sido objeto de alguna atención de su parte y que definitivamente no saben cómo organizan la información al momento de efectuar la explicación, la comparación o el análisis. No obstante que tienen varios años contestando pruebas escritas e interpelaciones orales que les han demandado la movilización de estas habilidades cognitivas.

Lamentablemente el hallazgo no sólo está asociado a una anomia que afecte al estudiantado, sino que desafortunadamente también es algo que se puede pesquisar en el material empírico disponible a partir de las entrevistas efectuadas al profesorado, quienes también tienen dificultades para identificar con claridad el procesamiento de la información que ellos mismos realizan al momento de efectuar una explicación, una comparación o un análisis. Lo anterior puede ser corroborado al efectuar un análisis de algunas rúbricas utilizadas por el profesorado, a las cuales se ha tenido acceso, en donde abundan los descriptores de la cantidad y no de la calidad de la información reportada.

- Una evaluación focalizada en la actividad de aprendizaje más no en el aprendizaje propiamente tal. Lo que hace que el centro de las preocupaciones evaluativas se concentre a ratos en el conjunto de operaciones o tareas asociadas a la actividad, es decir al medio elegido para lograr el aprendizaje, más no en el aprendizaje propiamente tal. Lo que provoca ciertas distorsiones en el alumnado para quienes su participación en el aula se convierte en una suerte de carrera

por realizar tal o cual actividad más no alcanzar tales o cuales aprendizajes. Situación que a ratos hace que el aula se convierta en un espacio de realización interminable de una actividad tras otra actividad y en un activismo en donde la evaluación de los aprendizajes y la reflexión sobre lo que se aprende quedan relegados a convertirse en preocupaciones de segundo orden desde el punto de vista evaluativo.

- Una evaluación que ignora los aprendizajes de carácter actitudinal; que aunque encuentren un lugar y una intencionalidad en el trabajo del profesorado de Historia, su desaparición en los procesos de evaluación (ya sea en las actividades y pruebas, en los repastos y evaluaciones iniciales, o en las mismas rutinas de preguntas) viene a demostrar el carácter más anecdótico y complementario que siguen sufriendo estos aprendizajes en las aulas de Historia.
- Finalmente, una evaluación que se realiza con propósitos administrativos más que como una instancia pedagógica que permite al profesorado tomar decisiones futuras. Siendo especialmente significativa esta observación cuanto el profesorado recoge información a través de las pruebas, los exámenes, los mapas conceptuales o los esquemas, ya que no queda claro que exista otra intencionalidad en esta acción más que constatar la presencia o ausencia de tal o cual concepto, proceso o hecho. Esto porque una vez que el profesorado evalúa, la información obtenida a través de este acto, rara vez se convierte en un insumo para la clase, una instancia para construir nuevos aprendizajes, ni menos como una valiosa experiencia de formar o construir aprendizajes desde el error.

El desmedido énfasis puesto en los aspectos administrativos de la evaluación hace que a ratos el profesorado confunda la evaluación con la calificación y de manera mucho más extrema con el calificacionismo. No siendo pocas las ocasiones en que el profesorado habla de evaluar una actividad poniendo énfasis en la nota o en la calificación asociada y de cómo ella ayuda o perjudica un promedio, más que en la información que puede ofrecer para clarificar el aprendizaje de tal o cual aspecto del curriculum. Lo que provoca que el estudiantado piense que las evaluaciones tienen como objetivo central poner notas o calificaciones más que constatar la presencia o ausencia de tal o cual aprendizaje.

CONCLUSIONES

Los hallazgos realizados junto con permitimos esclarecer el tipo de contenido curricular y estrategias evaluativas usadas durante las clases de Historia y Geografía analizadas, nos ha ayudado a revalorar la importancia que posee, en materia evaluativa, el tipo de relación que se produce entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer, así como el rol del profesorado en estas materias; aspectos que por supuesto se pueden evidenciar en el aula.

Hemos visto evaluaciones que invisibilizan al sujeto cognoscente y activan fuertemente el objeto a conocer destacando hechos por sobre procesos, y viceversa, y descuidando aspectos esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje como la posición del alumnado, su dominio de contenidos y habilidades cognitivas necesarias para esa tarea. También hemos tenido la oportunidad de constatar la presencia de evaluaciones que pretenden efectuar una síntesis, una combinación entre la visión que el hombre tiene de la experiencia y la transformación de esta experiencia por medio de la razón, pero por desgracia estas han sido las más difíciles de encontrar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERLINER, D.C. (1987). But do they understand. En V. Richjardson-Koehler (ed). *Educator`s hanbook. A research perspective*. Nueva York: Longman.
- CELMAN S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. R. W. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. C. Palou (ed.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- COLL C. y MARTIN (1993). La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: una perspectiva constructivista. En E. Coll, et al. (edit). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graò.
- COMMISSION ON HIGHER EDUCATION (1997). *Framework for Outcomes Assessment*. Middle States Association of Colleges and Schools.
- DE AMÉZOLA, G. (2003). El difícil arte de cambiar. Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de historia y la transformación educativa argentina. *Revista teoría y Didáctica de las Ciencias sociales*, 002-2.
- DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- HERNÁNDEZ, X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graò.
- LITWIN E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. R. W. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. C. Palou (ed.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- LÓPEZ FACAL, R. (1997). La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. En H. Salmerón (ed.). *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Vol. 1. pp. 371-397.
- MARTIN, D. J. (1997). *Elementary Science Methods A Constructivist Approach*. Albany: Delmar Publishers.
- MATEO J. A (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-UB.

- MERCHÁN, F. J. (2002). Profesores y Alumnos en las clases de Historia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 309, 90-94.
- MINEDUC (2004). *Formación Ciudadana en el Curriculum de la reforma. Unidad de Curriculum y evaluación*. Santiago de Chile.
- POZO J. I. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En C. Coll, J. I. Pozo, B. Saravia y E. Vals (ed.). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- ZEMELMAN, S., HARVEY, D., y HYDE, A. (1998). *Best Practice: New Standards for Teaching and Learning in America's Schools*. Heineman.

LA INVESTIGACIÓN COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

Javier Mur Isaiz

jamuis@gmail.com

Universitat Autònoma de Barcelona

Evaluar no es otra cosa más que dar valor. Los humanos evaluamos constantemente: una comida, nuestras relaciones personales, nuestro nivel de cansancio o energía o cuantos ejemplos queramos poner. Es una acción natural que nos sirve para conocer el grado en que algo o alguien cumple unas determinadas expectativas o cualidades. La evaluación cumple una función informativa de cara a uno mismo y hacia los demás. Contribuye a regular nuestras acciones. La característica general de este tipo de evaluación es que se realiza de forma natural y espontánea y, en muchas ocasiones, de manera inconsciente.

Se conocen prácticas evaluativas desde la época antigua, como dicen varios autores y recoge Escudero (2003): la selección de altos funcionarios en la China Imperial hace 3000 años, los exámenes de los profesores griegos y romanos o el Tetrabiblos, que se atribuye a Ptolomeo, son algunos de estos ejemplos. Estas prácticas han ido evolucionando y adaptándose al momento en que han desempeñado su función. Con la masificación de los sistemas educativos aparece la necesidad de evaluar a los alumnos: el seguimiento individual que se realizaba en la Edad Media ya no es suficiente. A finales del siglo XIX, aparecen en Estados Unidos las primeras técnicas evaluativas y será esa época cuando surja la primera investigación en evaluación (ibídem).

En la evaluación educativa, muchos autores señalan como principal referente a Ralph W. Tyler. Este autor fue el primero en dar una visión metódica de la evaluación y el planteamiento de una evaluación científica que sirva para mejorar la calidad de la educación. Hasta entonces se habían dado otras aproximaciones al concepto de evaluación que no estaban ligadas con la mejora sino con la medición, como por ejemplo los conocidos tests de Binet y Simon o los tests utilizados para el reclutamiento de soldados en las Guerras Mundiales, entre otros.

Todas estas concepciones de evaluación han ido evolucionando hasta la actualidad. Sin entrar en más detalles (ese no es el objetivo del artículo), podemos indicar que nos encontramos en una nueva etapa del desarrollo de la evaluación, al que Guba y Lincoln (1989) llaman «cuarta generación». Superadas ya las fases anteriores que se caracterizaron por la medición, la descripción y el juicio o la valoración, nos encontramos en una etapa de evaluación crítica, basada en la aplicación del enfoque constructivista y que se centra en las necesidades de los interesados.

Por otro lado en los últimos años estamos experimentando un cambio necesario en el mundo educativo. La inclusión de las competencias dentro del currículo también ha generado unas nuevas necesidades de evaluación. Evaluar competencias significa comprobar la capacidad de reorganizar lo aprendido y transferirlo a nuevas situaciones y contextos (Canals, 2009).

Una de estas competencias, la social y ciudadana, facilitará la puesta en práctica de manera integrada de aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los alumnos/as intervenir en los problemas sociales de nuestro mundo y ejercer de manera responsable los derechos y deberes de la ciudadanía. Aparece aquí la participación democrática como un elemento clave dentro de la competencia social y ciudadana. Será fundamental que el alumnado se relacione y conviva de una manera participativa en una sociedad democrática plural y en continuo cambio. A su vez, también se tendrá que comprometer activamente en la defensa de los derechos humanos para el desarrollo de la igualdad de oportunidades, participar en todo tipo de proyectos que defiendan valores democráticos en el entorno propio y participar en la defensa democrática de todos los hombres y mujeres de todos los pueblos del mundo (Canals y Pagès, 2010).

Si bien en el artículo nos centramos en la evaluación de la participación por ser el objeto que se ha estudiado, podríamos encontrar un símil con otros contenidos, como el desarrollo de conciencia social o para la sostenibilidad, entre otras. El nexo común que encontramos es que se trata de evaluar conceptos, capacidades y valores que se pueden reflejar en actitudes. Si de verdad se quiere conseguir una mejora de la competencia social y ciudadana, el proceso evaluativo no debe seguir basándose en colocar letras u otros indicadores que únicamente marcan unos límites. Se debe trabajar y evaluar a lo largo de todo el proceso con una reflexión constante sobre las competencias también por parte del alumnado. Esta mejora tiene que darse en un contexto real, y para esto los contenidos que se plantean no podrán ser evaluados más que en dicho contexto real o en situaciones que simulen la realidad social al alumnado. De lo contrario, y continuando la tradición de evaluar mediante técnicas alejadas de la realidad, lo único que nos puede evidenciar la evaluación es el conocimiento por parte del alumnado de las respuestas consideradas «políticamente correctas», pero no reflejará en absoluto la puesta en práctica de dichos conocimientos adquiridos.

La evaluación de la participación como parte de la competencia social y ciudadana requiere de una visión crítica tanto del profesorado como de los propios alumnos/as. Partiendo de situaciones lo más próximas a la realidad, deberemos realizar una «evaluación auténtica» del hecho educativo. Para esto los implicados en el proceso podrán contar con herramientas útiles en la investigación que les pueden llevar a un resultado más óptimo. En la investigación realizada, se estudió la participación comunitaria y sus efectos en una escuela rural. De la modalidad de investigación utilizada se extraen las técnicas e instrumentos que pueden ser útiles en este proceso evaluativo y que se presentan a continuación.

Las técnicas utilizadas en la investigación son los procedimientos consecuencia directa de un desarrollo metodológico, reguladas de antemano. Están ligadas a los procedimientos, son estandarizadas y permanecen invariantes:

- Observación participante: permite al investigador o evaluador, en el caso de la propuesta realizada, conocer desde su propia perspectiva el devenir de las actividades. Si bien la participación del profesorado en las clases y actividades es algo obvio, no lo es tanto el registro de la información que obtiene, mucho más rica de lo que pueden aportar otras técnicas utilizadas tradicionalmente.
- Análisis de documentos oficiales: en investigación nos ayuda a conocer los planteamientos ideológicos, pedagógicos y legales del centro, en evaluación debe suponer el punto de partida que nos marcará los objetivos que tenemos que alcanzar en el proceso.
- Entrevistas semi-estructuradas: nos ayudan a conocer los diferentes puntos de vista de los implicados. Ese mismo carácter deben tener en la evaluación, no llevándolos al tradicional examen oral, sino a una recogida de información mucho más amplia. Si bien es cierto que el tiempo o la aparatosidad de realizar registros orales y sus transcripciones pueden ser un inconveniente, podemos buscar otras fórmulas de aplicación de carácter más informal aprovechando diferentes momentos dentro y fuera del aula, que con un adecuado registro escrito posterior en el diario de evaluación pueden ser útiles.
- Pequeños grupos de discusión: pueden ser muy útiles para realizar una auto-evaluación y una co-evaluación entre los alumnos. Siguiendo unas orientaciones del profesorado, los alumnos/as son capaces de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje/grado de participación y establecer los elementos necesarios para la mejora u optimización de dicho proceso.

Los instrumentos utilizados son todas aquellas herramientas físicas que utilizamos en el proceso de recogida de información.

- Notas de campo: constituyen un elemento característico dentro de la investigación etnográfica y también pueden ser muy útiles en evaluación para com-

plementar la observación participante. Se toman en el momento que ocurre un hecho o lo antes posible, y son un rápido recurso que nos puede ayudar posteriormente.

- Diario de investigación (en este caso, diario de evaluación): resulta extremadamente útil tanto en el transcurso del proceso como al final del mismo. A diferencia de las notas de campo, en este caso deberemos reflexionar sobre lo acontecido en la jornada. Nos ayudará a ver la progresión del grupo o de alguna persona en concreto y tendremos una visión más completa del proceso, no focalizándonos únicamente en el periodo final.
- Otros instrumentos: por ejemplo, grabadoras o cámaras de video y fotografía, útiles en investigación que podrían ser utilizados en algún momento para registrar actividades y evaluarlas con el grupo posteriormente, viendo todo lo que se podría mejorar.

De las técnicas propuestas e instrumentos comentados podemos ver la importancia de la persona en el proceso. Necesariamente tiene que ser así, puesto que la evaluación de la competencia social y ciudadana es algo que se percibe y es en parte subjetivo, y aunque en algún momento podamos hacer uso de los instrumentos, será el criterio de los implicados el que determine con mayor exactitud las sensaciones generales del grupo. Cada alumno es diferente y los progresos y necesidades nunca serán las mismas. Si queremos atender a la realidad de cada alumno será más acertado el uso de técnicas cualitativas y subjetivas que el uso de técnicas que intenten cuantificar datos que por su naturaleza no deberían ser cuantificables. Es importante que el profesorado tenga presente que la evaluación es algo diferente de la calificación, conceptos que tienen objetivos distintos en su esencia. Así se demuestra que tanto en la evaluación como en la investigación de la competencia social y ciudadana, en este caso de la participación democrática, lo cualitativo se impone como lo más adecuado y fructífero para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

A simple vista puede parecer que las herramientas propuestas pueden ser de difícil aplicación, pero la clave será en una introducción progresiva de las mismas. Para esto podemos contar con otros instrumentos que empiezan a surgir en evaluación como el portafolio o la evaluación entre iguales, la co-evaluación, la evaluación en grupo... De entre los citados, destacaría el portafolio por ser el instrumento que puede permitir integrar otros elementos, además de suponer un medio de reflexión escrita. Hay muchas aplicaciones diferentes, pero sin entrar en analizarlas, lo importante es que este instrumento, al ser escrito, supone un lenguaje razonado, que lleva a la reflexión. El alumnado lo va construyendo y mejorando en función de la auto-evaluación constante a la que se somete. En este sentido, el portafolio o carpeta de aprendizaje debe ser dónde se describe el proceso que se está siguiendo, aquello que se comparte entre profesorado y alumnado, por lo que se convierte en un instrumento de lo que se ha venido a llamar la evaluación formadora.

Otro factor interesante es que los indicadores que se utilicen para evaluar no sean únicamente del tipo *bien/mal* o *sí/no*, ya que ninguna de las dos respuestas nos dirá nada del proceso, se quedarán únicamente en los resultados y tampoco dan margen de mejora. Considero más adecuado la realización de preguntas en las que los implicados tengan que cuestionar su propio comportamiento o proponer qué se debe mejorar y cómo se puede hacer. Esto les va a obligar a reflexionar sobre las actividades y sus comportamientos y supondrá un intento de mejora si están dispuestos a ello.

Ejemplos de preguntas posibles

PREGUNTA	RESPUESTAS POSIBLES	GRADO DE RAZONAMIENTO
¿Estás satisfecho con tu nivel de participación?	Sí/No	Menor
¿Por qué consideras que tu grado de participación ha sido suficiente o no suficiente? ¿En qué podrías mejorarlo?	Tantas como alumnos/as.	Mayor

El proceso de evaluación no debe suponer únicamente un elemento de reflexión final, debe ser utilizado también como instrumento de aprendizaje en sí mismo. Al igual que en un futuro su competencia social estará constantemente en periodo de evaluación, en la escuela tendremos que tratar de darle cierta continuidad. No podemos dejar este proceso para el final o que suponga una experiencia traumática para los alumnos que no logran los objetivos. La evaluación es algo natural y por tanto tendremos que incorporarla la dinámica habitual de clase. Para esto no sólo nos valdremos de situaciones de aula, sino que hemos de utilizar todos los momentos de actividad escolar, como el patio o las excursiones.

Además de los elementos presentados para registrar la evaluación, deberemos plantear las actividades que posibiliten situaciones para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Las actividades pueden ser planteadas específicamente para el desarrollo de la competencia social y ciudadana, aunque en todas las áreas y en cualquier momento se puede trabajar esta competencia u otras, teniendo en cuenta no sólo lo que se está enseñando, sino también cómo se enseña y con qué finalidades. Las competencias son transversales y están presentes en el trabajo de todas las áreas, así podemos decir que son transversales a las disciplinas y que cada área aporta elementos fundamentales a cada una de las competencias. Hemos de tener en cuenta que la realidad que vive el alumno no se divide en parcelas o disciplinas. Por

este motivo, es necesario un trabajo de equipo entre todo el profesorado que no debe limitarse únicamente a aportar pequeñas anotaciones al realizar las evaluaciones finales, sino que deben trabajar realmente el desarrollo de esta competencia y registrar sus progresos de manera sistemática a lo largo del proceso educativo. Se debe establecer un plan de trabajo común entre el profesorado, trabajar con un proyecto fundamentado. Es de vital importancia la figura de personas que ejerzan de hilo conductor de las propuestas destinadas a fomentar la participación del alumnado y de las familias. Puede que existan reticencias iniciales por parte de algún profesor/a, pero lo que se ha observado en la investigación realizada es que, cuando el profesorado trabaja de manera conjunta en el desarrollo de proyectos, los resultados pueden acabar siendo satisfactorios incluso para aquellas personas que inicialmente se muestran más reticentes.

CONCLUSIONES SOBRE CÓMO EVALUAR

El momento de transformaciones actual ha supuesto la necesidad de un cambio en la concepción de la educación y, en consecuencia, de las técnicas con las que evaluamos. Estas técnicas ya no pueden ser un elemento de medición o de revisión final, sino que tienen que llevarse a cabo a lo largo de todo el proceso. Si hablamos de una «educación auténtica» con la mínima deformación posible del contexto y situaciones reales, las técnicas de evaluación deberán ser lo menos invasivas posible y, al mismo tiempo, actividades de aprendizaje. En el primer caso, podremos hacer uso de las herramientas de la investigación etnográfica, que nos van a permitir una comprensión de la situación para evaluar atendiendo a las particularidades de los diferentes individuos y conociendo mejor su perspectiva. En el segundo caso, deberemos plantear actividades que sobre todo nos sirvan para que los alumnos/as aprendan, y a su vez faciliten que podamos evaluarlos.

Será importante también que los alumnos/as conozcan previamente qué se les va a evaluar y, progresivamente y de manera natural, se les introduzcan los criterios, reforzado con situaciones reales. Los alumnos/as conocen qué es lo «socialmente correcto» pero será necesario que el profesor/a les recuerde que son actitudes evaluables y que de ellas dependerá el resultado final. Al igual que un profesor capta rápidamente la atención de la clase al pronunciar la palabra examen, puede provocar el mismo efecto si los alumnos conocen qué se les evalúa. Eso no significa que tenga que estar todo el tiempo recordando a los alumnos que están siendo evaluados, ya que de esta manera desgastaremos el término. Lo importante es que el alumnado reflexione sobre sus actitudes y sean también ellos quienes se evalúen a sí mismos. Es muy importante esta última idea, que sean los alumnos los que se auto-evalúen. Esto, relacionado con el concepto de *empowerment*, les va a dar la sensación real de que son ellos los responsables de sus acciones y de evaluar las mismas y que tienen el poder suficiente como para mejorar.

Hay muchas experiencias de prácticas en evaluación que tienen unos resultados muy buenos que van indicando posibles caminos a seguir. Será cuestión de actitud del profesorado que se lleven a cabo o no. Cada alumno es diferente, y los centros y contextos educativos lo son también, por esto será necesario que el profesorado tenga la habilidad suficiente para valorar la situación y utilizar métodos realistas en el contexto en el que trabaje.

En el desarrollo de la competencia social y ciudadana será importante que las actividades que se realizan y los contenidos que se aprenden en el centro tengan significados en la vida real del alumnado, por lo que será muy recomendable contar con la colaboración e interacción con las madres y padres de los alumnos, para conectar escuela y hogar.

CONCLUSIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN UN CONTEXTO

Este artículo ha intentado hacer algunas aportaciones para reflexionar sobre las relaciones entre investigación y evaluación, cuando nos referimos a la participación democrática como desarrollo de la competencia social y ciudadana. En el contexto que hemos analizado, podemos concluir lo siguiente sobre la evaluación de la participación.

La evaluación de la participación debe ser un proceso continuo que permitirá regular las actividades que se hacen en la escuela, y no únicamente un elemento de revisión final. Esta tiene que atender tanto a factores fácilmente detectables como puedan ser el número de personas que participan o el grado de implicación, como a otro tipo de factores más ligados a sensaciones y sentimientos de todas aquellas personas que están implicadas. Este segundo tipo de evaluación es más difícil de realizar pero será el que determine el éxito o fracaso de las actividades. A lo largo de las entrevistas realizadas en la investigación, destaca la presencia de un alto número de sentimientos, en boca de los entrevistados. Es importante que el profesorado conozca esto (que en muchas ocasiones pasa desapercibido) y que trabaje para mejorar el «clima social». Es importante dar la palabra y la posibilidad de acción a las familias y al alumnado.

En el proceso de evaluación de la competencia social y ciudadana, hay que tener en cuenta no solo aquellas actividades que se realizan en el aula o de un carácter más formal. Hay que tener en cuenta otros muchos aspectos que suceden fuera de las aulas y para esto el profesorado tiene recursos que pueden ser de gran utilidad; lo que hará falta será difundirlos y generarle la necesidad de utilizarlos para que su propio interés le lleve a fomentar y evaluar la participación democrática del alumnado. La escuela, y por consiguiente el profesorado, debe actuar como un reactivo químico que provoque la reacción de todos los demás elementos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIKEN, L. R. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. México: Pearson Educación.
- BISQUERRA, R. y CANALS, R. (2003). Les competències bàsiques de l'àmbit social en relació amb el currículum de l'educació obligatòria. *Congrés de Competències Bàsiques*. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Juny de 2003. http://www.gencat.net/educacio/csda/actuacions/congres_comp/ambits/social.htm
- CANALS, R. (2009). Evaluación competencia social y ciudadana. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 181.
- CANALS, R. y PAGÈS, J. (2010). *Competència social i ciutadana*. Material inédito dentro del Máster de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y el Arte. Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*. V. 9, nº. 1, 11-43. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.) (2006). *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- GUBA, E. & LINCOLN I. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: SAGE Publications.
- HOUSE, E. R. & HOWE, K. R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Ediciones Morata.
- MUR ISAIZ, J. (2010). *La participación en la escuela rural. Una mirada desde dentro*. Trabajo fin de máster inédito. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- SANTISTEBAN, A. (2009). *Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Documento inédito Universidad Autónoma de Barcelona.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. En J. Pagès y A. Santisteban (coord.). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer. <http://www.guiasensenanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>

LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS A TRAVÉS DE ITINERARIOS DIDÁCTICOS. UNA PROPUESTA DE APLICACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES¹

Jorge Ortuño Molina

jortunom@um.es

Cosme J. Gómez Carrasco

cjgomez@um.es

Sebastián Molina Puche

smolina@um.es

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Una de las principales novedades de la última reforma curricular en las etapas educativas obligatorias ha sido la introducción de unas *competencias básicas*. La finalidad de esta inclusión es facilitar el aprendizaje permanente, mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo, y acercar el sistema educativo español a las exigencias internacionales. Sin embargo esta reforma ha provocado algunos interrogantes en los docentes, principalmente sobre la programación y evaluación en base a competencias. El principal objetivo de esta comunicación es realizar una propuesta de cómo abordar la evaluación de algunas de las *competencias básicas* en torno a los itinerarios didácticos. Se trata de plantear los itinerarios no como un instrumento descriptivo del paisaje sino como un recurso para enfrentar a los alumnos a la realidad de la interacción de los individuos con el paisaje, ya sea urbano o natural, y los

1 Este trabajo es resultado del proyecto de investigación «Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria» (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010), y del proyecto «Competencias, contenidos y criterios de evaluación de Geografía en 3.º de ESO: hacia una evaluación auténtica», financiado por el ICE-Consejería de Educación y Cultura de la CARM, en el marco del Programa III 2010-2012.

problemas que pueden existir en el mismo. Por lo tanto, se trata de salidas que tienen como objetivo comprobar contextos concretos y fomentar la participación de los alumnos a través de la propuesta de soluciones a tales problemas apoyados mediante el análisis y la recogida directa de información sobre dicho paisaje. Aunque no es privativo de la educación secundaria (existen multitud de ejemplos sobre el uso de itinerarios en Infantil y Primaria: Molina Puche, 2010), creemos, no obstante, que este tipo de salidas tienen mayor potencial para dicha etapa. De hecho, esta propuesta de itinerario basado en el paisaje y los problemas que sobre él se generan forma parte de un proyecto de investigación de la Universidad de Murcia para facilitar la evaluación de competencias en 3º de la ESO, en la asignatura de Geografía. Los itinerarios son utilizados como una herramienta por el docente, que debe encajarlos en el conjunto de la programación escolar, en ningún caso de forma aislada, y con la finalidad de rentabilizarlo al máximo en el contexto educativo. La potencialidad metodológica de los itinerarios como recurso didáctico en ciencias sociales y como instrumento de evaluación justifica la necesidad de afrontarlos en relación a las *competencias básicas*.

EL PATRIMONIO HISTÓRICO COMO PAISAJE

No cabe duda de la importancia y significación del paisaje en un contexto en el que cada vez más la aproximación a él constituye un enriquecimiento de carácter global. Un enriquecimiento que potencia la adquisición de unos valores sociales e históricos necesarios y que están recogidos en los programas de enseñanza obligatoria. Su interés además acentúa las relaciones que se establecen entre el patrimonio y los valores artísticos, sociales, funcionales, económicos, religiosos o filosóficos que impregnan la sociedad (Guzmán Pérez, 2004; Hernández Ríos, 2010).

El hecho de centrar la práctica del aprendizaje sobre el paisaje en los itinerarios didácticos tiene, entre sus principales fines, el acercamiento al conocimiento del medio que rodea al conjunto de alumnos que abarcan los distintos niveles de la enseñanza obligatoria. Las características de este medio, por su carácter de proximidad, le otorgan una importante dimensión de percepción y vivencia por parte del sujeto en la enseñanza. Es, pues, una herramienta muy útil que abre la posibilidad de plantear, a través de él, problemas asequibles al alumnado en los distintos niveles ayudando a dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además permite la interdisciplinariedad actuando como eje globalizador al abrir las puertas del recinto escolar en una interacción con el mundo social que lo rodea, lo que posibilitaría una enseñanza ambiental (Piñeiro y Melón, 1998). De esta forma se favorece el objetivo que gira en torno a la comprensión, valoración y conservación del patrimonio histórico contemplado como objetivo en los diseños curriculares.

Sin embargo hay que insistir en que el concepto de patrimonio es mucho más amplio que el que habitualmente se asimila por gran parte de la sociedad. Este concepto se relaciona habitualmente —y casi exclusivamente— a los elementos arquitectónicos y

monumentales, no valorándose o considerándose de segundo orden el patrimonio etnográfico, antropológico o tecnológico, dificultando una visión integral del mismo (véase Estepa, 2001; Prats y Hernández, 1999). En las últimas décadas, con las aportaciones y el redescubrimiento de disciplinas como la etnografía o la arqueología industrial, potenciado además por la reciente legislación patrimonial tanto internacional como nacional y regional, se ha ido asumiendo esta ampliación del concepto de patrimonio. Los pequeños edificios, el paisaje urbano, las máquinas, muebles y otros enseres, las iglesias, los castillos, los documentos de los archivos, los libros de las bibliotecas, los yacimientos arqueológicos, las viejas costumbres y leyendas de nuestros antepasados más lejanos o cercanos y las artesanías que elaboraban con sus manos forman parte de ese patrimonio (Estepa, 2001). Además la definición que la UNESCO realiza sobre el patrimonio incide en el legado que recibimos del pasado, lo que vivimos en el presente y lo que transmitimos a las generaciones futuras. Es decir, una concepción que se extiende hacia lo material e *inmaterial*. La convivencia de ese patrimonio natural o histórico, material o inmaterial, con nuestro actual estilo de vida genera muchas situaciones conflictivas. Estudiar el patrimonio en ese contexto de conflictividad ayudaría a potenciar tanto la significatividad del mismo como el carácter competencial de su aprendizaje.

Una misión que la UNESCO se ha propuesto llevar a cabo hace relativamente poco tiempo, especialmente desde el año 2003, es el trabajo de investigación sobre las funciones y los valores de las expresiones culturales, un patrimonio llamado inmaterial. Durante los últimos años, ha adquirido un verdadero reconocimiento mundial y su salvaguardia se ha convertido en una de las prioridades de la cooperación internacional. En este sentido, la transposición didáctica de esos valores a la enseñanza obligatoria se nos presenta como un elemento fundamental en la tarea docente. La didáctica del patrimonio se convierte en una de las líneas prioritarias en concordancia con las competencias básicas que los alumnos deben adquirir en Educación Primaria y Secundaria.

Prats (2003) estableció varias líneas de trabajo fundamentales en el campo de la didáctica del patrimonio. En primer lugar la configuración, caracterización y activación de recursos didácticos para la explicación e interpretación del patrimonio, además de la adecuación de los bienes patrimoniales bien sean museísticos, arqueológicos, urbanísticos, monumentales, etnológicos o medioambientales. Sobre el estudio del público proponía aprehender las actitudes, rutinas, aprendizajes, motivaciones e inquietudes. Todo ello con el fin de elaborar y evaluar propuestas didácticas (métodos, materiales o procesos) para la utilización formativa de los espacios de representación patrimonial entre los diversos grupos de posibles usuarios. Otra de las líneas de trabajo podía ser el análisis de la función social, educativa e ideológica que producen las actividades de ocio cultural. Además insistía en el estudio de la función de los bienes patrimoniales para la formación de adultos y para la educación ciudadana (ver también Rivero, 2006). No cabe duda de que el estudio del patrimonio y sus implicaciones didácticas supone un especial recurso de enseñanza-aprendizaje a muchos niveles.

Para concebir la capacidad didáctica del patrimonio hay que superar la concepción del mismo como un fenómeno estático y exclusivo de ciertos grupos sociales con un alto nivel cultural. Eso implica reinterpretar la idea de patrimonio como un escenario abierto, integrador y multidisciplinar y mostrar su naturaleza como construcción social, históricamente mutable, y como una representación simbólica de las identidades sociales, políticas y religiosas. A través del mismo, y con esta perspectiva, es posible traspasar el muro de la descripción para llegar a un aprendizaje dinámico basado en la explicación y el descubrimiento. Es decir, que el patrimonio sea entendido como una parte más del paisaje, ese espacio que ha supuesto la interacción del hombre con el medio físico y que nos aporta información de cómo ha sido esa interacción en sociedades pretéritas. La normativa estatal y autonómica traza entre sus objetivos generales la necesidad de que los alumnos conozcan su patrimonio cultural, reconociéndose su interés político, social y educativo. Sin embargo, la experiencia docente nos advierte que los jóvenes asocian el conocimiento del patrimonio a «cultura de elite», a «lo monumental», a «lo antiguo» (Fernández Casildo, 2008).

La finalidad básica de esta didáctica del patrimonio debe ser facilitar una mejor comprensión al alumnado de las sociedades históricas y del presente. Los elementos patrimoniales constituyen un legado material que permite una reconstrucción del pasado más tangible y concreta (Estepa, 2001). La finalidad educativa que tiene esa recuperación del pasado debe ayudar a entender las sociedades actuales en un proceso de evolución histórica, proceso del que el patrimonio constituye una herencia que nos vincula con nuestras raíces culturales y tradiciones. Por supuesto ayuda a una más nítida percepción de los procesos de cambios y permanencias en nuestros modos de vida, en las mentalidades, las diversas organizaciones políticas y las estructuras sociales y económicas, así como la vida cotidiana y diaria en las diversas sociedades del pasado y del presente. Desde esta perspectiva es posible trabajar los conceptos de tradición, identidad y cultura, conceptos claves en la didáctica de las ciencias sociales y que permiten crear una ciudadanía activa, crítica e implicada en los cambios sociales.

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y EL PATRIMONIO

El patrimonio y su didáctica se ven reforzados como elementos básicos del docente al quedar recogidos en las competencias educativas básicas. La incorporación de las competencias básicas como un elemento más en el currículo supone un reto para las administraciones, los centros y el profesorado. Las competencias básicas se definen como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarias para la realización y el desarrollo personal y que se han de desarrollar a través del currículo. La introducción de las competencias básicas obliga a los docentes a replantear el sistema de evaluación, pues ahora es necesaria la búsqueda de nuevos criterios, procedimientos e instrumentos que determinen la adquisición del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño cotidiano (Trillo,

2002). El desarrollo de las competencias básicas exige reinventar la evaluación para poder valorar el uso que el alumnado hace de los aprendizajes en situaciones igualmente reales, por lo que los itinerarios didácticos se muestran ante el docente como una muy útil herramienta de interacción del los alumnos con el medio social y cultural y poder mostrar de este modo la adquisición de destrezas y habilidades.

La definición de competencia, en el ámbito educativo, nos lleva a la necesidad de cualquier persona para dar respuesta a los problemas planteados en la vida. La competencia consistirá, por tanto, en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida en las que se movilizan e interrelacionan al mismo tiempo componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Existen múltiples maneras de definir el concepto «competencia», aunque con un denominador común: las acciones humanas deben ser lo más eficientes posibles. La formación debe encaminarse a que las personas sean competentes y den respuesta a los problemas planteados en el ámbito social, interpersonal, personal y profesional. En la dimensión social, la persona debe ser competente para participar en la transformación de la sociedad. En la dimensión interpersonal, el individuo deberá ser competente para relacionarse, comunicarse y vivir positivamente con los demás. En la dimensión personal, deberá ser competente para ejercer de forma responsable y crítica la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad. El conocimiento del patrimonio histórico y cultural de una forma abierta y multidisciplinar, tal y como se ha especificado anteriormente, encaja adecuadamente en el trabajo y evaluación de competencias básicas.

A diferencia de los contenidos específicos, las competencias básicas son multifuncionales, ya que permiten la realización y el desarrollo personal a lo largo de la vida, la inclusión y la participación como ciudadanos activos en la sociedad. El conocimiento y respeto de otras culturas y asimilar los procesos de cambios y permanencias a través del patrimonio son funciones esenciales en los itinerarios didácticos. Las competencias básicas son trasferibles, a diferencia de los contenidos específicos, pues se aplican en múltiples situaciones y contextos para conseguir distintos objetivos, resolver situaciones o problemas variados y realizar diferentes tipos de trabajos. En el caso de los itinerarios la combinación de elementos ambientales, culturales e históricos muestran la utilidad didáctica en la adquisición de estas competencias. Y es que éstas son transversales e interdisciplinarias a las áreas y materias curriculares porque su aprendizaje no es exclusivo de una de ellas. Por ello es por lo que son integradoras, a diferencia de los contenidos específicos, porque combinan conocimientos («saber»), destrezas («hacer») y actitudes («querer»). Y, por supuesto, tienen un carácter dinámico porque la competencia de las personas carece de límites en su crecimiento y se construye a lo largo de la vida.

EL PATRIMONIO Y LA EVALUACIÓN EN COMPETENCIAS

Evaluar el grado de desarrollo de una competencia educativa básica se encuentra con el dilema de qué instrumentos utilizar para garantizar una información que nos

permita verificar el aprendizaje de los alumnos. Una formación basada en competencias exige cambios fundamentales en la estructuración del currículo y en las metodologías que deben desarrollarlo. Los cambios afectan muy especialmente a la evaluación, que deberá modificar su propia naturaleza para adaptarse a las nuevas exigencias. Por ello, con la presente comunicación defendemos que una mayor difusión de los itinerarios didácticos no ayudarían a introducir cambios tanto en la metodología didáctica como en la evaluación por competencias, al ser un instrumento o, mejor dicho, una estrategia de evaluación acertada y polivalente. Al presentar los itinerarios una estructura cerrada y secuenciada se da cabida al uso de instrumentos de evaluación que nos pueden ayudar a la adquisición de competencias. La estructura de la salida sigue manteniendo la estructura clásica de preparación del itinerario con la búsqueda de información sobre el mismo, el desarrollo de la salida y la realización de los ejercicios planteados durante el transcurso para facilitar la observación de los alumnos y, finalmente, la realización de una memoria u otras actividades de cierre que ayuden a reflexionar sobre lo realizado. Pero ese itinerario debe enfocarse no como una mera descripción y observación del patrimonio natural o histórico, sino para subrayar la necesidad de estudiar el conocimiento del medio social y natural a partir de la selección de unos problemas relevantes con el patrimonio de tal manera que facilite el itinerario del aprendizaje de unos procedimientos que potencien el desarrollo de las capacidades intelectuales de la persona, como afirma Souto (1998).

Las salidas son actividades que permiten preparar información de diversas procedencias (prensa, manuales, enciclopedias, material cartográfico...) que facilitan una aproximación a la realidad a observar. Recopilar dicha información obliga a los alumnos a la comprensión de la misma a través de su contextualización, categorización y, al tratarse de un problema, a la enumeración de las causas y las consecuencias que lo generan una vez que esa información se ha contrastado y obtenidas nuevas impresiones a través de la observación directa del paisaje y del patrimonio inserto en él. Esos problemas pueden ser aquellos que traten sobre el impacto del hombre sobre el paisaje natural cercano o el desarrollo urbano, lo cual permitiría explicar y entender los mecanismos que rigen los hechos y fenómenos sociales y medioambientales. Un ejemplo de cómo interpretar un problema sobre el patrimonio deberían incluir, basándonos en el esquema propuesto por Souto (1998, p. 259), en la degradación propia del paisaje como elemento normal al tratarse de un elemento cambiante y que evoluciona a lo largo del tiempo. Pero los cambios que se generan en dicho proceso tienen, por un lado una vertiente natural y propia de desgaste en la que intervienen los fenómenos físicos a lo largo del tiempo. Así, usando éste parámetro podemos analizar y destacar los fenómenos ambientales involucrados. Pero, por otro lado, a la hora de afrontar esos cambios (deseados o no) también lo podemos hacer desde la vertiente de la intervención humana como acelerador de dichas transformaciones, modificando sustancialmente el equilibrio y los ritmos de la naturaleza, los cuales permiten y facilitan la adaptación a dichos cambios.

El paisaje no es un objeto de estudio nuevo en la enseñanza; forma parte de los centros de interés vinculados tradicionalmente al conocimiento del medio social y natural. Desde Jan Amós Comenio en el siglo XVII, hasta Rosa Sensat pasando por Dewey, Decroly o Freinet, han sido muchos los pedagogos y didactas que han defendido la importancia que las salidas escolares tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo alumno en todas las áreas de conocimiento, y en todas las etapas educativas, pues sólo por medio de éstas se puede, parafraseando a Araceli Vilarrasa (2002), «salir del aula para reapropiarse del contexto». Por ello, conocer el paisaje a través de las salidas ha sido un recurso educativo con un papel importante en los movimientos de renovación pedagógica que hacían un especial hincapié en la promoción del trabajo de campo y la relación con el entorno. Sin embargo, el concepto de educación en paisaje es relativamente reciente y responde a la reformulación actual del concepto de paisaje.

¿Por qué favorece la adquisición de la competencia de conocimiento e interacción con el medio físico?

La noción de paisaje ha evolucionado de acuerdo con el progreso y la diversidad de enfoques de las disciplinas que han prestado una mayor atención a su estudio, principalmente la geografía y las ciencias de la naturaleza. Pero ha sido con el Convenio Europeo del Paisaje, firmado en el año 2000 en la ciudad de Florencia, cuando se ha producido el reconocimiento de la dimensión ciudadana del paisaje, más allá de su estricto interés científico y formativo. El Convenio Europeo del Paisaje reconoce explícitamente la dimensión perceptiva y social del paisaje ya que «por paisaje se entenderá cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter es el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos» (Busquets, 2010).

La excepcionalidad (es decir, el estudio de los paisajes singulares y a menudo exóticos) ha sido durante mucho tiempo una característica del estudio del paisaje en la escuela. Si bien en este sentido en las últimas décadas se ha experimentado una notable apertura, todavía se asocia preferentemente el estudio de los paisajes a aquellos que destacan por el predominio de los elementos naturales. En los libros de texto, por ejemplo, los paisajes más representados siguen siendo los de carácter rural o bien aquellos asimilables a determinados prototipos, según las taxonomías establecidas por la geografía regional y, en general, por las ciencias de la Tierra (Molina Puche, 2011). A menudo esta tendencia ha conllevado el olvido de aquellos paisajes más próximos a los escolares, es decir de sus escenarios de vida o *paisajes ordinarios* (como por ejemplo los espacios urbanos, periurbanos, metropolitanos o industriales) que en muchos casos son los paisajes cotidianos para la mayoría del alumnado y que, por tanto, ejercen una influencia directa en su bienestar individual y colectivo. Por ello existe una tendencia en las salidas escolares que pretende dejar de

lado la contemplación de los fenómenos de la naturaleza para reforzar la *dimensión social* del paisaje, es decir, el protagonismo de la acción humana sobre el mismo y donde el patrimonio histórico cobra sentido aceptando tanto el medio natural como urbano ya que ambos facilitan la consecución competencias educativas básicas, en especial la del *Conocimiento e interacción con el mundo físico*, aunque no la única.

En la actualidad podemos afirmar que, con muy pocas excepciones, la mayor parte de paisajes de la Tierra son el resultado de la modificación del medio natural por parte de las sociedades humanas con la finalidad de obtener recursos para satisfacer sus necesidades de toda índole. Este protagonismo de la humanidad en la configuración del entorno ha dado lugar a paisajes de gran belleza y valor ya sean naturales o históricos, que son objeto de protección y admiración social, pero también ha comportado la degradación del medio y la pérdida de diversidad o la banalización de los paisajes. Las actividades sobre la dimensión social del paisaje en la escuela (por ejemplo, a través de actividades de análisis histórico o ecológico) favorecen el desarrollo del sentido de responsabilidad individual y colectiva, en tanto que los alumnos adquieren conciencia del carácter de actores o protagonistas con respecto al paisaje.

Parece existir pocas dudas sobre la importancia que las salidas escolares tienen como actividad didáctica a realizar en el marco escolar, siempre y cuando la salida, el paseo, la excursión o visita cumpla una serie de requisitos que se consideran imprescindibles (integración curricular, preparación y organización previas, significación del elemento a observar-analizar, empleo posterior en el aula de las experiencias obtenidas durante la salida; Travé, 2004) que son los que hacen que esta actividad realizada extramuros del recinto escolar excedan del mero aprendizaje por descubrimiento directo y sirvan para poner en práctica el mucho más efectivo «método por descubrimiento guiado» (Benejam, 2003). Buen ejemplo de esta convicción general sobre su importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje son los muchos trabajos publicados en revistas especializadas sobre propuestas y experiencias educativas realizadas fuera del aula (sirva como ejemplo el reciente trabajo de Martínez y García, 2008), o en los que se muestra cuál debe ser la secuencia didáctica en la que debe integrarse este recurso para lograr un aprendizaje útil y significativo por parte del alumnado (Vilarrasa, 2002). No obstante, pese a la importancia que se le otorga y a la mucha literatura existente sobre el particular, no son demasiados los conocimientos que tenemos sobre el uso dado a este recurso didáctico en el aula: en realidad, no sabemos si se emplea habitualmente o sólo de manera ocasional; si se utiliza con mayor frecuencia para tratar temáticas relacionadas con las ciencias sociales o si son usadas mayoritariamente por otras áreas y disciplinas; y sobre todo, no sabemos si las que se realizan cumplen los criterios y requisitos que deben contemplar todas las salidas escolares «de calidad» (Molina Puche, 2011).

VENTAJAS DE LA EVALUACIÓN DE LOS ITINERARIOS BASADOS EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

No sabemos si la trascendencia que se confiere a nivel teórico a este recurso didáctico tiene correlación con su uso real, y en caso negativo, tampoco sabemos cuáles pueden ser las causas de ello. Y todo ello a pesar de convertirse en un procedimiento de evaluación que ayuda al aprendizaje por competencias si son planteadas las salidas como instrumento de evaluación basada en ejecuciones. Así, los pasos que configuran este tipo de evaluación se caracterizan por:

- Al elegir la temática de la salida y que aspectos se van a ir trabajando exigimos un análisis profundo de la realidad y del problema a analizar. Es decir, salir del ámbito del conocimiento descriptivo para aplicarlo al mundo real estableciendo los nexos necesarios entre la educación de la escuela y su uso pragmático y versatilidad.
- Aplicar una información previa obtenida en clase sobre el paisaje entiéndase patrimonial, seleccionado que permite enfrentarnos con los problemas derivados del impacto humano sobre el paisaje natural o urbanismo. Esto ayuda a establecer un nivel relacional entre el conocimiento adquirido en la fase de recogida de información y la realidad.
- Al realizar un ejercicio final en clase que obligue a construir respuestas a los problemas planteados una vez analizadas las consecuencias de la acción humana y la necesidad de cambiar dicha dinámica exigimos significar los elementos más relevantes del contexto de aplicación y adecuar a ellos los conocimientos pertinentes (Mateo y Martínez, 2009, p. 283). Al mismo tiempo, la exigencia en esa reflexión final en el que se realizan propuestas de justificar el proceso que ha conducido a tales respuestas, genera en los alumnos una conciencia clara del acto que ha llevado a cabo, por lo que es capaz de reflexionar sobre todo el proceso de generación de conocimiento que ha llevado a cabo, facilitando de este modo la consecución de la competencia de aprender a aprender. Es más, los itinerarios facilitan la presentación de un contexto de realidad concreto sobre el que se deben aplicar conocimientos (ya sean lingüísticos, matemáticos o los que sean...) del alumno pero con la necesidad de ir escogiendo esos conocimientos para organizar la reflexión y las respuestas válidas. De esta manera, es el estudiante el que se ve obligado a aplicar de forma global procedimientos e información que provienen de diferentes ámbitos o áreas del saber sin el carácter de ser meramente repetitivos ya que le estamos obligando a escoger y elaborarlos en forma de un discurso propio que tendrá validez en tanto en cuanto presente una estructura lógica, razonada y concluyente. La ventaja de proponer los itinerarios como la observación de problemas del paisaje es que cuando más abierta es la pregunta, mayor libertad, y dificultad, encuentra para su resolución el alumnado.

De este modo conseguimos transformar los itinerarios en un instrumento realmente útil para nuestras necesidades de evaluar la dimensión social del paisaje, entronca de lleno con la filosofía de las competencias, ya que como afirman Mateo y Martínez, «hacer un uso competente del conocimiento o de una habilidad incluye saber lo que uno necesita saber también lo que no se necesita. Llegar a este tipo de comprensión supone reconocer el contexto donde una habilidad funciona con efectividad en interacción con el contexto» (Mateo y Martínez, 2009, p. 267).

En definitiva, los itinerarios nos permiten, primero, superar los conocimientos y habilidades correspondientes agrupados de acuerdo a las diferentes áreas de conocimiento gracias a su integración en los itinerarios concebidos para la comprensión del paisaje y los problemas que en él se generan. Por otro lado, esa interdisciplinariedad de conocimientos se ve acompañada de una evaluación plural que facilite el seguimiento durante su ejecución de la evaluación de habilidades, actitudes y conocimientos. La realización de esta actividad permite, por tanto, entender la evaluación como proceso ya que a lo largo de la actividad permite ir recibiendo información y analizando los resultados, interpretar, clasificar y comparar la actuación de los alumnos, negociar con ellos la modificación o rectificación de actuaciones, seguir las consecuencias de las medidas que adoptan a lo largo de la preparación de la salida. Es decir, al exponernos ante la realidad de un hecho y verlo directamente, permite afirmar o modificar los contenidos (ya sean de carácter procedimental, conceptual o actitudinal). Además, permite conjugar de manera eficiente los dos binomios inseparables de la evaluación (la sumativa y formativa) puesto que a lo largo del itinerario, como decíamos, podemos ir observando y corrigiendo el aprendizaje de los alumnos y comprobar con la exposición de las soluciones, al final, el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos con la salida.

A MODO DE CONCLUSIÓN: INSTRUMENTOS QUE PODRÍAN UTILIZARSE A LO LARGO DEL ITINERARIO

Los instrumentos con los que contamos para la evaluación de los itinerarios son numerosos, ya que, como decíamos, el itinerario en sí no es un instrumento de evaluación sino que puede ser utilizado como una estrategia. Una de las mayores críticas que tiene el sistema de evaluación basada en el conocimiento sólo es la fiabilidad de las pruebas escritas en cuanto a la adquisición permanente de tales conocimientos, y su graduación. Por ello, y puesto que se trata de la evaluación de competencias, es necesario introducir una variedad más o menos amplia de instrumentos que trasciendan la prueba escrita. Una primera parte del itinerario debe partir de la valoración de las ideas previas que los alumnos poseen sobre el problema pero, sobre todo, su actitud hacia el problema. Por ello es necesario ver que actitudes se tienen hacia tal proble-

Tabla 1. Contribución de los itinerarios a la adquisición de competencias básicas

COMPETENCIA	POR QUÉ AYUDA
Comunicación Lingüística	Facilita la adquisición y uso de vocabulario específico y preciso para la descripción de los elementos y problemas generados en el paisaje
Matemática	Ayuda a la cuantificación y medición del impacto de la acción humana sobre el paisaje a través del uso de las estadísticas
Competencia e interacción con el medio físico	Reflexiona a través de la observación directa del paisaje del impacto de la acción humana sobre el mismo y las consecuencias que se generan en él
Tratamiento de la información y competencia digital	Interpreta y analiza la información obtenida para el análisis y contextualización del problema
Social y ciudadana	Ayuda a conocer algunos iconos y elementos comunes que se utilizan para definir la identidad colectiva de la comunidad
Cultural y artística	Conoce directamente el patrimonio histórico de las ciudades y su influencia sobre la comunidad
Aprender a Aprender	Se obtiene información del paisaje a través de la observación del mismo, convirtiéndolo en un elemento para la obtención de datos sobre los que construir conocimiento
Iniciativa y autonomía personal	Obliga a la proposición de respuestas y soluciones para la resolución de los problemas planteados al inicio del itinerario

mática observando actitudes como la responsabilidad, participación, esfuerzo realizado para solucionarlo si es que se tienen conciencia del problema, la colaboración y el respeto. A través de una discusión en clase y la observación de su comportamiento a través de una plantilla al modo de las propuestas al caso por Pellicer y Ortega (2009, p. 62) podría ser un buen ejemplo. Para la competencia en el tratamiento de la información sería necesario tener en cuenta la obtención, transformación y

comunicación de la información, así como la utilización ética de las herramientas tecnológicas. La presentación de una memoria final con las implicaciones y conclusiones del itinerario realizado permite comprobar tanto el manejo de TIC como el tratamiento que se le ha dado a la información recibida. Esa presentación debería comprender el comentario de la actividad realizada aportando las conclusiones, soluciones y razonamiento de las mismas. Obviamente, dicha exposición nos serviría para comprobar el grado de iniciativa personal de los alumnos, así como su competencia lingüística y habilidades para la resolución técnica de la presentación y de la solución a la problemática planteada. Dicha solución permitiría apreciar el grado de adquisición de la competencia cultural y artística en función al papel que las tradiciones y su respeto jugaran en las soluciones planteadas. La observación del comportamiento durante la salida, la atención prestada, el interés y el comportamiento cívico hacia el paisaje son facetas a tener en cuenta para la evaluación de la competencia social y ciudadana. Por otro lado, gracias al manejo del portafolio durante toda la fase de elaboración y desarrollo del itinerario ayudaría al alumno a ser consciente de sus aprendizajes, ayudándole a conocer cuándo aprende y de qué modo lo hace, para que pueda sacar mayor partido a sus puntos fuertes y marcarse nuevas metas, hecho que a su vez potencia la autoestima. En cualquier caso, y sobre todas, a través de todos los instrumentos de evaluación planteados, planea el grado de potenciación de la competencia de interacción con el medio físico al reconocer los avances científicos y sus limitaciones; explicar algunos cambios que se producen en el paisaje por la intervención de las máquinas (y el hombre), y la relación que ello implica entre todos los seres vivos que habitan en él.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEJAM, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, pp. 7-12.
- BUSQUETS, J. (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 65, pp. 7-16.
- ESTEPA GIMÉNEZ, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 30.
- FERNÁNDEZ CASILDO, M. (2008). La utilización del patrimonio cultural como recurso didáctico en la enseñanza secundaria, al tiempo que como vía de conocimiento y valoración del mismo. En X. Pereiro, S. Prado y H. Takenaka (coord.). *Patrimonios culturales: educación e interpretación*. San Sebastián: Ankulegi Antropologia Elkarte, pp. 109-124.
- GUZMAN PÉREZ, M. (2004). *Metodología y Didáctica para la Historia del Arte*. Granada: Universidad de Granada.

- HERNÁNDEZ RÍOS, M^a L. (2010). Trabajar el patrimonio histórico-artístico y cultural con maestros en formación de Educación Infantil. En *II Congrés Internacional de Didàctiques*. Girona: UG.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, F. J. y GARCÍA SORIANO, A. J. (2008). Itinerarios didácticos por Fuente Álamo (Murcia), una estrategia educativa de innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Secundaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 1, pp. 1-9.
- MOLINA PUCHE, S. (2010). El museo «La casa encantada» de Briones en la enseñanza de la historia: propuesta para una salida escolar para Educación Primaria. *Contextos Educativos*, 13, 71-82.
- MOLINA PUCHE, S. (2011). Las salidas escolares para la enseñanza de la Historia en Educación Primaria: análisis de su uso en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 67.
- PELLICER, C. y ORTEGA, M. (2009). *La evaluación de las competencias básicas. Propuestas para evaluar el aprendizaje*. Madrid: PPC.
- PIÑEIRO PRELETEIRO, M^a R. y MELÓN, M^a C. (1998). «La formación geográfica en la educación infantil y primaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n^o 16, pp. 75-82.
- PRATS, J. y HERNÁNDEZ, A. (1999). Educación por la valoración y conservación del patrimonio. En VV.AA.: *Por una ciudad comprometida con la Educación*, IMEB. Barcelona.
- PRATS, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*. Vol 9. Universidade Estadual de Londrina.
- RIVERO, P. (2006). Didáctica de las Ciencias Sociales fuera de la escuela: competencias para una mayor empleabilidad. En *IV Congrés Internacional Docència Universitària Innovació «La competència docent»*, Barcelona 5-7 julio de 2006.
- SOUTO, X.M. (1998). *Didáctica de la geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Santiago: Ediciones del Serbal.
- TRAVÉ, G. (2003). Más allá de las paredes del aula: salidas de investigación escolar. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 71-72, pp. 43-46.
- TRILLO, F. (coord.) (2002). *Evaluación de programas, estudiantes, centros y profesores*. Barcelona: Praxis.
- VILARRASA, A. (2002). Las salidas escolares. Una estrategia para la integración curricular del estudio del medio local. *Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)*. Barcelona. Praxis, pp. 48/1-48/20.

INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOBRE LA PROFESIÓN DE PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES, DE GEOGRAFÍA E HISTORIA DEL ALUMNADO DEL MÁSTER DE SECUNDARIA

Joan Pagès

joan.pages@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

Caroline Pacievitch

pacievitch@gmail.com

Unicamp

«Are teachers to be prepared as teachers of the academic disciplines or must they also develop the skills and knowledge to create curriculum that will facilitate learners attaining competence as citizens in a democratic society?»
(Adler, 2008, p. 239)

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La indagación de las representaciones de los futuros profesores forma parte del tema *¿Qué es enseñar y aprender Ciencias Sociales y Humanidades en la educación secundaria?* Se desarrolló durante el pasado mes de octubre con un grupo de alumnos del Máster de Formación del Profesorado de secundaria de las especialidades de Ciencias Sociales y Filosofía. Solamente se presentan los datos obtenidos por el grupo de alumnos de la especialidad de ciencias sociales. Es un grupo de 25 personas que proceden de siete titulaciones: Historia (9), Geografía (3), Historia del Arte (2), Humanidades (1), Antropología (2), Sociología (4) y Ciencias Políticas (4).

El conocimiento de las representaciones de los futuros profesores es un aspecto fundamental para poder incidir en su desarrollo profesional. Preguntas como la que preside esta comunicación deberían estar presentes en la toma de decisiones sobre

los contenidos de los programas de formación inicial del profesorado. O preguntas como las que se formuló Armento (1996) en su trabajo sobre el desarrollo profesional del profesorado de estudios sociales acerca de las creencias de los futuros profesores sobre la enseñanza y sobre el conocimiento del contenido y las consecuencias que los programas de formación podían tener sobre ambas.

Los programas de formación del profesorado de ciencias sociales, geografía e historia son objeto de una enorme preocupación desde hace algún tiempo como señaló, por ejemplo, Adler en la presentación de un trabajo dedicado precisamente al análisis de los problemas críticos de dicha formación (Adler, 2004, p. 1): «Teacher education, both initial preparation and ongoing development, is in a time of change and challenge. Teacher educators are confronted with the need to prepare teachers to meet complex and changing set of demands. (...) Schools today are expected to ensure that all children learn, and that they perform at high levels. Students are to be prepared for the ‘thinking work’ demanded of today’s society (...)».

La misma Adler (2008, p. 333), al revisar la investigación sobre la formación del profesorado realizada entre 1994 y 2005, dedicó dos apartados a averiguar qué investigaciones daban respuesta a las preguntas siguientes: «What do we know about the beliefs and attitudes of social studies teacher candidates and teachers, and what do we know about factors that may contribute to a restructuring of those beliefs and attitudes?» y «What do we know about the content knowledge and the development of pedagogical content knowledge of social studies teachers candidates?»

Ciertamente, existe investigación al respecto pero, como señala van Hover (2008, p. 355): «Unfortunately, our knowledge of the professional development of social studies teachers is idiosyncratic and there exists no ‘big Picture’ of social studies professional development across the country». La situación en España es parecida o peor.

Los instrumentos utilizados para averiguar las representaciones de los futuros profesores, valorarlas y trabajar con ellas, son variados y cubren distintos objetivos. Se centran en averiguar las representaciones de:

- la didáctica de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia y de la enseñanza de estas disciplinas, y
- el rol del profesor y de las decisiones que debe tomar para enseñar.

La información fue recogida a través de los textos y de las respuestas a los cuestionarios realizados por los estudiantes. Los datos obtenidos han sido tratados tanto cuantitativamente como cualitativamente. En los mismos instrumentos hay preguntas que exigen respuestas cuyo tratamiento es estadístico y preguntas que requieren una interpretación más cualitativa.

LAS REPRESENTACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA Y LA MANERA DE HACER UNA CLASE

La primera actividad consiste en indagar y valorar la imagen que tienen de la didáctica —y los estereotipos que han creado acerca de la misma— y la representación acerca de lo que significa enseñar ciencias sociales.

Para averiguar la concepción de la didáctica y de sus aportaciones a su formación profesional se les pide su opinión por escrito sobre ambos aspectos. Además han de leer y valorar distintas definiciones de didáctica y compararlas con la que ellos han redactado. La mayoría de estudiantes entiende que la didáctica les ayudará a resolver los problemas derivados del cómo enseñar y, en consecuencia, la conciben como una metodología y como un conjunto de técnicas. En algunos casos, los menos, aparecen ideas que apuntan hacia una concepción más amplia. Por ejemplo: «Creo que la didáctica de las ciencias sociales trata sobre cómo analizamos y seleccionamos unos contenidos, cómo los adaptamos de manera que junto a unas técnicas y actividades consigamos que los chicos y las chicas los hagan suyos, los aprendan para un uso futuro. Es una primera aproximación a lo que yo creo que es la didáctica» (OBF).

La programación de una clase se realiza a partir de un supuesto: un centro de secundaria nos ha pedido si entre los estudiantes del máster habría alguno que pudiera realizar una sustitución por unos días. Habida cuenta que no los conocemos les pedimos que programen lo que harían mañana por la mañana en cualquier clase, de cualquier asignatura de ciencias sociales. Ponemos en común cada propuesta, las comentamos y pedimos una revisión a partir de los criterios surgidos en la puesta en común.

Esta actividad es muy interesante ya que aporta mucha información sobre las representaciones de la enseñanza. Una gran mayoría de alumnos realiza una primera programación muy tradicional, centrada en contenidos clásicos de historia y de geografía. El protagonista suele ser el profesor y el papel del alumnado es totalmente pasivo. Esta situación cambia en la reformulación posterior. Estos son los temas programados:

Asignatura	Temas	Nº de alumnos
Historia 1º ESO	El estudio de Barcino como ciudad romana	1
Historia 2º ESO	La Edad Media, La arquitectura y el urbanismo medieval, El feudalismo, la Edad Moderna y Las crónicas medievales	5

Historia 4º ESO	Revolución Rusa, Guerra Civil Española, II Guerra Mundial -2- , El movimiento obrero y la conflictividad social en Cataluña y la II República	6
Historia bachillerato (no concreta curso)	¿En qué consiste una excavación arqueológica?	1
Historia 2º Bachillerato	El ludismo	1
Historia, tema asignado a 3º ESO	El descubrimiento de América	1
Geografía 3º ESO	Vivir en las ciudades	1
Geografía, asignado a 4º ESO	La geografía como herramienta para entender el mundo	1
Historia del arte	Reflexiones generales sin concretar temática ni curso	2
Sociología 4º ESO	Conceptos básicos de sociología general	1
Educación para la ciudadanía 4º ESO	El aborto	1
Sin concretar	Reflexión genérica sobre la enseñanza	1
No han programado	-	3

Son temas clásicos. Forman parte de los programas habituales y el contenido y los métodos no se alejan mucho de lo que hallamos en los libros de texto, con contadas excepciones (por ejemplo, el tema de geografía de 4º de ESO ejemplifica la utilidad de la geografía a partir de las inundaciones que tuvieron lugar en 1962 en la ciudad de Terrassa).

SER PROFESOR/PROFESORA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

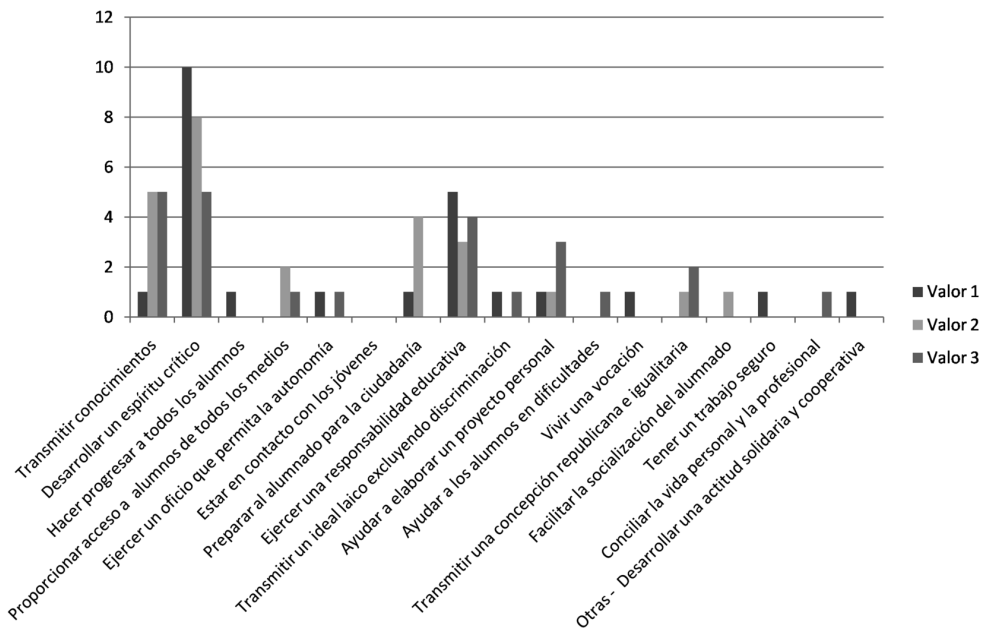
El conjunto de actividades sobre la profesión de profesor y la toma de decisiones para enseñar se realiza a partir de unos cuestionarios inspirados en los trabajos de Billet (2007), Braxmeyer (2007) y Esquieu (2007). Se formulan las preguntas siguientes: a) ¿Por qué quiero ser profesor o profesora de ciencias sociales, geografía,

historia y educación para la ciudadanía?; b) ¿Qué elementos me gustaría utilizar en la preparación de una secuencia de enseñanza?; y c) ¿Qué situaciones me gustaría plantear en clase con más frecuencia? Se les dan distintas opciones de las que han de seleccionar tres por orden de importancia (la 1 la más importante, la 3 la menos importante) y justificar su elección.

a) *¿Por qué quiero ser profesor o profesora de ciencias sociales, geografía, historia y educación para la ciudadanía?* Las opciones a elegir son: Transmitir conocimientos, Ayudar al alumnado a desarrollar un espíritu crítico, Hacer progresar a todos los alumnos, Facilitar el acceso a la educación de alumnos de todos los medios, Ejercer un oficio en el que la autonomía es importante, Estar en contacto con los jóvenes, Preparar al alumnado para el pleno ejercicio de la ciudadanía, Ejercer una responsabilidad educativa, Transmitir un ideal laico excluyendo toda discriminación, Ayudar al alumnado a elaborar un proyecto personal, Ayudar a los alumnos en dificultades, Vivir una vocación, Poder transmitir una concepción republicana e igualitaria de la sociedad, Facilitar la socialización del alumnado, Tener un trabajo seguro, Poder conciliar la vida personal y la profesional, Otras.

La opción que mayor número de respuestas obtuvo es la segunda —Ayudar al alumnado a desarrollar un espíritu crítico. El resto de respuestas fueron muy variadas como puede comprobarse en la gráfica 1.

¿Por qué quiero ser profesor o profesora?



Sin embargo, se detectan algunas respuestas que permiten establecer una clasificación en función de si ponen más el énfasis en el propio profesor o en el alumnado. Estos son dos ejemplos. Para JCB, lo importante es la profesión de profesor, para EMC, lo importante es el alumnado. Estos son sus argumentos:

ÉNFASIS EN EL PROFESOR O LA PROFESORA	ÉNFASIS EN EL ALUMNADO
<p>1. Ejercer un oficio en el que la autonomía es importante: «Después de conocer cómo funciona el mundo del trabajo, puedo asegurar que tener autonomía es muy importante. (...) Trasladado al mundo de la educación, me doy cuenta del valor que supone que yo sea el que seleccionará los contenidos más significativos para el aprendizaje de mis alumnos» (JCB).</p> <p>3. Ejercer una responsabilidad educativa: «Tiene un gran valor hoy día, a pesar que la sociedad no vea la figura del maestro como una herramienta imprescindible para el futuro de las nuevas generaciones. Un maestro que día a día se cuestiona cual es el material más moderno y actual, que tiene una clara vinculación con lo que pasa fuera de las aulas y a la vez un valor académico, es un maestro responsable socialmente» (JCB)</p>	<p>1. Preparar al alumnado para el pleno ejercicio de la ciudadanía: «Entiendo que el pleno ejercicio de ciudadanía incluye un proceso de socialización (la familia, la escuela, etc.) y por tanto lo considero prioritario como objetivo para hacerle entender que es un ser social que como tal ha de aceptar unas normas (derechos y deberes) para desarrollarse en comunidad» (EMC)</p> <p>3. Transmitir conocimientos: «Por muy «tradicional» que suene, yo quiero conseguir hacer aprender lo que se denomina «cultura general» que en buena parte se encuentra contenida en esta asignatura, para que los alumnos puedan entender el mundo que les rodea. En palabras de Bergman, una persona o una clase que está aislada de su propio pasado (hechos objetivos) tiene menos libertad para decidir o actuar que una persona o una clase que ha sido capaz de situarse ella misma dentro de la historia. El conocimiento se ha de transmitir y no necesariamente queriendo decir reproducción ni conductismo» (EMC)</p>

En segundo lugar, los dos estudiantes han elegido la misma opción —Ayudar al alumnado a desarrollar un proyecto de vida. No son argumentos contradictorios, al contrario, pero si enfatizan más la preocupación por enseñar o por aprender. En general, los argumentos utilizados por los estudiantes para justificar sus elecciones ponen de relieve que han meditado su elección como profesor o profesora, que es una elección hecha a conciencia.

Ayudar al alumnado a desarrollar un espíritu crítico:

—«El espíritu crítico es la clave para desarrollarse en el mundo y ser una persona autónoma y con poder de decisión sobre la propia vida. La enseñanza ha de ser la acción de acompañar y apoyar en el proceso que nos permita alcanzar la capacidad de ser personas críticas» (MFC)

-«Es de una importancia principal crear ciudadanos críticos, que puedan tener una opinión y una argumentación de las cosas que les puedan pasar posteriormente» (MEG)

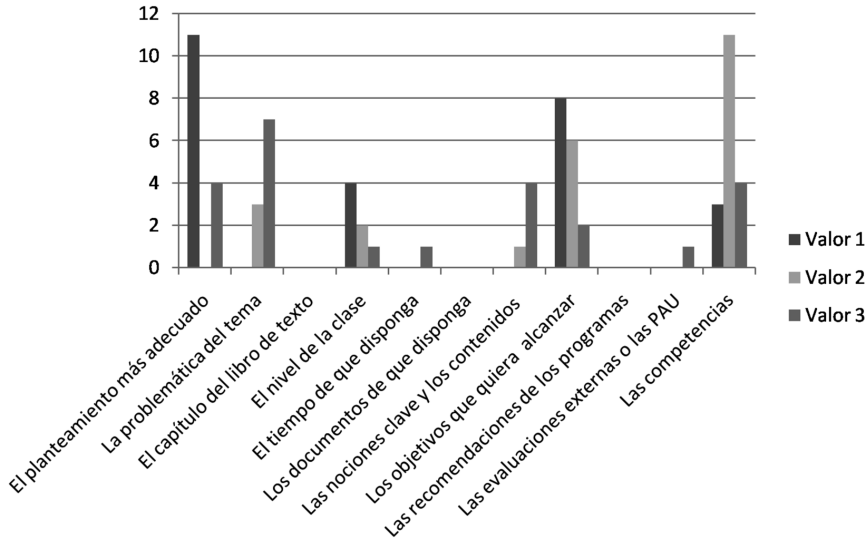
Ejercer una responsabilidad educativa:

-«Porque la principal motivación que me ha conducido a querer ser maestro es el poder aportar mi granito de arena para la mejora de la sociedad en la que vivimos. Para hacerlo es necesario que los alumnos aprendan a ser críticos con el entorno y puedan generar cambios en la sociedad por sí mismos» (MGS)

b) *¿Qué elementos me gustaría utilizar en la preparación de una secuencia de enseñanza?* Las opciones eran: El planteamiento que juzgue más adecuado, La problemática del tema, El capítulo del libro de texto, El nivel de la clase, El tiempo de que disponga, Los documentos de que disponga, Las nociones clave y los contenidos del programa, Los objetivos que quiera alcanzar, Las recomendaciones del documento que acompaña los programas, Las evaluaciones externas hechas por la administración o las PAU y Las competencias que permita desarrollar. Los resultados fueron los que siguen en la gráfica 2.

La opción valorada en primer lugar ha sido «El planteamiento que juzgue más adecuado», seguida de «Los objetivos que quiera alcanzar» y «El nivel de la clase». Los estudiantes eligen valoraciones relacionadas con el aprendizaje del alumnado (en tres respuestas: objetivos, competencias y nivel) y con su competencia pro-

¿Qué elementos me gustaría utilizar en una secuencia de enseñanza?



fesional en otro caso. Opciones como los programas oficiales, el libro de texto o los documentos de que se disponga, que son consideradas como las que utiliza el profesorado no son tenidas en cuenta por este grupo de futuros profesionales. ¿Será el preludio de cambios en la enseñanza? Estos son algunos de los argumentos utilizados para justificar su selección:

El planteamiento que juzgue más adecuado:

-«Cada clase es un mundo, por lo tanto creo que es muy importante ser flexible y poder interpretar y reinterpretar en todos momentos como se desarrolla la clase en función de sus actores principales, los alumnos.» (XMJ)

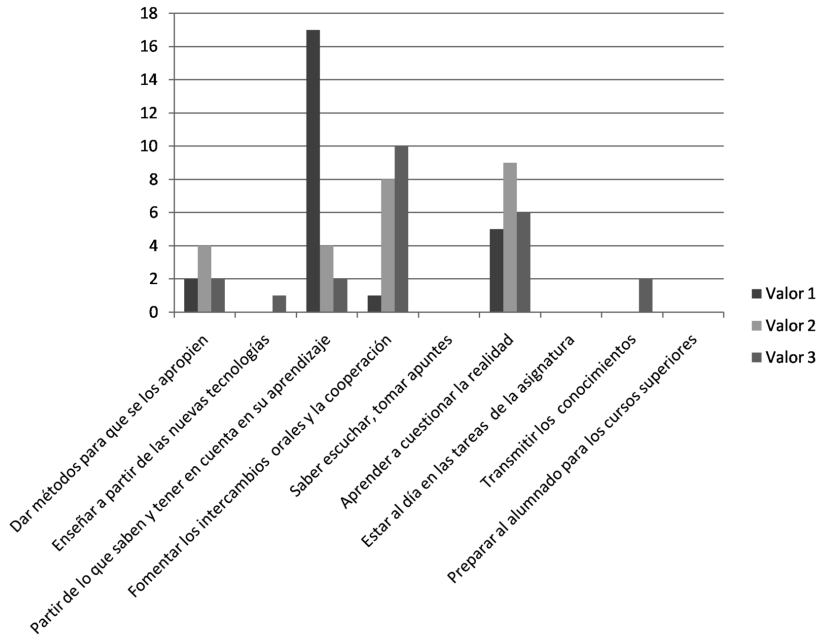
-«Pienso que la prioridad en la preparación de una secuencia de enseñanza debería ser seguir un planteamiento que fuese adecuado al alumnado. La prioridad de un profesor es que sus alumnos adquieran una serie de conocimientos y técnicas (herramientas)».(JMM)

El nivel de la clase

-«Considero que para poder trabajar con un grupo, hace falta conocer de dónde parten a fin de poder aproximar su saber a su nivel. Si no, no tiene sentido» (MEG)

c) ¿Qué situaciones me gustaría plantear en clase con más frecuencia? Las opciones eran: dar métodos para que los alumnos y las alumnas se los apropien, Enseñar a partir de las nuevas tecnologías, Partir de lo que los alumnos y las alumnas saben y tener en cuenta su proceso de aprendizaje, Fomentar los intercambios orales y el trabajo cooperativo, Saber escuchar, tomar apuntes y hacer bien los trabajos, Aprender a cuestionar la realidad a partir de situaciones problemáticas, Estar al día en las tareas propias de la asignatura, Transmitir los conocimientos que al alumnado ha de aprender y Preparar al alumnado para los cursos superiores y para la universidad. Y en la Gráfica 3 están sus resultados.

¿Qué situaciones me gustaría plantear en clase con más frecuencia?



Las opciones elegidas son: Partir de lo que los alumnos y alumnas saben y tener en cuenta su proceso de aprendizaje, Aprender a cuestionar la realidad a partir de situaciones problemáticas y Fomentar los intercambios y el trabajo cooperativo. También en este caso las representaciones de los futuros profesores tienen poca relación con lo que parece que ocurre en la práctica. Y, en consecuencia, podemos suponer que será posible en el futuro un cambio de paradigma.

Partir de lo que los alumnos y alumnas saben y tener en cuenta su proceso de aprendizaje

-«Es básico para la gestión de una clase situarse en los conocimientos que previamente tiene el alumnado antes de abordar un tema, ver el ritmo de aprendizaje, (...), nos ayudará a seleccionar unas técnicas u otras como docentes según su resultado.» (SGO)

-«Si se tiene en cuenta su proceso de aprendizaje y se parte de lo que ya saben, la forma de trabajar cambia y se puede plantear una clase adecuada al grupo, cosa que permitirá trabajar mejor los temas a tratar.» (SLS)

Aprender a cuestionar la realidad a partir de situaciones problemáticas

-«La conexión con la realidad es fundamental si lo que se pretende es que los y las alumnos puedan vivir y participar en sociedad. El estudiante ha de desarrollar la facultad de discriminar información y la capacidad crítica, y una buena manera de hacerlo es a través de situaciones problemáticas que se relacionen con su día a día.» (PJP)

Fomentar los intercambios y el trabajo cooperativo

-«Aprender es un acto social, y que se da con mayor facilidad si parte del diálogo, el debate, etc. En cambio, la sociedad está más abocada al individuo y a la soledad. Hace falta reemprender las habilidades para convivir, la capacidad de consenso, el respeto y la colaboración» (MFC)

Dar métodos para que los alumnos y las alumnas se los apropien

- «Las herramientas, en cambio, requieren de una enseñanza y de una maduración. Las herramientas se dominan a base de practicar y que alguien te haga ver los errores cometidos» (JMM)

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS PARA EL FUTURO

La información que aportan estos instrumentos es suficiente para conocer y valorar el punto de partida y para tomar decisiones en relación con la formación de estos estudiantes y, en particular, en relación con la relación teoría-práctica. Sin duda, estos resultados no pueden generalizarse sin más. No se pretende. Los instrumentos sí pueden serlo aunque, como es obvio, deberían adaptarse a las peculiaridades de cada programa de formación.

Los datos obtenidos apuntan hacia la exigencia de cambios por parte de las actuales generaciones de estudiantes de profesor de ciencias sociales. Tal vez muestren un cierto cansancio hacia los métodos que han predominado durante toda su formación.

También denotan inseguridades y una cierta concepción utópica de la enseñanza y del papel del profesor. En cualquier caso, son las representaciones de un grupo de estudiantes construidas fundamentalmente como consecuencia de su largo recorrido como alumnos en las distintas etapas educativas. No olvidemos que a lo largo de este recorrido se ha ido configurando una representación de lo que significa enseñar ciencias sociales, geografía e historia y de lo que significa ser profesor. Hay que partir de ellas para los futuros profesores puedan construir su propio desarrollo profesional con conocimiento de causa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, S. (ed.) (2004). *Critical Issues in Social Studies Teacher Education*. USA: IAP (Information Age Publishing).
- ADLER, S. (2008). The education of social studies teachers. En L. Levstik y C. Tyson (ed.). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledge, pp. 329-351.
- ARMENTO, B. J. (1996). The professional development of social studies educators. En J. Sikula (et al.) (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 485-502.
- BILLET, M. (2007). L'histoire-géographie et l'éducation civique, sociale et juridique au lycée professionnel: les professeurs et leurs pratiques d'enseignement. *Éducation & formation*, 76, pp. 105-117.
- BRAXMEYER, N. (2007). Les pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique au collège. *Éducation & formation*, 76, pp. 95-104.
- HOVER, S. van (2008). The profesional development of social studies teachers. En L. Levstik y C. Tyson (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledge, pp. 352-372.

EL INFORME PERSONAL EN CIENCIAS SOCIALES COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EN SECUNDARIA

Teresa Dolores Pérez Castelló

teresadpc73@hotmail.com

I.E.S. Antonio Serna (Albatera)

María Isabel Vera Muñoz

vera@ua.es

Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

El proceso de aprendizaje del alumnado parte de sus concepciones previas, de sus hábitos y actitudes ante el estudio (Giné y Parcerisa, 2000). Por este motivo resulta imprescindible que dediquemos nuestro estudio a la importancia de la Evaluación inicial en el proceso de Enseñanza/Aprendizaje del alumnado de Secundaria, en el área de Ciencias Sociales.

La evaluación proporciona información al profesorado sobre cuál es el punto de partida del alumnado en lo relativo a la adquisición de conceptos sociales y debe realizarse de modo que ayude al alumnado a iniciar el proceso de aprendizaje con la mayor cantidad de recursos posibles. Para que el alumnado aprenda algún concepto social es necesario tener en cuenta cuál es su punto de partida, cómo su contexto cultural ha influido en sus concepciones previas y le han predispuerto para otorgar un determinado valor a lo que aprende (Vera y Cubillos, 2010).

La evaluación es uno de los instrumentos que nos ofrece el proceso de enseñanza-aprendizaje para su desarrollo, en este sentido consideramos que una buena evaluación inicial es la mejor garantía para iniciar un proceso adecuado de enseñanza-aprendizaje. Tal y como afirman diversos autores, la evaluación es un proceso que permite valorar el proceso educativo y saber, en qué aspecto de los objetivos, previamente establecidos, se ha avanzado o retrocedido y sus causas, con el fin de intervenir en su mejora.

El método de enseñanza que se practica en el aula configura una forma de «hacer» que repercute muy directamente en el aprendizaje y en el aprovechamiento académico de los alumnos (Seva, Soriano y Vera, 2010).

El análisis de los índices de fracaso escolar y de la situación actual en los centros de Secundaria, obliga a la comunidad educativa a plantearse la búsqueda de nuevos recursos e instrumentos de evaluación que favorezcan la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en la ESO. En nuestro estudio vamos a realizar un breve recorrido a través de los instrumentos de evaluación inicial, centrándonos en el Informe Personal, analizados con la intención de aprovechar la evaluación como elemento indispensable en el proceso educativo que a su vez, favorece el proceso de aprendizaje del alumnado.

Desde esta perspectiva, nos interesa saber qué es lo que el alumnado conoce y sabe hacer, de qué forma recoge y procesa la información dada, en qué condiciones aprende mejor y qué intereses y motivaciones tiene ante el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Iniciaremos nuestro trabajo con el análisis de los conceptos básicos de una Unidad Didáctica en el alumnado y el grado de conocimiento de los mismos, así como las concepciones del profesorado sobre la importancia de los instrumentos de evaluación inicial, en este apartado, incidiremos en su predisposición a utilizarlos como elementos indispensables que conforman la programación de su área.

Tal y como señala la profesora Castaño (2010), la evaluación no debe dirigirse solo a los resultados del alumnado, sino a cualquiera de las tres variables fundamentales que intervienen en el proceso, es decir, a las actividades que promueve el profesorado, a las experiencias que realiza el alumno y a los contenidos de aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje es un proceso para buscar e interpretar evidencias, para que puedan utilizarse por los estudiantes y sus profesores para decidir dónde están los alumnos en su aprendizaje, dónde necesitan llegar y cuál es la mejor manera de hacerlo.

Tal y como señala Coronado (2009), pocas actividades didáctico-pedagógicas permiten tanta flexibilidad, amplitud de recursos, estrategias y creatividad como la evaluación, ello dichas actividades demandan, entre otros, el diseño y ajuste de estrategias e instrumentos de evaluación. Asimismo, dicha autora cita entre los métodos e instrumentos necesarios para evaluar la elaboración de Informes, entre otros.

Entendiendo la evaluación inicial como el inicio del proceso educativo, podemos concretar entre sus funciones:

- Sirve para definir los conocimientos previos del alumnado y sus competencias, con respecto al currículo del área de Ciencias Sociales.
- Aporta información sobre el contexto escolar en el que se mueve el grupo.
- Define la intervención educativa que se va a llevar a cabo con el alumnado.
- Concreta las estrategias de aprendizaje que el alumnado utiliza para la incorporación de conocimientos nuevos, permitiendo una enseñanza más eficaz.

MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

El Decreto 112/2007, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria destaca que la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de esta etapa será continua y diferenciada, así mismo, establece que el profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

Tal y como señala la Orden de 14 de diciembre de 2007 sobre Evaluación en Secundaria, las programaciones didácticas concretarán los referentes de la evaluación, de acuerdo con los procedimientos generales para evaluar el progreso en el aprendizaje del alumnado. Así mismo, especificará los instrumentos de evaluación que consideren más adecuados para valorar los logros conseguidos por el alumnado.

Desde la perspectiva teórica del Constructivismo, en la que el alumnado ha de ir construyendo, paso a paso, su propio aprendizaje y en la cual este proceso sólo puede tener sentido si se parte de las ideas y conocimientos previos, la evaluación inicial es imprescindible.

A partir de las aportaciones de distintos autores definimos la evaluación inicial como «el proceso de toma de decisiones que sirve para planificar la intervención educativa a partir del conocimiento de las capacidades y necesidades del alumnado, así como de las características del entorno en que se sitúa».

En una época en la que se propugna la autonomía de los centros para mejorar la calidad de la enseñanza, se defiende la necesidad de su evaluación como medio de control e información (Marchesi y Martín, 2002). En este sentido, por un lado, hay que tener presente la cantidad y calidad de la información que se pone a disposición del alumnado y por otro iniciarle en el proceso de descodificación de la información (escrita, oral, gráfica, visual) y en el proceso de su comprensión.

La abstracción de los conceptos sociales exige un proceso de enseñanza-aprendizaje que contemple y potencie el crecimiento cognitivo de los alumnos. (Vera, 2010). Dicho crecimiento se apoya, entre otros aspectos de la construcción del conocimiento, en los conocimientos previos del alumnado.

Gran parte de las investigaciones realizadas sobre las dificultades de aprendizaje del alumnado en el área de Ciencias Sociales se centran en el estudio de las relaciones entre las ideas previas de los alumnos y las propuestas que los profesionales de la enseñanza destinan a ellos (García Pérez, 2002).

Tal y como señala Gairín (2009) en los últimos diez años se han producido un conjunto de cambios relativos al concepto de la evaluación de los aprendizajes, cambios que a su vez, están afectando que están al pensamiento actual con respecto al binomio enseñanza-aprendizaje y el papel de la evaluación. Dichos cambios se centran en:

1. El enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje y el énfasis en el aprendizaje.
2. Los contenidos objeto de evaluación.

3. Cambios en la lógica de la evaluación, es decir, la potenciación de nuestra capacidad para aprender.

Tal y como señala Seva, Soriano y Vera (2010), en cuanto a los datos relativos a estrategias de enseñanza-aprendizaje, en lo que se refiere a la realización de Actividades de inicio «El porcentaje de profesores que realiza actividades de inicio al comienzo de cada Unidad Didáctica es bajo, sólo el 20,48%, lo que nos indica que el profesorado no se preocupa suficientemente por conocer que saben sus alumnos acerca de los contenidos que les van a presentar, ni consideran que el despertar su interés y acercarlos a la realidad les puede motivar».

EL MARCO CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

El Instituto de Educación Secundaria Antonio Serna es un centro público de la localidad de Albatera (Alicante-España), en el que se imparten los niveles educativos de la ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. El centro está compuesto por un total de 871 alumnos entre Secundaria, Bachillerato, Programas de Cualificación Profesional Inicial y Ciclos Formativos en el curso escolar 2010/11.

En este marco contextual centramos nuestra investigación, con la intención de dar respuesta a las cuestiones de investigación que plantearemos a continuación.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN SECUNDARIA

Dentro de las distintas técnicas y procedimientos para evaluar los conocimientos previos de los alumnos nos hemos centrado en el Informe Personal, basándonos en las finalidades de la evaluación, en los procesos de aprendizaje de los alumnos y destacando su carácter pedagógico, concebimos la evaluación como un proceso complejo que sirve para proporcionar la información necesaria para mejorar la calidad y eficacia del proceso educativo.

Con la intención de obtener unos resultados más precisos y una visión general de algunos instrumentos de evaluación inicial, hemos analizado y comentado con el profesorado participante, los siguientes instrumentos:

- Guión de estudio: Instrumento formado por un listado de contenidos mediante el cual el alumnado autoevalúa su grado de adquisición de determinados contenidos (¿Lo sé hacer? ¿Qué me falta?).
- Contraste de expectativas: Se pretende conocer qué espera el alumnado de Secundaria y si las expectativas del profesorado coinciden con las del alumnado.
- Informe personal: Pretende ayudar al alumnado a reflexionar sobre cuáles creen que son sus conocimientos o habilidades en relación a un tema.

- Red sistémica: Se construye a partir de los conocimientos que ya existen en le aula.
- Listado de contenidos y criterios de evaluación: Se centra en la presentación del tema y los objetivos al alumnado.
- Otros: Mapa conceptual, Cuestionarios de preguntas, Brainstorming o lluvia de ideas...

EL PROCESO METODOLÓGICO

Nuestro estudio parte de la utilización de un instrumento de evaluación inicial denominado Informe personal, dicho instrumento ha sido aplicado a un total de 94 alumnos de 3º ESO, con edades comprendidas entre los 13 y 15 años.

El Informe personal pretende ayudar al alumnado a reflexionar sobre cuáles creen que son sus conocimientos en relación a un tema o unidad didáctica. Cada alumno/a, además de completar sus datos personales, tendrá que responder dos grandes cuestiones, en primer lugar, si ha estudiado o no previamente cada uno de los conceptos planteados en el tema y en segundo lugar, tendrá que puntuar el grado de conocimiento del concepto que cree que tiene. Se trata de un instrumento de evaluación inicial generalizable a las distintas unidades didácticas que configuran los contenidos, no solamente de 3º ESO, sino de cualquiera de los cursos que conforman la Secundaria, teniendo en cuenta, previamente, los contenidos (procedimentales, conceptuales) trabajados por el alumnado en los cursos anteriores.

Hemos completado nuestro Informe personal con una pregunta abierta relativa a uno de los conceptos tratados previamente en el informe. A través de este instrumento podemos evaluar en el alumnado no sólo el hecho de saber un determinado concepto, sino el hecho de saber explicar dicho concepto, lo que a su vez, requiere una gestión, organización y concretización del conocimiento adquirido.

En nuestro estudio hemos seleccionado un tema de Ciencias Sociales denominado: «La Industria y la Energía» ya que era un tema que todavía no habían iniciado los dos profesores que participaron en nuestro estudio. A modo de justificación de la Unidad didáctica seleccionada, destacamos que en el Currículo de la ESO, en el área de Ciencias Sociales se concreta que en 3º de la ESO predominan los aspectos geopolíticos y económicos. Los contenidos se abordan desde el análisis de la organización política y el espacio geográfico de los grandes ámbitos del mundo, la Unión Europea y España. Nuestra perspectiva se centra en que el proceso de aprender significativamente, sólo es posible mediante la construcción personal del propio aprendizaje.

En nuestra investigación hemos utilizado al alumnado de 3º de la ESO como sujeto experimental ya que consideramos que el empleo del Informe Personal, nos ofrece un marco general de referencia para una posterior investigación centrada en la aplicación de distintos instrumentos de evaluación inicial en las aulas de Secundaria, con

el objetivo de mejorar la evaluación del aprendizaje en el área de Ciencias Sociales e identificar los conocimientos previos del alumnado en dicha área. Somos conscientes de que no podemos comprobar la validez externa de los resultados, es decir, hasta qué punto dichos resultados pueden generalizarse a otras unidades didácticas de 3º de la ESO. Esta investigación podrá ser realizada a posteriori con la finalidad de contrastar los resultados de ambos trabajos.

Respecto al profesorado hemos elaborado un cuestionario de preguntas abiertas con la intención de identificar las concepciones y creencias del profesorado de Secundaria sobre la importancia y necesidad de la evaluación inicial.

Con la intención de que el profesorado obtenga una información más concreta de las ideas previas de cada alumno/a de clase, este instrumento ha sido aplicado individualmente a lo largo de una sesión de la clase de Ciencias Sociales con una duración de 50 minutos. Han participado un total de 8 profesores de las distintas especialidades que conforman la Educación Secundaria Obligatoria. Además de los datos personales, se les planteó un listado con diferentes instrumentos de evaluación inicial, cada uno de los cuales fue acompañado de una breve explicación. También planteamos distintas preguntas abiertas relativas a la predisposición, interés, motivación y conocimiento del profesorado sobre los instrumentos de evaluación inicial.

Hemos optado por preguntas cortas y abiertas, tanto en el Informe personal del alumnado como en el Cuestionario de los profesores, ya que consideramos que se trata de preguntas que permiten tanto en el alumnado como en el profesorado elaborar y estructurar sus respuestas con total libertad. Dichas preguntas pueden implicar tanto habilidades cognitivas de alto orden, es decir, transferencia e integración del aprendizaje, como la simple repetición de un contenido previamente memorizado. Además tienen potencial para mostrar el aprendizaje profundo por parte del alumnado, ya que se requiere la construcción de la respuesta, nos permite valorar el uso del vocabulario y el razonamiento conceptual del área de Ciencias Sociales en dicho alumnado (Gairín, 2009).

Respecto a la metodología empleada en nuestra investigación cualitativa la hora de analizar los datos, hemos seleccionado el programa AQUAD 6, que se caracteriza porque es un programa especializado para el análisis cualitativo de texto. AQUAD 6 nos permite añadir comentarios a los códigos que constituyen ejemplos que clarifican dichos códigos. También nos hemos apoyado en el programa *Microsoft Excel* para lograr el análisis de los datos cuantitativos.

LAS CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN

Las cuestiones de investigación de nuestro estudio se definen como contenidos concretos que forman la estructura básica de nuestra investigación. El cuestionario

planteado al alumnado en nuestro estudio, favorece la detección de conocimientos previos y nos permite la resolución de las siguientes interrogantes:

- a) ¿Qué esperamos que sepa el alumnado al iniciar el curso sobre el tema concreto seleccionado de ciencias sociales?
- b) ¿Qué habilidades y destrezas previas creemos que tienen y deberían ir adquiriendo?
- c) ¿Cuál es el grado de conocimiento de vocabulario que tienen sobre este tema?

El cuestionario planteado a los profesores plantea los siguientes aspectos reflejados en las preguntas de investigación:

1) ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN INICIAL UTILIZADOS POR EL PROFESORADO	1. Analiza los siguientes instrumentos de evaluación inicial y señala cuales aparecen, o han aparecido alguna vez, en los materiales curriculares que has utilizado para impartir tu área: Guión de estudio, Contraste de expectativas, Informa Personal, Red Sistémica, Listado de contenidos, Otros (Mapa conceptual, Cuestionario de preguntas, Brainstorming...)
	2. ¿Has utilizado alguna vez alguno de estos instrumentos? ¿Estarías dispuesto/a a utilizar los instrumentos de evaluación inicial que no conoces?
2) CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA SOBRE LA UTILIZACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN INICIAL	3. ¿Crees que la información que vas a obtener sobre el alumnado, con estos instrumentos es necesaria para mejorar el proceso de Enseñanza/Aprendizaje de tu área?
	4. ¿Consideras que estas actividades de Evaluación inicial están «al margen» de las actividades de aprendizaje de tu área, por parte de los alumnos/as? ¿Por qué?

RESULTADOS

A continuación presentaremos los resultados más significativos.

a. ALUMNADO

- a) ¿Qué esperamos que sepa el alumnado al iniciar el curso sobre el tema concreto seleccionado de Ciencias Sociales?
- b) ¿Qué habilidades y destrezas previas creemos que tienen y deberían ir adquiriendo?
- c) ¿Cuál es el grado de conocimiento de vocabulario que tienen sobre este tema?

Los resultados relativos al Estudio previo de cada uno de los conceptos planteados nos muestra un respecto al Grado de conocimiento de dichos conceptos.

Sin embargo, es necesario mencionar la dificultad con la que nos hemos encontrado a la hora de concretar el grado de conocimiento de cada concepto por parte del alumnado, ya que en concreto esta Unidad didáctica no había sido trabajada ni estudiada desde 1º de la ESO. Ello nos muestra cómo el aprendizaje de los conceptos de Ciencias Sociales sigue siendo memorístico.

Por lo que respecta a la pregunta abierta, podemos observar.

b. PROFESORADO

Las respuestas del profesorado muestran la necesidad de implicar a toda la comunidad educativa en el proceso de evaluación de los aprendizajes en el alumnado.

1) Análisis de los instrumentos de evaluación inicial utilizados por el profesorado

Respecto a los instrumentos de evaluación conocidos y utilizados por el profesorado el 90% del profesorado emplea el Guión de estudio y el Mapa conceptual, también el 50% del profesorado utiliza los Cuestionarios de preguntas y el Listado de contenidos. Estas respuestas nos muestran la importancia de la evaluación inicial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en esta fase inicial del proceso es muy importante la manera como se presenta al alumnado el tema a tratar y los objetivos a conseguir. La presentación del tema tiene que hacerse de manera que se implique al alumnado y comunique los objetivos a conseguir con un lenguaje adecuado a ellos, de manera que los interioricen y los asuman. Las respuestas también nos muestran la predisposición del profesorado en la utilización de nuevos instrumentos que desconocen ya que el 95% considera que el profesorado debe conocer todos los recursos educativos posibles para lograr los objetivos propuestos en el área.

«He utilitzat i estaria disposada a utilitzar instruments nous, ja que són fonamentals. Conèixer d'on partim i conèixer on devem arribar són els nostres objectius».

«Considero que la evaluación inicial es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje».

Al mostrar los instrumentos de evaluación inicial, algunos profesores nos comentaron que no habían empleado ninguno de los aparecidos en el listado, sin embargo, realizaban actividades al inicio de cada tema en las que el alumnado contestaba preguntas relativas a los aspectos más importantes de cada tema, es decir: ¿Lo sé hacer? ¿Qué es lo que no se hacer? Comentamos que esto era un instrumento de autoevaluación que se puede definir como Guión de estudio. Es decir, en muchas ocasiones los profesores de Secundaria emplean instrumentos de evaluación inicial y autoevaluación sin ser conscientes de ello.

2) *Concepciones del profesorado de secundaria sobre la utilización de los instrumentos de evaluación inicial.*

El 99% del profesorado destaca la importancia de adecuar los materiales curriculares a la diversidad del alumnado y de identificar su nivel de conocimientos previos para lograr los objetivos previstos. Por otro lado, el 95% del profesorado opina que la información obtenida a través de las actividades de Evaluación inicial no está al margen del aprendizaje del área, sino que deben incluirse en cada una de las unidades didácticas y que constituyen una forma lúdica y motivadora de introducir el tema.

«Són necessaris perquè la nostra metodologia i els nostres materials s'han de adequar a les necessitats dels alumnes».

No están al marge ja que, es fonamental que l'alumne es pugui autoevaluar. Ha de conèixer els seus propis coneixements sobre la matèria impartida i a més reflexionar si aconsegueix els objectius proposats pel docent».

CONCLUSIONES

- La función más valiosa de la evaluación es la de orientar al alumnado, en lo que respecta a la motivación, la autoestima ajustada y las expectativas positivas y la de aportar datos al docente para mejorar la praxis educativa.
- Considerar la evaluación como un proceso dirigido a mejorar el aprendizaje del alumnado supone redefinir este concepto centrando nuestra atención en favore-

cer el aprendizaje y en adecuar la enseñanza a ello. Este enfoque implica conocer y reflexionar sobre las características del alumnado de Educación Secundaria y sobre los mecanismos que facilitan que la persona aprenda.

- La presentación tiene que ayudar a motivar al alumnado favoreciendo el desarrollo de expectativas positivas.
- La evaluación inicial tiene que facilitar la anticipación, la motivación y la planificación en el alumnado, en este sentido, la anticipación favorecerá su implicación activa en el propio proceso de aprendizaje, la motivación permitirá la actualización de las ideas previas y conocimientos sobre el tema y la planificación permitirá al alumnado poner en juego sus capacidades de previsión y autorregulación.
- La evaluación inicial tiene que permitir al profesorado diagnosticar (conocer los aprendizajes previos básicos relacionados con los contenidos que se pretenden enseñar) y pronosticar cuáles pueden ser las posibilidades reales de aprendizaje.
- La reflexión sobre qué evaluar es una condición previa para poder determinar qué instrumentos vamos a utilizar. Puesto que no es posible evaluarlo todo, es necesario priorizar qué objetivos y contenidos serán objeto de la evaluación de los aprendizajes por parte del alumnado.
- El informe personal, el contraste de expectativas y la red sistémica son instrumentos que pueden orientar al docente a la hora de confeccionar sus propios instrumentos de evaluación, a partir de su realidad concreta en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORONADO, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc.
- DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. DOGV N° 5562 (24-07-2007).
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2002). Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del medio urbano. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 17-25.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2010). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. En R. M. Ávila, M. P. Rivero y P. L. Domínguez (ed.). *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».
- GINÉ, N., PARCERISA, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Editorial Graó.
- HUTMACHER, R. W. (1999). L'avaluació en la transformació de les modalitats de govern dels sistemes educatius. En *Tendències europees en avaluació i educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Consell Escolar de Catalunya, pp. 15-34.

- ORDEN de 14 de diciembre de 2007, de la Conselleria de Educación, sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria. [2007/15520]. DOGV N° 5665 (21-12-2007).
- SEVA, F., SORIANO, M. C., VERA, M. I. (2010). La práctica docente en las Ciencias Sociales: Un análisis cualitativo. En R. M. Ávila, M. P. Rivero y P. L. Domínguez (ed.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 175-183. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».
- VERA, M. I. y PÉREZ, D. (2002). *Una aproximación al perfil inicial de los futuros profesores de CCSS en la Enseñanza Secundaria. XII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Palencia: AUPDCS.
- VERA, M. I., SORIANO, M. C., SEVA, F. (2008). Modificación de las concepciones: del profesorado de Secundaria de Ciencias Sociales, después de la utilización de las TIC en sus aulas. En R. Ávila, A. Cruz, C. Díez (ed.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo escolar y Formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*, pp. 643-653. Jaén: AUPDCS.

Referencias on-line

<http://www.cualsoft.com/aquad.htm>

<http://www.iesantonioserna.com/>

<http://www.scribd.com/doc/44411/La-Evaluacion-Inicial-en-Ciencias-Sociales-Geografia-e-Historia>

<http://www.eduteka.org/MejoresPracticasCS1.php>

http://abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/plan98/pdf/evaluacion_cs_sociales.pdf

http://www.unslp.edu.bo/maestrias/documentos/proceso_evaluacion_ciencias_sociales.pdf

<http://www2.gobiernodecanarias.org/educacion/17/WebC/apdorta/sociales.htm>

http://www.unslp.edu.bo/maestrias/documentos/proceso_evaluacion_ciencias_sociales.pdf

http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_ciencias_sociales_es.html

PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA GEOGRAFÍA Y DE LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO DE INVESTIGACIÓN¹

José Andrés Prieto Prieto

japrieto@um.es

Javier Valera Bernal

javiervalera@um.es

Francisco de Asís Gomariz Sánchez

fgomarizsanchez@um.es

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Por Orden de 21 de mayo de 2007 (con carácter experimental para el curso 2007 y 2008) y de 27 de julio de 2009, la Consejería de Educación y Cultura establece la organización del Bachillerato de Investigación, en la Región de Murcia.

De esta manera, el Bachillerato de Investigación se marca como objetivos:

- Facilitar al alumno el desarrollo de sus aptitudes.
- La adquisición de una preparación rigurosa sobre las materias, en nuestro caso la Historia y la Geografía.
- Desarrollo de los métodos para el estudio de las Ciencias y las Letras.

Los métodos de trabajo se convierten en fundamentales pues con ellos se pretende desarrollar los hábitos necesarios para cuando los alumnos entren en la Universidad.

1 Este trabajo es resultado del proyecto de investigación «Competencias, contenidos y criterios de evaluación de Geografía en 3.º de ESO: hacia una evaluación auténtica», financiado por el ICE-Consejería de Educación y Cultura de la CARM, en el marco del Programa III 2010-2012.

Estos hábitos son:

- Manejo de fuentes bibliográficas.
- Redacción de sus propios temarios.
- Búsqueda de la verdad y la excelencia como objetivo en todo estudio verdadero.
- Desarrollo de la curiosidad intelectual.
- Potenciar la realización de trabajos de Investigación, individuales y en grupo, coordinados por el profesor, donde los alumnos expongan y argumenten, planteen hipótesis, alcanzando conclusiones (análisis de textos completos y trabajos de síntesis).
- Uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Hay que tener en cuenta que con el proceso de Bolonia, en la propia universidad, las clases magistrales pierden peso en el aula, mientras que se potencian los trabajos de investigación (dentro y fuera del aula) en grupo, las exposiciones orales y se valora mucho el uso de las nuevas tecnologías (Orange, 2005).

No sólo se trata de acumular conocimientos, sino también de desarrollar habilidades.

El profesor que trabaje en esta nueva modalidad de bachillerato deberá:

- Ser capaz de ofrecer visiones integradas de su ciencia
- Estimular a los alumnos para que consigan sus propios descubrimientos.
- Dirigir el trabajo de sus alumnos.
- Conocer los manuales de su materia y actualización en las últimas tendencias, publicaciones y hallazgos.
- En definitiva, debe combinar recursos, métodos innovadores, creatividad e imaginación.

Cualquier planteamiento que nosotros hagamos de esta nueva modalidad de Bachillerato, creemos que debe partir de estas premisas y de estos objetivos marcados de antemano por la Consejería.

Con estas orientaciones, nosotros, los profesores de Historia, debemos elaborar nuestro propio proyecto, un proyecto que ayude al alumno a la comprensión de la Historia y eso se hace, no podría ser de otra manera, trabajando con la «Historia». Si queremos que los alumnos aprendan a comprender la Historia debemos distinguir la Historia como «objeto de Enseñanza», de la Historia como «conocimiento elaborado científicamente» (Prats y Santacana, 1998).

El proyecto debe estar lo suficientemente elaborado como para ser utilizado en las aulas, pero lo suficientemente abierto como para ser criticado, enriquecido con aportaciones o adaptado a la diversidad de circunstancias y centros donde se imparta esta nueva modalidad de Bachillerato.

Y de eso, justamente, se trata, de que el profesor que trabaje con estos alumnos, pueda ir creando un verdadero material de trabajo, fundamentado y adecuado a las circunstancias peculiares en que esté desarrollando su tarea de enseñanza, con posibilidad de elegir otros ejemplos o casos de estudio para las distintas unidades, de modificar (seleccionando, completando), los materiales de trabajo, de incorporar otros recursos al proceso de enseñanza-aprendizaje; en definitiva, de reformular el proyecto, siempre que sea necesario, a partir de la experiencia obtenida en el trabajo sobre sí mismo.

ESTRATEGIAS DE TRABAJO

Con las premisas anteriores nuestro planteamiento es desarrollar un programa para dos cursos, Primero y Segundo de Bachillerato; la finalidad no será tanto la elaboración de trabajos de investigación como el aprendizaje de estrategias propiamente investigadoras. En Primero de Bachillerato sin modificar el currículo, planificaremos una serie de unidades didácticas con unas estrategias concretas y con una distribución temporal:

Las primeras sesiones serán de carácter orientador con el fin de que el alumno asimile unas normas de carácter general (referencia orientadora) para la presentación de sus trabajos de investigación (Unidad 1). También dedicaremos varias sesiones a aproximar al alumno a las fuentes de información y documentación tanto primarias como secundarias. En esta fase, el uso de la biblioteca y de las TIC es fundamental (Unidad 2). Es importante, desde este punto de vista, la visita a alguno de los archivos locales o regionales, preparando previamente la visita (Unidad 3).

Es importante, del mismo modo, la presentación por parte del profesor de modelos de investigación: partiendo de una documentación como pueden ser las fuentes primarias, con una bibliografía apropiada, surge un artículo científico (Unidad 4). Antes de realizar trabajos de investigación propiamente dicho, es necesario que el alumno sea capaz de recensionar pequeñas monografías, por ejemplo sobre las potencias europeas del siglo XIX, poniendo en práctica algunos aspectos de la metodología aprendida, aspectos formales fundamentalmente (Unidad 5).

Posteriormente, los alumnos elaboran trabajos de investigación por grupos de trabajo, organizados por talleres: taller de numismática (unidad 6), taller sobre las causas de la Segunda Guerra Mundial (Unidad 7), taller sobre La guerra Fría (Unidad 8). Dichos trabajos tendrán dos fases, la elaboración de un informe y su posterior exposición por los equipos de trabajo ante sus compañeros.

En Segundo de Bachillerato seguiremos trabajando con la metodología aprendida; evidentemente nos vamos a encontrar con el problema de que a la asignatura de historia se incorporan alumnos nuevos, los alumnos de ciencias (los bachilleratos de investigación suelen ser mixtos: ciencias y letras), que no cursaron la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en Primero. Dedicaremos las cuatro primeras sesiones a reciclar a estos alumnos y a recordar, al resto, la metodología aplicada el

curso anterior. Durante este curso realizaremos dos trabajos uno para la primera evaluación, de carácter grupal (grupos de 4 alumnos): plantear una hipótesis de trabajo, por ejemplo partiendo del comentario del Pacto de Teodomiro², ver, o no, si aquel territorio es el germen de la actual Región de Murcia; se trata en realidad de hacer un estudio espacio-temporal sobre la evolución territorial de la Región de Murcia. El segundo trabajo, de carácter individual, leer un Episodio Nacional y valorarlo en su contexto histórico: la historia del siglo XIX, desplegando todos los conocimientos y la metodología aprendida durante los dos cursos. Partiremos de unas actividades introductorias: una conferencia sobre Benito Pérez Galdós y la novela histórica³, como actividad programada dentro la semana de las Ciencias Sociales promovida por el departamento de Geografía e Historia.

METODOLOGÍA

Desde el punto de vista formal cualquier trabajo de investigación de debe adaptar a unas normas de presentación (Pérez, 1998). En algunas ocasiones cuando se trata de publicaciones en revistas dichas normas las dictan las direcciones de dichas publicaciones, lo mismo ocurre con las convocatorias de concursos o premios donde siempre se establecen una normativa de presentación de trabajo.

Dentro de la metodología es importante tener en cuenta cómo vamos a estructurar y realizar un determinado trabajo. Nosotros sugerimos aplicar el método Constructivista (Furth, 1971). Por regla general este método lo suelen aplicar las personas que se proponen hacer un trabajo científico pues nos va a permitir rehacer en cualquier momento partes del trabajo (Cardoso y Pérez Bignoli, 1986)) por ejemplo se suele utilizar en la realización de tesis doctorales, donde el doctorando tiene que seguir las instrucciones de su director a medida que avanza en la elaboración de su tesis (Cannadine, 2005). Este método nos permite, del mismo modo, no tener que empezar obligatoriamente por el principio. Va a ser ideal para que los alumnos trabajen en grupo pues se van a poder dividir el trabajo de forma individual sin ninguna dificultad.

Para aplicar este método, los alumnos presentarán un proyecto de trabajo, se tratará de guión donde quede perfectamente estructurado los aspectos que van a tratar (este guión posteriormente les podrá servir de índice), a partir de aquí los alumnos irán elaborando las distintas partes del trabajo en la medida que evolucione su investigación (investigación y construcción de este modo pueden ir de forma pareja). Cuanto más clara quede dicha estructura más posibilidades se tendrá de realizar un buen trabajo. En un buen trabajo de investigación no debe faltar nunca introducción, conclusiones, fuentes y bibliografía (Stenhouse, 1984).

2 <http://iesgoyageografiaehistoria.blogspot.com/2008/10/comentario-de-texto-modelo-para-2.html>

3 <http://iesgoyageografiaehistoria.blogspot.com/2009/04/ii-semana-de-las-ciencias-sociales.html>

Desde el punto de vista de la temática a elegir a la hora de proponer trabajos de investigación, nuestra propuesta es utilizar la metodología de estudio de un caso (Coller, 2000).

El estudio de casos es una metodología que permite trabajar temas, históricos y geográficos concretos y partiendo de ellos, poder construir visiones generales, conceptos sociales y dotarse de instrumentos metodológicos para acercarse con rigor a otros casos. También es posible partir de una visión general sobre un tema para después llegar al caso particular (Camino García y otros, 1990).

MODELO DE ANÁLISIS

También es interesante que tengamos (los profesores) claro el modelo de análisis que vamos a utilizar para que los alumnos realicen trabajos de investigación; nosotros proponemos un modelo que podremos utilizar con carácter general, aunque después podremos adaptar a las distintas situaciones que nos surjan.

El modelo consta de varias fases:

1. Actividades introductorias: consistirán en la presentación del tema que vamos a investigar y tiene como objetivo fundamental facilitar el contacto con la temática general objeto de estudio, propiciar una primera aproximación de dicha temática, es decir, el profesor presentará una primera aportación conceptual a partir de la cual el alumno, posteriormente, enriquecerá dicha aportación conceptual mediante su trabajo investigador. Para una buena asimilación de estos conceptos esta actividad se complementará con la realización de ejercicios: plantear problemas y su resolución. Una buena actividad en este sentido son los comentarios de texto que como sabemos deben realizar los alumnos en los niveles de Bachillerato. En esta fase, el propio libro de texto nos puede servir, complementado con algún documental, película o conferencia programada, en este sentido, por el departamento o por el instituto.
2. Formulación de hipótesis de trabajo. Con el paso anterior vamos a conseguir que los alumnos adquieran una serie de concepciones o ideas sobre la temática que queremos que sea objeto de estudio. Se trata de un buen punto de partida para planificar sus estrategias a la hora de hacer un trabajo de investigación. Dicha investigación debe partir de la formulación de una hipótesis, bien formulada por el profesor y demostrada por el alumno o bien una hipótesis planteada por los propios alumnos. Establecer hipótesis o estimulando al alumno a que cada vez más, vaya haciendo él mismo esta tarea, tiene la ventaja de que ayudará a los alumnos a definir el proceso de trabajo, marcando caminos o líneas de búsqueda que centrarán las actividades a realizar con la documentación. No hay que olvidar, en cualquier caso, que, a lo largo de la investigación las primitivas hipótesis asumidas por los alumnos pueden ser abandonadas, corregidas,

completadas o reformuladas. Es conveniente, en cualquier caso, que el profesor favorezca este proceso de Reformulación de Hipótesis. A medida que avanza el trabajo con la documentación que se va aportando, habrá que ir reflexionando sobre la validez de las hipótesis adoptadas y comentando las posibles contradicciones surgidas, de forma que, poco a poco, se vayan construyendo las conclusiones finales. También hay que tener en cuenta la tendencia de los alumnos a mantener intangibles sus primeras hipótesis, forzando inconscientemente los datos para sostener su validez; la función del profesor será la de superar este posible obstáculo, agudizando el sentido crítico.

3. Trabajar con nuevas informaciones: Analizar la documentación. Esta es una fase larga en la que se trabaja, básicamente, con informaciones que puedan resultar nuevas al alumnos, aunque en parte le resulten conocidas y en la que se produce la aportación de la mayor parte de los conceptos y procedimientos contemplados en la unidad. Estas informaciones deben proceder de distintas fuentes, tanto primarias (históricas) como secundarias (historiográficas). Siendo larga esta fase y corriendo el peligro de que resulte monótona, conviene planificarla con detalle; se deben presentar los documentos de forma clara y detallada, estableciendo una adecuada secuenciación de dichos documentos, con el fin de mantener la motivación y el sentido de la investigación. Así, al comienzo de este paso se debe hacer una especie de inventario de los posibles medios y recursos utilizables en la investigación. La documentación básica la debe ofrecer el profesor al comenzar la unidad, objeto de la investigación, si bien se debe contemplar la posibilidad de utilizar otros recursos que el profesor e incluso, los propios alumnos, puedan ofrecer: páginas en internet, bibliotecas digitales, biblioteca del instituto, archivos locales, archivos digitales, etc. No se trata de perderse en una maraña de información sino de diversificar el uso de los recursos, con criterios didácticos, proporcionando expectativas de conocimiento de nuevos aspectos y manteniendo el carácter eminentemente abierto a la hora de aportar nueva información. Resulta decisivo el enfoque que se dé desde el principio a la obtención de informaciones, al igual que la guía del profesor. Hay que evitar a toda costa las tendencias desvirtuadoras muy arraigadas entre los alumnos como la de utilizar cualquier cosa escrita que se encuentren en Internet a la hora de hacer un trabajo o, en nuestro caso como prueba de validez de su hipótesis, sin realizar un análisis ademado ni una valoración de las fuentes utilizadas. Merece la pena explorar un mismo asunto mediante distintos instrumentos que por lo general se complementarán entre sí. En cualquier caso, el profesor debe tener presentes dos cuestiones básicas que han de plantearse ante el análisis de cualquier fuente o documento: ¿Qué informaciones proporciona este documento que puedan ser útiles para los aspectos que investigamos? ¿Por qué consideramos que esa información tiene validez: por su origen, por su autor, por el tipo de contenido, por su importancia histórica, por su contemporaneidad? En definitiva es el profesor

el que tiene que mantener la orientación fundamental de este paso de trabajo con las informaciones, sin perder de vista que el alumno, individualmente, debe ir siendo cada vez más capaz de enfrentarse a fuentes de información diversas, analizarlas y utilizarlas para la investigación (Beltrán Llera, 1993). El trabajo en pequeños grupos ayudará en este proceso, como en todos los pasos de la investigación, pero en último extremo la maduración ha de ser de cada alumno. También es aconsejable que en las diversas unidades, especialmente en las primeras, el profesor realice actividades que sirvan de ejemplo tanto en los métodos de trabajo como en la obtención de información (crucial en la forma de comentar un documento, el comentario de texto histórico o todo el proceso de investigación). Finalmente, el cuaderno de trabajo del alumno juega un papel decisivo en esta fase, pues en él han de ser recogidas todas las informaciones que habrán de utilizarse en la investigación: bibliografía a utilizar, páginas de Internet, indicaciones del profesor sobre metodología, etc.

4. Presentar los resultados. Como culminación del proceso investigador seguido, cada alumno o grupo de trabajo de alumnos elaborará un trabajo que refleje claramente el planteamiento, desarrollo y conclusiones de la investigación. La presentación de estos trabajos deberá realizarse de forma escrita, siguiendo los criterios de presentación establecidos; el profesor concretará a los alumnos los contenidos que dichos trabajos escritos deben incluir y los orientará en la forma de realizarlos sobre la base del método constructivista señalado más arriba; no obstante cuando se trate de trabajos en pequeños grupos, es aconsejable que, además de presentar el trabajo de forma escrita, los alumnos los presenten ante el grupo de clase u otros compañeros de bachillerato de forma oral. La comunicación de lo aprendido, en cualquier caso, tiene la ventaja de favorecer la construcción de conocimientos y de enriquecer los aprendizajes del conjunto de la clase, mediante la comunicación en gran grupo y el debate general (Camino García y otros, 1990).

EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

La evaluación estará encaminada a valorar todo el proceso de aprendizaje; por tanto habrá que valorar tanto la labor del alumno como la labor del profesor (Blanco Prieto, 1990).

Labor del alumno

En las citadas Órdenes, que regulan el Bachillerato de Investigación, nada se especifica sobre los criterios a seguir a la hora de evaluar y calificar; por tanto es el profesor de la asignatura quien tiene que decir en qué proporción debe valorar el esfuerzo adicional que tiene que hacer el alumno de esta modalidad, puesto que sustancialmente

el currículo en nada varía con respecto a otro bachillerato normal. Proponemos seguir el modelo de evaluación marcada por las fuentes normativas. En todo proyecto de investigación aplicaremos una evaluación inicial con una función de diagnóstico, una evaluación continua con una función formativa y una evaluación final con carácter sumativo: verificar el grado de adecuación de los aprendizajes (Barbier, 1993). En un bachillerato normal la evaluación inicial la aplicaremos al inicio del proceso, mientras que en el bachillerato de investigación proponemos, el momento de aplicarla, después de las actividades introductorias, que anteriormente hemos señalado en el modelo de análisis, con el fin de ver los conocimientos previos que tiene el alumno a la hora de abordar las actividades investigadoras.

Los criterios de calificación, si queremos que los alumnos valores su esfuerzo en la justa medida, debemos modificarlos.

En un bachillerato normal la valoración conceptual, siempre con pruebas objetivas, supone un 90 incluso un 100% de la nota final (Guerrero Olid, 1998). Nuestra propuesta va encaminada a dar un mayor peso porcentual a los procedimientos y las actitudes; así proponemos valorar en un 60% los conceptos, mientras que calificación de los trabajos de investigación supondrá un 40% del total de la nota final.

Los trabajos de investigación o, mejor dicho, el proceso propio de la investigación que, como hemos señalado en la metodología, terminará con la defensa y exposición del trabajo, se valorará, a su vez, en la siguiente proporción:

- La calidad del proceso de investigación: 30%.
- La calidad de la memoria o trabajo escrito: 60%.
- La calidad de la exposición oral: 10%

En cuanto a los indicadores de la calidad del proceso de investigación tendremos en cuenta el desarrollo del proceso de una forma ordenada y estructurada, respetar los plazos establecidos de elaboración, obtención de datos en condiciones correctas, interés y motivación.

En cuanto a los indicadores para calificar la memoria o trabajo escrito tendremos en cuenta: creatividad, cuidadoso análisis, si se han cuidado los aspectos formales, correcta utilización de las fuentes, etc.

En cuanto a los indicadores para calificar la exposición oral: Traer bien preparada la exposición, exponer lo sustancial de la investigación, sujetarse al tiempo establecido, claridad en la exposición, claridad en la extracción de las conclusiones.

Labor del profesor

El profesor valorará si con la unidad didáctica de investigación programada se han conseguido los Objetivos Generales propuestos. En el caso contrario, habrá que valorar qué fase del proceso ha fallado.

Se tendrá, del mismo modo en cuenta la opinión de los alumnos y las dificultades que han tenido, tanto a título individual como en grupo (Croll, 1995). Esto se puede hacer pasando una encuesta al alumno.

CONCLUSIONES

La Ordenación del currículo de Bachillerato, ya aboga por una enseñanza activa y participativa, sin embargo la implantación del Bachillerato de Investigación en la Región de Murcia va a suponer un intento más serio de darle un mayor peso específico a esta metodología que desde hace más de medio siglo vienen reclamando pedagogos como Piaget o Stenhouse.

La orden que regula esta nueva modalidad de Bachillerato, especifica el modelo metodológico que debemos emplear, a la vez que tipifica el papel que debe desempeñar el profesor. Sin embargo, nada dice sobre los criterios de calificación que debemos emplear.

Si utilizamos una metodología más activa, con el esfuerzo adicional que supone para el alumno, pero dicho esfuerzo no se refleja en las calificaciones, es posible que nuestros objetivos se queden en una mera declaración de buenas intenciones. Para evitar esto, nuestra propuesta pasa por unos criterios de calificación donde se le dé un mayor peso específico a los procedimientos y actitudes frente al tradicional peso que hasta ahora se le viene dando en el bachillerato a los conceptos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, J. M. (1993). *Evaluación de los procesos de formación*. Madrid: MEC.
- BELTRÁN LLERA, J. (1993). *Proceso, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BLANCO PRIETO, F. (1990). *Evaluación educativa. Marco, concepto, modelo*. Salamanca: librería Cervantes.
- CAMINO GARCÍA, M. Y OTROS (GRUPO 13-16). (1990). *Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- CANNADINE, D. (2005). *¿Qué es la Historia ahora?* Granada: Universidad de Granada.
- CARDOSO, C. Y PÉREZ BRIGNOLI, H. (1986). *Los métodos de la Historia*. Barcelona: Crítica.
- COLLER, X. (2000). Estudios de Casos. *Cuadernos Metodológicos*, 30, CIS.
- CROLL, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.
- FURTH, H. G. (1971). *Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula*. Buenos Aires: Kapelusz.
- GUERRERO OLID, P. (1998). *Evaluación del aprendizaje*. Madrid: UNED.

- ORANGE, C. (2005). Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique. *Aster*, 40.
- PÉREZ, S. (1998). *Normas de presentación de tesis, tesinas y proyectos*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- PRATS, J. Y SANTACANA, J. (1998). *Enseñar Historia y Geografía. Principios básicos*. Barcelona: Océano.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE-EVALUACIÓN, LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA INTERSUBJETIVIDAD

Ana Herminia Recabarren

arecabarren@uncu.edu.ar

UNCUYO, Argentina

El presente trabajo tiene por objetivo presentar una breve descripción de la innovación llevada a cabo en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS); para tal fin se subdivide la comunicación en los siguientes subtítulos: el desarrollo curricular áulico, la intersubjetividad en el aula, el uso de categorías de análisis, los trabajos prácticos, el examen parcial, el examen final y las horas de consulta.

El desarrollo curricular de la DCS, en tercer año de las carreras de formación del profesorado, para la enseñanza primaria y la enseñanza especial, de la Facultad Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo ha modificado el sistema de evaluación en el año 2010.

Luego de tener un régimen promocional, se incorporó, a la evaluación continua de las tareas diarias, la presentación de trabajos prácticos obligatorios, un examen parcial escrito y el examen final frente a tribunal.

La evaluación, en la propuesta anterior, tenía como objeto de análisis: tareas vinculadas al análisis y resolución de problemáticas de la realidad social; la elaboración de una secuencia didáctica y la presentación de los recursos didácticos, construidos por cada estudiante, adecuados al nivel, sujeto del aprendizaje y contenidos seleccionados.

El proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la asignatura, mantiene su objetivo: el logro de aprendizajes específicos y significativos para la práctica docente, la formación ciudadana y competencia en el manejo de saberes del área social.

El cambio en el sistema de evaluación se basó en algunos de los aspectos que se diagnosticaron, a nivel institucional, como carencias en las prácticas de la enseñanza:

- a. La falta de comprensión de ciertos conocimientos científicos, generadores de conocimientos escolares.
- b. Falta de criterios en la selección de recursos didácticos.
- c. Fallo de correspondencia, en una misma secuencia didáctica, entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- d. Yerrores en el boceto de actividades dentro de las secuencias didácticas.
- e. Incorrecciones en la elaboración de consignas.

Esta situación llevó a repensar, en este espacio curricular, la enseñanza de conceptos, tanto de las ciencias sociales como de la didáctica. También se reflexionó sobre estrategias para el diseño de actividades y consignas; así mismo se deliberó sobre la necesaria correspondencia entre el tipo de concepto, la especificidad de los procedimentales y la pertinencia de las actitudes. Se pretende que en cada situación de enseñanza y aprendizaje de saberes de las ciencias sociales se tengan en cuenta también las categorías del área, para lograr significatividad lógica en los contenidos a enseñar y aprender.

EL DESARROLLO CURRICULAR ÁULICO

¿Qué se hace en el aula durante el cursado de la asignatura que es cuatrimestral?

Se puso especial atención en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de conceptos, en función de lo expresado en párrafos anteriores. Para lograr este propósito se utilizaron las categorías de las ciencias sociales, que los colegas de la Cátedra Ciencias Sociales desarrollan en primer año de las carreras de formación del profesorado.

Durante el desarrollo curricular, surgió un obstáculo no pensado: los estudiantes no diferenciaban «concepto» de «definición». Al pedirles que expresaran qué es un concepto usaban el término «definición» en sus respuestas y viceversa. Así surgió una clase específica de epistemología en base a los conceptos espacio y tiempo, que en sus saberes previos figuraban sólo como categorías de análisis de las ciencias sociales. Se usó en tal caso como bibliografía a J. Manuel Mardones (1991).

Esta instancia dio lugar a un análisis constante de nociones específicas del área; a partir de ese momento se pidió que identificaran el o los conceptos a enseñar y enunciaran la definición respectiva, según el grado de conocimiento que sobre el o los mismos poseyesen.

Interesa a los responsables de la cátedra, conocer las estrategias que utilizan los estudiantes cuando construyen los conceptos de las ciencias sociales. Mediante el desarrollo de una clase específica se tiene acceso a las concepciones del conocimiento y de la realidad social de los estudiantes. Esta instancia es importante porque forma parte del diagnóstico. También sirve de sustento para clases posteriores porque se pretende y se sugiere, que partan de esas concepciones para diseñar las propuestas de enseñanza. Es que los conceptos de las ciencias sociales, están presentes en todo y en

cada uno de los momentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A través del cursado se ratifican las concepciones, se modifican o sustituyen las de origen cotidiano por los conocimientos científicos.

Así es que los primeros indicadores para la evaluación, desde lo epistemológico, fueron:

- Conceptualiza las categorías de las ciencias sociales como tal.
- Define los conceptos de las ciencias sociales que utiliza en sus textos orales o escritos.
- Toma conciencia de la diferencia entre conocimiento cotidiano y conocimiento científico.

Tomando como referentes los indicadores mencionados se elabora la propuesta didáctica para lograr los aprendizajes que se propone la asignatura DCS, se basa en cuatro pasos:

- 1º Definición individual por escrito de concepto o conceptos necesarios para el desarrollo de la clase de DCS.
- 2º Negociación de significados, en diálogo con un/a compañero/a de clase. En esta instancia se da la autoevaluación y coevaluación entre pares. (Cada pareja de estudiantes logra una producción que sirve de base para trabajar con otra pareja).
- 3º Reflexión sobre las conceptualizaciones logradas por las parejas, en grupos de cuatro. (Registran en sus carpetas, en cada instancia, acuerdos y disidencias que vivencian para el logro de sus producciones).
- 4º Puesta en común que permite al grupo clase la socialización y contrastación:
 - del proceso vivido en la negociación de significados de cada pareja y cuarteto.
 - el rol de las ideas previas en la construcción de sus propuestas.
 - las resistencias personales y obstáculos disciplinares para conceptualizar.
 - las diferentes perspectivas.
 - las conceptualizaciones de los otros grupos.

La evaluación, durante la puesta en común, permite la coevaluación y heteroevaluación de las conceptualizaciones y su respectiva representación verbal.

La heteroevaluación se alcanza observando:

- el empleo de un lenguaje claro, superador del conocimiento cotidiano.
- el uso de palabras precisas y aseguibles dentro del marco de las ciencias
- que no contenga metáforas o figuras literarias.
- El uso de las categorías analíticas de las Ciencias Sociales para la comprensión y explicación de la realidad socio cultural

La intersubjetividad en el aula

La cátedra rescata las conceptualizaciones de Alfred Schütz y Max Weber que coinciden en que «la sociedad es un conjunto de personas que actúan en el mundo y cuyas acciones tienen sentido; y es relevante tratar de comprender este sentido para poder explicar los resultados del accionar de los sujetos» Se trabaja en el aula con el concepto «intersubjetividad». Se conceptualiza entendiendo la «subjetividad», «como la conciencia que se tiene de todas las cosas desde el punto de vista propio, que se comparte colectivamente en la vida cotidiana». La intersubjetividad sería entonces, en el aula de la Cátedra DCS, el proceso en el que comparten los estudiantes sus conocimientos, fruto estos conocimientos de las acciones e interacciones que tienen con otros en el mundo de la vida (Rizo García).

USO DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

La utilización de categorías analíticas en el estudio de la realidad social forma parte de una propuesta metodología que permite la explicación y comprensión de problemáticas sociales.

Se percibe la transformación socio histórica de la sociedad, los espacios y de sus producciones culturales y económicas.

El concepto cambio, y sus diferentes ritmos, continuidades y rupturas en los procesos de cada situación es enseñado para que los estudiantes los identifiquen.

Se toma al planificar, como punto de partida, los conocimientos cotidianos y se hace la transposición didáctica de los conocimientos científicos; y en el aula, para construir los conocimientos escolares, en el proceso intersubjetivo, se usan categorías analíticas como ejes estructuradores del discurso. Todo lo expresado implica que se percibe la realidad social como sistema complejo y dinámico. El análisis de la misma tiene en cuenta distintos aspectos: político, social, económico, cultural. Es así que la multidimensionalidad, categoría analítica, nos permite tener una perspectiva global de la situación contextual.

Trabajos prácticos

Los tres trabajos prácticos obligatorios planificados para el desarrollo curricular cuatrimestral de la cátedra están planteados de la siguiente manera: el primero es específico de las ciencias sociales; el segundo y tercero los presentamos con una complejidad creciente, tanto desde el punto de vista didáctico, como desde las ciencias sociales.

El primer trabajo práctico obligatorio consiste en la elaboración de un marco teórico para la el diseño de una secuencia didáctica.

Se considera que saber elaborar un marco teórico, que presente ideas, hechos o conocimientos disciplinares, permite un buen el logro de los objetivos planificados, desde el punto de vista curricular, para el área social teniendo en cuenta el nivel y año. Permite la elaboración del marco teórico evaluar los saberes de las ciencias sociales, su coherencia y cohesión; saberes que servirán para la selección de los contenidos conceptuales al elaborar la secuencia didáctica.

En el trabajo práctico N° 2 se aborda como asunto principal los recursos didácticos y la construcción de los conocimientos.

A continuación se transcribe la propuesta para el trabajo práctico N°2:

Objetivo: Análisis de materiales didácticos integradores que utilizan estrategias de enseñanza para la resolución de problema de la realidad sociocultural del siglo XIX y XX.

Consignas:

- Analicen la propuesta de blog de Cadena3.com que denomina BICENTENARIO o el video N° 1 del historiador argentino Felipe Pigna.
- Respondan:
 - i. ¿Qué dificultades presenta el material respecto a la construcción del tiempo histórico?
 - ii. ¿Qué procedimentales se recomienda utilizar para comprender ese material?
 - iii. ¿Qué actividades serían las más pertinentes para enseñar contenidos actitudinales con estos videos?
 - iv. El contraste del contexto, ¿qué categorías de las ciencias sociales nos permite trabajar?
 - v. ¿Qué actividades propondrían para construir esos conceptos?

La evaluación está dirigida en el práctico N° 2 al uso de los conceptos en los enunciados de las respuestas. Los conceptos seleccionados son: espacio, lugar, estado, nación, ciudadano, tiempo histórico, derechos, deberes, soberanía popular, contexto, contenido, contenido procedimental, contenido actitudinal, actividades, categorías de las ciencias sociales.

Este trabajo N° 3 solicita que elaboren una secuencia didáctica sobre la Revolución de Mayo de 1810 en Buenos Aires y el comienzo del ejercicio de la soberanía en las Provincias Unidas del Río de la Plata (ex virreinato), hoy República Argentina..

Esto implica que los estudiantes:

- a) Buscan información sobre la temática.
- b) Arman un marco teórico de las ciencias sociales, cohesivo y convincente.
- c) Seleccionan una problemática de la época estudiada.
- d) Analizan la situación aplicando las categorías de análisis de las ciencias sociales.
- e) Identifican las dimensiones involucradas.

- f) Escogen los conceptos que quieren construir con sus educandos durante los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- g) Eligen actitudes y procedimientos que se vinculen estrechamente al aprendizaje de los conceptos seleccionados.
- h) Utilizan sistemáticamente las categorías de las Ciencias Sociales para redactar las actividades.
- i) Redactan consignas para cada actividad. Tienen en cuenta los alcances del contenido conceptual, las actitudes que desean desarrollar, los procedimientos que están enseñando y los procesos cognitivos que se ponen en juego en el aprendizaje que desean que logre el estudiante, futuro ciudadano activo y promotor de cambios.

Este trabajo práctico n° 3 es integrador, está presente el marco teórico, la aplicación de los conceptos evaluados en el trabajo práctico N° 2 y se combina lo didáctico y los conceptos de las ciencias sociales para el logro de una secuencia de actividades y consignas coherente y pertinente.

Se utiliza una grilla para registrar el nivel de logro de cada alumno. La misma se completa con la valoración: excelente, muy bueno, bueno, rehacer.

Aspectos	Alumnos	Estudiante A	Estudiante B	Estudiante C
Marco teórico pertinente y multiperspectivo				
Enunciado de los objetivos coherente con el enunciado de actividades				
Secuencia lógica de actividades, concatenadas según las categorías de las ciencias sociales.				
Enunciado de actividades coherente con los objetivos y con explicitación del contenido procedimental, conceptual y recursos didácticos a trabajar en clase.				
Consignas que especifiquen las acciones concretas para la concreción de cada actividad.				
Recursos variados que apunten a distintos lenguajes expresivos: verbales, iconográfico, etc.				
Uso adecuado de las categorías de las ciencias sociales en la redacción de actividades.				
Propuesta de evaluación acorde a los procesos de enseñanza y aprendizaje				

Examen Parcial

El parcial es una instancia de evaluación formal que se cumple en el período que el cronograma institucional establece para evitar superposiciones.

Exige para rendir, la Cátedra Didáctica de las Ciencias Sociales, lectura bibliográfica obligatoria relacionada con la didáctica específica. Esto es así, porque el espacio curricular «Ciencias Sociales» de primer año de la carrera, tiene bibliografía obligatoria vinculada a los saberes disciplinares específicos del área. Se toman como insumos, es decir, se recuperan para planificar el área social en tercer año.

Se entrega a los alumnos las consignas para ser cumplidas en forma individual, en un módulo horario de 60 minutos. A continuación se reproducen las consignas dadas y sus respectivos puntajes para la valoración:

1. Explique qué implica abordar la enseñanza de la geografía desde el concepto «recurso natural». 10p
2. Busque en un documento curricular (de la provincia o nación) dos contenidos conceptuales que estén vinculados al concepto «recurso natural». 10p
3. Explique los conceptos:
 - Proceso productivo. 5p
 - Desarrollo sustentable. 5p
 - Estado. 5p
4. Identifique contenidos curriculares relacionados con el concepto «Estado». 10p
5. ¿Qué tipos de Estado presenta el autor José Svarzman? Explique brevemente las diferencias que identifica. 20p
6. ¿Qué significa enseñar con una metodología basada en la investigación? 10p
7. Busque contenidos procedimentales vinculados a la investigación. Anótelos. 10p
8. ¿Por qué considera Astolfi que el «error» es un medio para pensar? 10p
9. ¿Qué contenido actitudinal está vinculado al «error»? 5p

La escala numérica utilizada a nivel institucional para la acreditación, es la siguiente:

Resultado	Escala Numérica	Escala Porcentual
	Nota	%
No aprobado	1	0 a 12 %
	2	13 a 24%
	3	25 a 35%
	4	36 a 47%
	5	48 a 59%

Aprobado	6	60 a 64%
	7	65 a 74%
	8	75 a 84%
	9	85 a 94%
	10	95 a 100%

El estudiante que no aprueba tiene derecho a un recuperatorio. Si no logra aprobar el recuperatorio queda en la condición de estudiante «no regular». Esto implica que al rendir el examen final debe cumplir con otras normas durante el examen.

Examen Final

Sólo pueden rendir el examen final los estudiantes que están en la categoría de «regular» y «no regular». No se acepta la categoría de «libre» que la institución permite, pero que es opcional para cada espacio curricular. Esta decisión se basa en el tipo de evaluación que el cursado impone y que no se puede suplir en un examen final.

El estudiante, que aprueba todas las etapas de la evaluación prevista para el desarrollo curricular áulico, se registra en la condición de «regular». El examen final en este caso tiene dos instancias: a) presentación y defensa de una secuencia didáctica; b) coloquio sobre la bibliografía consignada como obligatoria para cada unidad de la planificación. El alumno «no regular» tiene también dos etapas consecutivas: prueba escrita y coloquio. Primero el escrito, con prueba semi estructurada; pero, si no aprueba el examen escrito, pierde el derecho al oral y debe rendir nuevamente en otro turno que la institución establece. Generalmente se dan seis turnos en el año académico.

Horas de consulta

La cátedra suma, por semana, a las cuatro horas reloj semanales de cursado, dos horas reloj de consulta en el gabinete del Departamento de Ciencias Sociales. Estas consultas son aprovechadas para mediar la construcción de conceptos, a través de coloquios con estudiantes que tienen dificultades y no participan en clase, también asisten a estas libremente quienes deseen profundizar o adelantar temas. En estas ocasiones se llena una ficha individual de cada estudiante. Es una buena oportunidad para evaluar la competencia para narrar acontecimientos, el uso de relatos que dejan en claro los procesos diacrónicos y aquellos que son sincrónicos. Que al expresarse oralmente, cada estudiante, no confunda al interlocutor al elaborar textos orales con

planteos progresivos y retrospectivos entremezclados, en definitiva, narraciones que entorpecen la comprensión de los acontecimientos. La falta de esta competencia pone en riesgo la ubicación espacial y la construcción del tiempo histórico, así como la comprensión de la pluricausalidad, multidimensionalidad, pluralidad de tiempos, diversidad cultural.

Ficha individual

Criterio	Valoración		
	Excelente	Suficiente	Insuficiente
Nivel de conceptualización.			
Uso de lenguaje específico del área.			
Ubicación espacial de las problemáticas de la realidad social.			
Representación del espacio local, regional, nacional, continental y mundial.			
Comprensión del tiempo histórico.			
Uso de cronologías.			
Uso de categorías de análisis de ciencias sociales.			
Coherencia en la narración			

CONCLUSIONES

Es imposible hablar de evaluación sin hacer referencia a las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se han vivido en el desarrollo curricular. Las mismas se basaron en el conocimiento práctico, el conocimiento del contenido a enseñar, el conocimiento pedagógico-didáctico, el conocimiento acerca del contexto y el conocimiento acerca de sí mismo.

Se recata la intersubjetividad y el enfoque de Schütz porque permite analizar las relaciones intersubjetivas, a partir de las redes de interacción social del aula. Porque supone una interacción necesaria para la construcción compartida de significados dentro del área. La negociación a través del diálogo, tanto en instancias de pareja, como en cuartetos y octetos; es decir en pequeños grupos de discusión, permite producciones y puestas en común del grupo clase. De éstas se desprenden conclusiones

interesantes, fruto de procesos de autoevaluación y coevaluación de los estudiantes y la heteroevaluación del docente, siempre en pos de la mejora en los procesos de enseñar y aprender y sincrónicos con dichos procesos.

Los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (PEAE), en un sincronismo necesario, permiten garantizar la mediación para el logro de la construcción del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYUSTE, A. y otros. (1994). *Planeamientos de la Pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Biblioteca del Aula.
- BRAUDEL, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- GUREVICH, R. y otros (1995). *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires: Aique.
- MARDONES, J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Antropos.
- MATILLA, M.; RECABARREN, A. y otros (1998). *Los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (PEAE)*. Sec. de Ciencia y Técnica. Mendoza: UNC.
- PARCERISA A, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graò.
- RIZO, M. (s. f.). La Intersubjetividad como Eje Conceptual para pensar la Relación entre Comunicación, Subjetividad y Ciudad. *Revista Razón y Palabra*. www.razónypalabra.org.mx
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *La Evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Aljibe.
- SCHÜTZ, A. (1979). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SVARZMAN, J. H. (1997). *Del hecho al concepto. El concepto de estado en la historia Argentina como eje articulador*. Buenos Aires: Novedades Educ.
- WEBER, M. (1978). *Ensayos de metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.

LA EVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

Edda Sant Obiols

esan0708@gmail.com

Universitat Autònoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Este informe recoge algunos de los resultados obtenidos por un trabajo de investigación hecho en el marco del Doctorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (UAB), dirigido por el Dr. Joan Pagès y financiado parcialmente con una beca de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación. Dicho trabajo se tituló: ¿Qué entienden los jóvenes por participación democrática? y pretendía conocer cuáles eran las representaciones sociales que tenían los alumnos de 4º de ESO sobre la participación democrática después de haber cursado la asignatura de «Educación para la ciudadanía» de 3º de ESO.

Esta investigación —basada en la metodología cualitativa— estudiaba un pequeño número de casos en profundidad y por eso el contexto de actuación se concretó en una única comarca de Barcelona: el Vallés Occidental, donde se seleccionaron tres grupos de 4º de ESO de tres centros distintos utilizando un muestreo no probabilístico intencional. Estos grupos se estudiaron utilizando tres técnicas distintas de recogida de datos: 1) un cuestionario que se pasó a los alumnos; 2) entrevistas a las profesoras que habían impartido la materia de Educación para la ciudadanía en 3º y 3) el análisis y valoración del contenido del currículo y de materiales didácticos.

CONTEXTO

Uno de los consejos de ministros de la UE del año 2002 aprobó una recomendación a los estados miembros, en la cual se mostraba preocupación por la «creciente apatía política y civil y la falta de confianza en las instituciones democráticas» y se afirmaba que la ciudadanía democrática era esencial para «promover la participación activa de todos los individuos en la vida política, cívica, social y cultural». Fruto de ésta y otras recomendaciones, el parlamento español aprobó, en 2006, la Ley Orgánica de Educación en la cual se establecía la obligatoriedad de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y se marcaba como uno de los objetivos de la ESO: «Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades» (LOE, 2006). Así mismo, esta ley introducía el trabajo competencial, señalando que la competencia social y ciudadana debía permitir a los alumnos: «reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía».

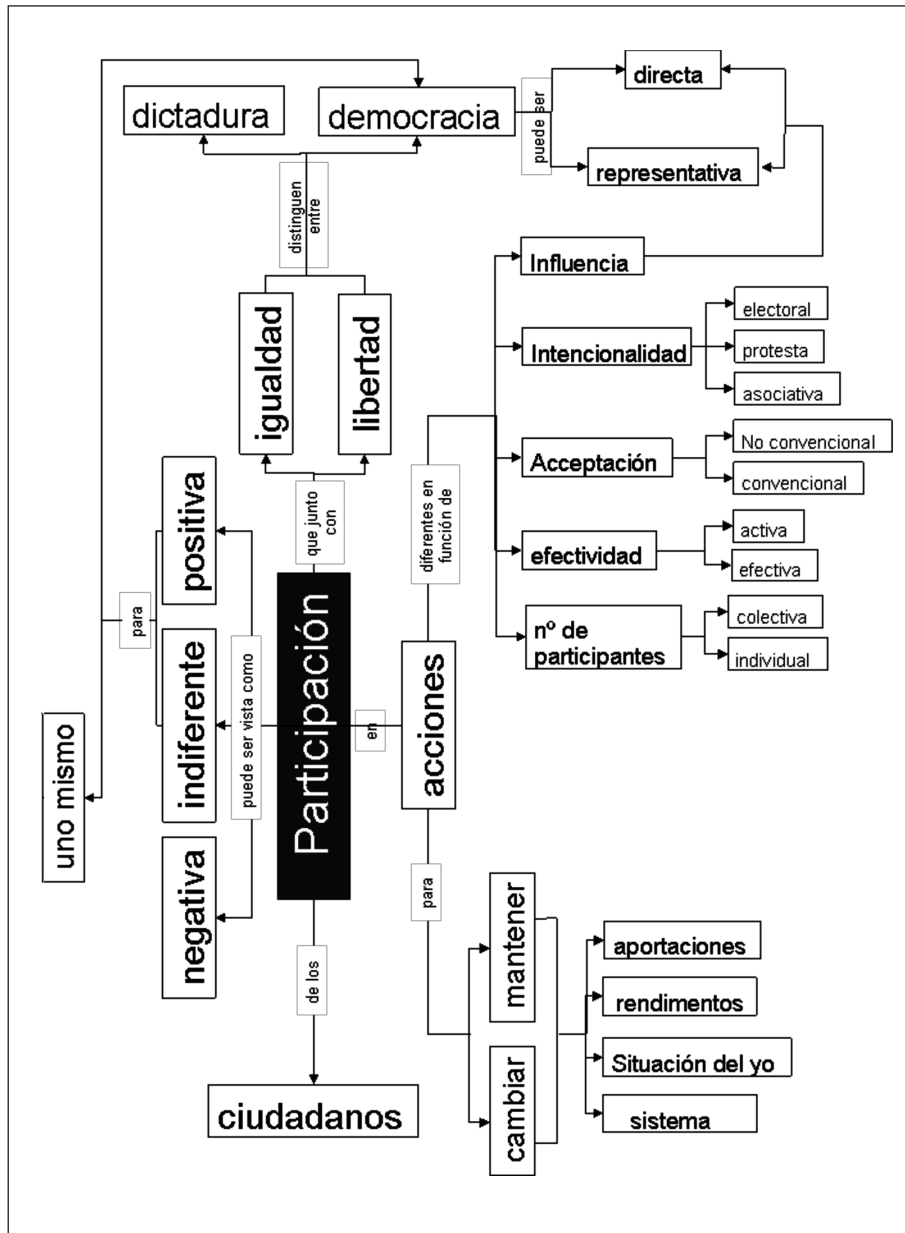
LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

En este contexto legislativo, uno de los primeros objetivos de investigación fue identificar que entendíamos por «participación democrática», puesto que es un término de gran ambigüedad. Después de realizar un vaciado teórico con aportaciones de las distintas ciencias sociales (Duncan Mitchell, 1983; Sills, 1975; Vallès, 2004; Molina, 2001; Caminal, 2006; Castro, 2000; Bobbio, 1976; Heater, 2007), y educativas (Schweisfurt et al., 2002; Rocge, 2002; Albacete, Cárdenas y Delgado, 2000; Baruzzi, 2004; Torres, 2001; Bendit, 2000; Wood, 2006), apostamos por la siguiente definición de participación:

«Acción consciente de intervenir en el proceso de toma de decisiones que afectan no sólo a la vida de uno mismo sino también a la vida de toda la comunidad. Es un requisito indispensable para poder ejercer la democracia».

Cabe señalar que esta definición representaba una de las aportaciones de este trabajo y que por lo tanto podría ser cuestionada desde otros puntos de vista. Sin embargo, destacaré que esta definición englobaba todos los tipos de participación democrática que se había encontrado en el marco teórico y que se pueden observar en el siguiente mapa conceptual:

Mapa conceptual 1. Fragmento del mapa conceptual de la «participación»



Fuente: elaboración propia.

Según los textos consultados (Pedró, 2003; Brett et al, 2009; Pagès i Santisteban, 1994; Leleux, 2000; Universidad del Estado de Nueva York, 2002; CCE, 1994; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004; Lelux, 2000; Berti en Baruzzi, 2004) son muchas los contenidos que se pueden llevar a cabo para educar en la participación. A grandes rasgos podemos destacar los siguientes:

Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> • Los derechos y deberes vinculados al ejercicio de la ciudadanía. • Los procedimientos democráticos. • Los conflictos y las alternativas para superarlos. • La cohesión social. • La vinculación entre participación y poder. • Los pros i los contras de las formas de participar. • Las maneras posibles de influenciar en las decisiones y acciones del gobierno. • La influencia de la publicidad en la participación. 	<ul style="list-style-type: none"> • La adquisición y uso del vocabulario propio como ciudadano, bien común, etc. • La adquisición de las capacidades de argumentar, convencer, delegar, representar, juzgar, elegir, decidir, etc. • La asunción de grados de responsabilidad en la gestión. • La participación en el contexto escolar y próximo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración del voto. • Rechazo de la vulneración de los derechos fundamentales. • Compromiso con las cuestiones universales y locales. • Respeto a la verdad y a la opinión de los otros. • Valoración de la democracia y de la participación. • Valoración de las propias ideas.

LA PARTICIPACIÓN EN EL CURRÍCULO

Puesto que la LOE no especificaba a que se refería con participación —aunque señalaba como objetivo la reflexión crítica sobre el concepto y potenciar las actitudes participativas— se realizó: un análisis sobre el concepto de participación de los decretos español y catalán con la finalidad de averiguar a qué tipo de participación se

refieren. Dicho análisis nos sirvió también, para establecer los objetivos y contenidos a alcanzar por los alumnos, y por lo tanto, para marcar una meta de la evaluación de la participación.

Según el Real Decreto 1636/2006 la asignatura de «Educación para la ciudadanía» tiene como objetivos:

- «Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado».
- «Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo».

Así mismo, el decreto catalán del currículo (Decret 143/2007) manifiesta como objetivos:

- «Participar en actividades de grupo con una actitud solidaria y respetuosa, usando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos».
- «Desarrollar la iniciativa personal participando democrática y responsablemente dentro y fuera del centro, como herramienta para aprender a asumir los derechos ciudadanos y los compromisos sociales».
- «Tomar consciencia de la pertinencia en los diferentes ámbitos de ciudadanía propios (local, autonómico, estatal, europeo y global) y de las necesidades de contribuir a su desarrollo y su mejora».

Teniendo en cuenta la definición y las tipologías de la participación que anteriormente hemos expuesto, podríamos considerar que ambos decretos promueven:

- La participación como un valor positivo en la sociedad,
- La participación tanto individual como colectiva,
- La participación asociativa,
- La vinculación de la participación con valores democráticos como la paz y la igualdad.

Así mismo, haciendo un análisis de los contenidos propuestos por el mismo decreto (Decret 143/2007) se establecen dos grandes áreas temáticas vinculadas a la participación: 1) el conocimiento de las normas e mecanismos de participación y; 2) el fomento de la participación en el entorno próximo (escuela y localidad), autonómico, estatal, europeo y global.

EVALUACIÓN DE LOS MATERIALES Y LAS ESTRATEGIAS DOCENTES

Partiendo del modelo de participación propuesto en las normas legislativas y en las propuestas teóricas consultadas analizamos: a) los libros de texto utilizados en los centros investigados; b) las estrategias didácticas llevadas a cabo por las docentes de Educación para la ciudadanía de los centros seleccionados para realizar la investigación.

Al comparar los objetivos y contenidos propuestos en el currículo con los libros de Educación para la ciudadanía utilizados en los centros analizados podemos observar que:

- sólo uno de los tres libros opta por una valoración clara de la participación democrática. Los otros libros de texto hablan de la participación en términos neutros. Un ejemplo de esta neutralidad se observaría en el siguiente texto extraído de uno de los libros: «La participación activa en política es el conjunto de acciones de los ciudadanos para designar los gobernantes o contribuir a la organización de la vida social».
- en los libros de texto el tipo de participación con más apariciones es la participación electoral aunque en el currículo se destaca el componente asociativo de la participación. Este dato se manifiesta de manera clara en el hecho que buena parte de las fotografías que acompañan los textos son imágenes de personas votando.
- los libros no proponen actividades para trabajar la participación colectiva aunque en los contenidos de los textos aparece tanto la participación individual como la participación colectiva. El único libro con actividades participativas utiliza sólo actividades individuales.
- sólo uno de los libros trabaja los mecanismos de participación. Concretamente, trabaja los mecanismos de participación en el medio escolar.

En relación al trabajo de las docentes, los comentarios realizados por estas en las entrevistas parecen constatar que:

- trataron conceptualmente la participación: «dando la idea, que [la participación] es una cosa que hay que ejercer, que es un derecho pero también una obligación, que hay que ser más activo, no tan pasivo como lo que ahora tenemos» (profesora 3).
- dieron una connotación positiva al tratamiento de la participación,
- intentaron fomentar la participación al nivel más próximo, es decir, en el marco escolar, «porque es la manera más próxima que ellos [los alumnos] tienen de participar» (profesora 1).

- dan una gran importancia a la participación en el contexto de la asignatura pero le dedican poco tiempo, hecho que atribuyen a las escasas horas de la materia: «poca teoría se puede desarrollar en una asignatura que dura un trimestre, y con adolescentes de 15 años que no están para muchas teorías, tanto por su arraigado hábito de falta de atención como de interés...» (profesora 2).

EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

Esta evaluación se realizó a 58 alumnos y alumnas a través de cuestionarios individuales. Las preguntas giraban en torno del concepto de «participación» que se desprende de los objetivos de la leyes mencionadas (valoración de la participación, conocimiento de las formas individuales, colectivas y asociativas de la participación, vinculación de la participación con valores democráticos como la paz e la igualdad). Los resultados indican que estos alumnos y alumnas:

- consideran que participar es positivo para ellos mismos puesto que les da la opción de opinar y ejercer sus derechos. Sin embargo, no tienen muy claro si participar es positivo para la democracia. Así son frecuentes las opiniones del tipo «no creo que un voto cambie nada», «a los políticos les da igual», etc.
- prefieren la participación individual — puesto que no quieren asumir demasiados compromisos— pero consideran que es más efectiva la participación colectiva.
- no entienden, en muchos casos, la participación asociativa como participación sino que reducen los mecanismos de participación al voto. Así, sólo un 16% de los alumnos encuestados mostraron su total acuerdo con la frase «si formas parte de una asociación de estudiantes participas».
- vinculan en un 54% la igualdad con la participación. Sin embargo, cabe destacar que relacionan con mucha más facilidad la participación a otros conceptos como «voto», «elecciones» o «ciudadanos».

Contrastando estos resultados con las evaluaciones hechas por las docentes a los mismos alumnos se observa que éstas:

- no perciben la complejidad de las representaciones sociales de sus alumnos por lo que se refiere a la valoración de la participación,
- entienden que para los alumnos la participación es un hecho individual y lo vinculan también a la falta de compromiso,
- comparten el punto de vista que los alumnos entienden la participación como un hecho electoral, y
- no creen que los alumnos vinculen la participación con la «igualdad» en ninguna medida.

CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos, y sin pretensiones de generalizar, la evaluación de la participación en base al modelo propuesto por el currículo podría resumirse en la siguiente tabla:

	Currículo	Libros	Docentes	Alumnos
Valoración de la participación	Positiva	Neutra	Positiva	Ambigua
Participación individual / colectiva	Fomento de ambas	Fomento de la individual	Fomento de la individual	Predominio de la individual
Participación electoral / asociativa / protesta	Asociativa	Electoral	No fomentada	Predominio de la electoral
Vinculación de la participación	A valores democráticos	A valores democráticos	A valores democráticos	Menos vinculada a valores democráticos que a mecanismos electorales

Teniendo en cuenta esta síntesis cabe destacar que:

- a) Los libros y las docentes analizados no han seguido el modelo de participación fomentado en el currículo puesto que o bien han fomentado otros mecanismos de participación o bien no han tratado el tema.
- b) La comprensión y valoración de la participación que tienen los alumnos una vez finalizada la asignatura de Educación para la ciudadanía de 3º: 1) no alcanza los objetivos propuestos por el currículo y 2) no se basa en los aprendizajes hechos en la asignatura sino probablemente en conocimientos y vivencias procedentes de otros agentes de socialización como la familia y los medios de comunicación.

A mi entender, estas conclusiones pueden deberse a uno de los tres motivos siguientes, a los tres o a dos de ellos: 1) el profesorado y los materiales han priorizado el trabajo de otros contenidos, hecho que nos llevaría a plantearnos las causas de estas prioridades; 2) las docentes y los autores de los libros de texto no han planteado el concepto siguiendo/atendiendo a las directrices curriculares, 3) las

pretensiones del currículo son demasiado amplias comparadas con los medios y el tiempo del que dispone la asignatura de Educación para la ciudadanía.

Sea cual sea el caso, creo que trabajar las competencias ciudadanas relacionadas con la participación democrática es de suficiente importancia como para invertir más tiempo y recursos en solucionar estos déficits.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBACETE, C., CÁRDENAS, I. y DELGADO, C. (2000). *Enseñar y aprender la democracia*. Madrid: Síntesis.
- BARUZZI, V. (2004). La democrazia s'impura. En V. Mazzoni & M. Schenetti (a cura di). *Educazione e Politica. Che fare?* Bologna: Clueb.
- BENDIT, R. (2000). Participación social y política de los jóvenes en países de la Unión Europea. En S. Balardini (ed.). *La Participación Social y Política de los Jóvenes en el Horizonte del Nuevo Siglo*. (pp. 19-55). Clacso.
- BOBBIO, N. y MATTEUCCI, N. (1976). *Diccionario de política*. Madrid: Siglo XXI.
- BOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE número 106 de 4/5/2006*.
- BOE (2006). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. *Publicado en el BOE número 5 del 5/1/2007*.
- BRETT, P., MOMPOINT-GAILLARD, P., y SALEMA, M. H. (2009). *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*. Bruxelles: Council of Europe.
- CAMINAL, M. (2006). *Manual de ciencia política*. Barcelona: Tecnos.
- CASTRO, R. (2000). *Temas clave de Ciencia Política*. Capellades: Ediciones Gestión.
- CENTER FOR CIVIC EDUCATION (1994). *National Standards for Civics and Government*. Calabasas: CCE.
- DOGC. (2007). Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. *DOGC núm. 4915 - 29/06/2007*
- DUNCAN MITCHELL, G. (1983). *Diccionario de sociología*. Barcelona: Grijalbo.
- HEATER, D. (2007). *Ciudadanía: una breve historia*. Madrid: Alianza.
- LELEUX, C. (2000). *Éducation à la citoyenneté : apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. Bruxelles: De Boeck.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía sí es posible. Guía No. 6*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MOLINA, I. (2001). *Conceptos fundamentales de Ciencia Política*. Madrid: Alianza.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (1994). Participació i democràcia. En *Els conflictes bèl·lics. La interculturalitat. Democràcia i participació*. Senderi. Barcelona: EUMO Editorial.

- PEDRÓ, F. (2003). ¿Dónde están las llaves? En M. Moran, & J. Benedicto (ed.). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Ediciones Injuve i online.
- SCHWEISFURTH, M., y DAVIES, L. (2002). *Learning Democracy and Citizenship*. Oxford: Symposium books.
- SILLS, D. L. (1975). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar.
- THE UNIVERSITY OF THE STATE OF NEW YORK. THE STATE EDUCATION DEPARTMENT . (2002). *Participation in Government April 2002*. Consultable el 29/12/2009 a <http://www.emsc.nysed.gov/ciai/socst/pub/partgov.pdf>
- TORRES, R. (2001). *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Uruguay: Instituto Fronesis, Punta del Este.
- VALLÈS, J. M. (2004). *Ciencia Política. Una introducción*. Barcelona: Ariel.
- WOOD, J. (2006). Defining active citizenship in English secondary schools. *Reflectioning education*, 2, pp. 23-37.

NARRATIVAS HISTÓRICAS SOBRE AMÉRICA LATINA: O QUE SE ENSINA E SE APRENDE NUMA ESCOLA BRASILEIRA

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

dolinha08@uol.com.br

Universidade Federal do Paraná

Wagner Tauscheck

Universidade Federal do Paraná

INTRODUÇÃO

A presença de determinados temas no ensino da história, como os conteúdos relacionados à história da América Latina, pode ser considerada de grande relevância, tendo em vista a sua importância na formação da consciência histórica (Rüsen, 1994) da população brasileira. É nesse sentido que o trabalho buscou compreender o significado desse conteúdo na construção do «código disciplinar» (Cuesta Fernandez, 1998) da História no Brasil. A análise foi feita, tanto a partir de um dos textos visíveis desse código — o manual didático, como a partir da explicitação, sob a forma de um texto invisível, apresentado em narrativas históricas de jovens alunos. Assim, a pesquisa buscou compreender como se organizou o ensino da América no Brasil, partindo da análise de diferentes manuais de diferentes épocas, buscando-se entender as formas tradicionais que foram «inventadas» para se ensinar História da América Latina. Para Cuesta Fernandez (1998) o «código disciplinar» da História significa a maneira pela qual a História se constituiu enquanto disciplina escolar em determinada sociedade, representada pela produção do que esse autor chama de «textos visíveis» tais como os currículos e os manuais didáticos; bem como os «textos invisíveis», como a prática dos docentes e discentes. No que se refere à apreensão de uma manifestação do «texto invisível» do «código disciplinar», esse trabalho procurou analisar, sob a forma de um estudo e exploratório no «chão da escola», como o conceito de América Latina está presente na consciência histórica de um grupo de jovens alunos, olhando

suas narrativas e seus conhecimentos tácitos sobre o tema. Esse trabalho pode ser justificado pela importância da relação dos manuais didáticos no processo de produção de competência cognitivas em história, bem como a formação da consciência histórica (Rüsen, 1994) e das identidades latino americana, a partir da forma com que alunos do ensino básico se relacionam com as narrativas presentes nos manuais didáticos, no contexto da cultura escolar. Partiu-se também do pressuposto de que a escola é o lugar para qual o livro é produzido e sem o qual ele não tem sentido, mas que as relações que se constroem entre aluno e os conteúdos escolarizados são determinadas por diferentes mediações, podendo ser entendidas como uma relação social com o conhecimento e, assim, instruídas na e pela determinações culturais em que se inserem os sujeitos do ensino e as aprendizagem.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Por se tratar de investigação localizada na área do ensino de História a investigação teve como pressupostos três referências principais. De um lado, os trabalhos que vem sendo desenvolvidos na área do ensino de História, inseridos no âmbito de um referencial específico, hoje denominado de campo da Educação Histórica. De outro, trabalhos que pudessem subsidiar a especificidade do recorte dado ao tema da investigação, a história da América Latina. Finalmente, os estudos relacionados ao percurso do ensino da História da América no Brasil.

As investigações em Educação Histórica estão sendo desenvolvidas em vários países, como na Inglaterra, Canadá, Portugal e no Brasil, por pesquisadores que centram seu foco nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, baseando-se no pressuposto de que a intervenção para a melhoria da aprendizagem requer um conhecimento sistemático das idéias históricas dos alunos, bem como dos professores.

Como afirmam Barca (2005; 2007) e Schmidt/Barca (2009), a análise destas idéias implica um enquadramento teórico baseado na própria natureza do conhecimento histórico, ancorado na epistemologia da História e em metodologias de investigação como as da sociologia e antropologia, de índole qualitativa, as quais permitem investigar quer idéias substantivas, como democracia ou revolução, quer idéias sobre a natureza da História como explicação, narrativa, evidencia, significância, consciência histórica. Os conceitos ou idéias substantivas e de segunda ordem foram sistematizados e desenvolvidos tomando como base as investigações de Lee (2005) e as reflexões de Rusen (2007), sobre conceitos históricos. Se os conceitos substantivos ou conceitos históricos (Lee, 2005; Rusen 2007) permitem entender os processos de compreensão substantiva dos alunos e professores sobre o conteúdo da História, os conceitos de segunda ordem e as categorias históricas possibilitam a compreensão dos processos de aprendizado realizados por eles.

Sabendo que a historiográfica sobre a América Latina necessita de uma revisão historiográfica, principalmente no que diz respeito à produção em língua portuguesa, esse trabalho utilizou-se de duas obras já consagradas sobre o tema. Sendo a primeira a coleção *História da América latina (1999)* organizada por Leslie Brthell, em 6 volumes, onde diferentes autores de várias nacionalidades abordam com diferentes perspectivas debates centrais de nossa historiografia sobre o tema, como por exemplo a relação centro e periferia e estudos sobre a América pré-colombiana, tendo ainda uma boa revisão bibliográfica em inglês e espanhol no final de cada volume. O segundo livro é *A América Latina na Época Colonial (2002)* de Stuart B. Schwartz e James Lockhart, Esse livro busca estudar o período colonial relacionado à história do Brasil e a história latina americana, estudando também as regiões ditas periféricas do período colonial, tento também revisão bibliográfica de qualidade como o anterior principalmente em inglês e espanhol.

Ainda é importante entender que História da América não tem uma tradição apenas na historiografia, mas também como objeto de estudos escolares, ou seja, tem sido analisada a presença deste conteúdo como conhecimento escolarizado, no processo de construção da cultura escolar. Assim, tomou-se como referência os trabalhos: «*O Percurso Acidentado do Ensino de História na América*» de Circe Maria F. Bittencourt (1996) e «*Trajcetória do ensino da história da América no Brasil: uma tradição (re) inventada pelos manuais didáticos*» de Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Maria Braga Garcia (2007). Nesses dois trabalhos encontra-se um histórico da inserção da História da América nos programas curriculares, em que a abordagem é vinculada ao contexto de nosso continente e às opções políticas de instituições governamentais, as quais buscaram construir determinadas políticas educacionais. Geralmente, estas políticas têm sido colocadas em prática nas salas de aula por meio dos livros didáticos, que também são objeto de estudo das autoras. Uma ponderação importante, presente no texto de Schmidt e Braga (2007), partindo de Hobsbawm, é a de que esse processo constitui-se como uma «tradição inventada» sobre o ensino de História da América, onde é relevante o papel do pesquisador e também das relações humanas com o passado e o presente. Sendo assim, essas análises e relações podem, e, em alguns casos devem, ser (re) inventadas. Outro livro que vai no sentido de analisar essas formas tradicionais de se ensinar o conteúdo da América Latina é o texto «*Renovação da história da América*» dos historiadores Luiz Estevam Fernandes e Marcus Vinicius de Moraes (2008) feito a partir do estudo de alguns livros didáticos sobre a História americana. Os autores delimitam três tradições: - a primeira a tradição cientificista, a segunda, a tradição lascasina e a ultima, a tradição dos vencedores e vencidos.

O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

A perspectiva de investigação adotada nesse trabalho foi a pesquisa qualitativa. Na primeira fase da investigação, adotou-se a pesquisa documental, referenciada

no conceito de «código disciplinar» (Cuesta Fernandez, 1998), e consubstanciada na análise de conteúdo dos manuais didáticos de História da América. Assim, foi realizada uma investigação, no sentido de recuperar os percursos da História da América como saber escolar, tendo como objeto os manuais de diferentes épocas sendo analisados os seguintes: História da América (Rush, 1932); História da América (Silva, 1952); História da América (Koshiba, 1979); História da América (Tapajós, 1979); História das Sociedades Americanas (Aquino, Jesus e Oscar, 1982); e História da América (Nadai, 1991).

O quadro apresenta os resultados da primeira fase da pesquisa:

CONTEXTO	MANUAIS
Lei Francisco Campos, 1931. Currículo Único. Eurocentrismo. História da América como parte da História da Civilização (européia)	HISTÓRIA DA AMÉRICA (1932). RUCH, Gastão. Rio de Janeiro: F. Briguet. Professor do Instituto de Educação e do Colégio de Pedro II. (RJ) Manual destinado a alunos do curso normal.
Lei Gustavo Capanema, 1942 Panamericanismo. História da América como disciplina autônoma. (Portaria 966, 1951)	HISTÓRIA DA AMÉRICA (1952) SILVA, Joaquim. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Professor dos cursos ginásial e colegial. Autor de manuais didáticos de História do Brasil e Geral. HISTÓRIA DA AMÉRICA (1954) TAPAJÓS, Vicente. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Manual destinado a professores e alunos do curso colegial e do curso de História.
Período da Ditadura (1964-1984) História da América excluída dos currículos. Lei 5692/71 (Estudos Sociais de 1ª. A 8ª. Série do 1º. Grau — História somente no 2º. Grau, com carga horária reduzida.	HISTÓRIA DA AMÉRICA (1979) KOSHIBA, Luiz / FRAYZE PEREIRA, Denise Manzi. São Paulo: Atual. Professores do ensino fundamental e médio. Manual destinado a alunos do 2º. Grau. Autores propõem uma «visão crítica» sobre a História da América.

	<p>HISTORIA DAS SOCIEDADES AMERICANAS (1981) AQUINO, Rubim Santos Leão de / LEMOS, Nivaldo Jesus Freitas de / LOPES, Oscar Guilherme Pahl Campos. Rio de Janeiro: Livraria Eu e Você Editora. Professores da escola fundamental e media. Autores indicam abordagem a partir dos «modos de produção», vertente marxista.</p> <p>HISTORIA DA AMERICA (1983) NADAI, Elza / NEVES, Joana. São Paulo: Saraiva. Professoras universitárias, USP e UFPA.</p>
<p>Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) Temas da História da América Latina inseridos como conteúdos articulado e/ou integrados à História do Brasil e Geral.</p>	<p>Manuais aprovados pelo PNLD — para o ensino fundamental e PNLEM — para o ensino médio.</p>

No segundo momento da pesquisa, o trabalho teve como objetivo fazer um estudo exploratório sobre o conhecimento tácito de alunos de ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), sobre o conceito de América Latina. Nesse momento, procurou-se observar a relação das idéias dos alunos com a maneira pela qual esse conceito estava presente no livro adotado pela escola, no caso «*História sociedade e cidadania*» de autoria de Alfredo Boulos Júnior. Nesta parte da pesquisa, foi aplicado um questionário em 17 alunos e alunos da 7ª série de uma escola pública, na região central de Curitiba. As questões eram «quais são as primeiras palavras que lhe vem a cabeça quando você pensa na América Latina?» e «Escreva um pequeno texto sobre o que você espera ver nas aulas sobre a história da América Latina, que terá na escola».

Na primeira coluna a temos a categorização e na segunda coluna o numero de vezes determinado termo foi utilizado pelos alunos.

<i>Idéias sobre relação com o conceito de America Latina:</i>	(2) Língua ou língua diferente; (2) língua latina; (2) musica ou musica latina; (4) latinos e (5) culturas diferentes.
<i>Idéias sobre a relação temporal</i>	(2) Colonização; (2) novo mundo; (2) pré-colombiano.
<i>Idéias provavelmente ligados a colonização:</i>	(2) conquista; (2) fonte de riquezas; (1) perdas e (4) guerra
<i>Idéias geográficas e de localização:</i>	(1) mapas; (1) continente; (1) sul e (6) sul da América ou América do sul.
<i>Idéias que tem relação com os estados nacionais:</i>	(3) países; (5) Brasil; (1) gente do Brasil; (2) México; (1) argentino
<i>Diversos:</i>	(4) Latim; (2) futebol; (1) desenvolvimento; (1) política.

Ao serem perguntados sobre o que esperavam aprender os alunos responderam:

1. Temporalidade nas narrativas ou com idéias históricos:

Exemplos:

Aluno 2 «... desenvolvimento dos países no decorres dos anos e etc»;

Aluno 5 «...evolução dos tempos, colonização diferentes...»;

Aluno 9 «países latinos sendo colonizados e depois independência guerras entre eles, países pobres».

2. Apenas gosta do tema e tem curiosidade:

Exemplos:

Aluno12 «espero aprender o q eu não sei da América latina, eu me interesso pelo assunto.»;

Aluno 14 «me interesso pelo assunto aprender coisas novos e o mais legal e aprender novas línguas como inglês, então imagina o latim».

3. Demonstra conhecimento de termos de análise social e de diversidade cultural:

Exemplos:

Aluno 2 «Eu acho que vamos aprender sobre diferentes povos e culturas, modos de viver, guerras, classes sociais, diferentes economias...»;

Aluno 3 «eu espero ver um pouco da cultura do povo que vive na América Latina, sua língua e seus hábitos como vivem a sua diferença social, sobre a fauna e flora desse lugares e as grandes cidades desses lugares e seus pontos turísticos mais famosos.»;

Aluno 4 «seus costumes, modos e estilos. Sobre o desenvolvimento e crescimento, culturas, comercio e classes sociais sobre toda a história, guerras e etc.»;

Aluno 5 «pessoas diferentes, culturas diferentes evolução dos tempos, colonização diferentes, lugares diferentes e muito mais»;

Aluno 11 «sobre a cultura latina. As línguas faladas».

4. Narrativa ligada ao Brasil

Exemplos:

Aluno 6 «espero aprender sobre a formação do latim e como Portugal conquistou o Brasil e como foi a *verdadeira* história da independência do Brasil»;

Aluno 10 «colonização do Brasil sendo massacrado pelos portugueses»;

Aluno 13 «Brasil, classificação dos países do norte com o sul, as diferenças de latinos e Americanos».

Na primeira parte desse trabalho pode-se perceber que existem muitas formas possíveis de abordagens da História da América e que esse conteúdo foi tomando distintas formas no processo de escolarização, acompanhando o transcorrer da história política de nosso continente. Desta forma, o aprendizado da História da América, em especial da América Latina, tem sido uma tarefa difícil para todos, tanto para professores como para os alunos. Essa dificuldade ocorre, apesar de sua grande importância na formação da consciência histórica dos sujeitos no universo escolar, principalmente no desenvolvimento do sentido de alteridade e das capacidades interpretativas de suas próprias identidades. Isso, especialmente se levarmos em consideração o atual contexto político e social da América e das condições de vida do povo latino-americano.

Na segunda parte do trabalho pode-se perceber uma fragmentação das narrativas produzidas pelos alunos e a necessidade de se trabalhar nas aulas de história com objetivo de complexificar a relação dos alunos com o passado. Nessa parte da pesquisa foram feitos 17 questionários de conhecimentos tácitos em uma turma de 20 alunos, antes do início das aulas sobre América Latina. É importante levarmos em conta o fato dos alunos estarem na 7^o série, e que já deveriam ter aprendido, em anos anteriores, os conteúdos de América pré-colonial, isso se os professores, da 6^o série, tivessem seguido o material didático utilizado na escola. Porém, isso não fica evidente na análise dos conhecimentos tácitos, pois apenas 2 alunos citam temas relacionados e esse conhecimento escolarizado. Nesse mesmo sentido, os alunos deveriam ter algum conhecimento sobre o processo de conquista e início da colonização, pois também já deveriam ter sido trabalhados. Além do que, as aulas anteriores foram sobre colonização portuguesa no Brasil e, desta forma, isso pode explicar o grande número de termos relacionados a colonização e a relação desse processo com o Brasil.

O único componente cultural citado pelos investigados, a questão da língua latina, aparece 6 vezes. Entretanto, nas vezes em que os alunos abordam a questão da língua latina, nenhuma delas cita o português e duas delas citam o latim como língua dessa parte da América. Outro elemento presente no conhecimento tácito dos alunos é questão referente à geografia latino americana, onde a palavra cone sul, aparece 7 vezes. Percebe-se também que, tanto as narrativas dos alunos, quanto a dos

manuais didáticos, apresentam uma natureza fragmentada, não favorecendo os debates específicos do ensino de América e nem o desenvolvimento de uma consciência histórica mais elaborada ou uma relação mais complexa com o passado.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Espera-se que essa pesquisa, ainda em curso, contribua para a produção de manuais didáticos de História da América que sejam relacionadas com a didática específica da história e referenciados na ciência de origem, ou seja, na epistemologia da própria História. Essa referência poderia levar em conta, não somente as inovações historiográficas, mas também as características narrativísticas e as próprias metodologias da pesquisa da história. Para tanto, necessitamos de mais pesquisas na área da educação histórica, que busquem compreender conteúdos específicos e as formas com que conceitos substantivos sobre a história da América Latina vêm sendo trabalhados nos manuais e no contexto escolar.

Uma importante questão, ainda em fase de investigação, é buscar perceber a presença e o significado das imagens utilizadas nos manuais didáticos, a relação de jovens alunos com essas imagens.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, R. S. L. *et al.* (1982). *História das Sociedades Americanas*. Rio de Janeiro: Liv. Eu e Você.
- BARCA, I. (2004). *Aula Oficina: do projeto à avaliação. Para uma educação histórica de qualidade*. Braga: Universidade do Minho.
- BITTENCOURT, C. M. F. (2004). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- BITTENCOURT, C. M. F. y IOKOI, Z. M. G. (org.) (1996). *Educação na América Latina*. Rio de Janeiro: expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP.
- CUESTA FERNANDEZ, R. (1998). *Clio en las aulas*. Barcelona: Akal.
- FERNANDES, L. E. y MORAIS, M. V. (2008). História da América: Renovação da história as América. En L. Karnal (org.). *História na sala de aula*. 5. ed., São Paulo: Contexto.
- KOSHIBA, L. y FRAYZE PEREIRA, D. M. (1979). *Historia da América*. São Paulo: Atual.
- LEE, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. En I. Barca (org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho. Actas da I Jornada Internacional de Educação Histórica.
- LEE, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado. Em I. Barca (ed.). *Educação Histórica e Museus*. Braga: Universidade do Minho. Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica.

- LEE, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En J. D. Bransford & M. S. Donovan (Eds.). *How students learn: history, math and science in the classroom*. Washington, DC: National Academy Press.
- LEE, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Revista Educar*. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: UFPR.
- NADAI, E. y NEVES, J. (1983). *Historia da América*. São Paulo: Saraiva.
- RUCH, G. (1932). *Historia da América*. Rio de Janeiro: F. Briguet.
- RUSEN, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico. *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires: FLACSO, ano 4, 7.
- RUSEN, J. (1993). La historia, entre la modernidad y postmodernidad. En Andres-Gallego (org.). *Hacia una Nueva Historia*. Madrid: Universidad Complutense.
- RUSEN, J. (1997). El libro de texto ideal. *Revista Iber*, 12, 1997.
- RUSEN, J. (2001). *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciencia histórica*. Brasília: UnB.
- RUSEN, J. (2007). *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB.
- RUSEN, J. (2007). *Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: UnB.
- SCHMIDT, M. A. (1997). O uso escolar do documento Histórico. *Caderno de História*, 02.
- SCHMIDT, M. A. y BARCA, I. (2009). *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí.
- SCHMIDT, M. A. y GARCIA, T. M. B. (2007). Trajetória do ensino da história da América no Brasil: uma tradição (re) inventada pelos manuais didáticos. En R. Valls (Dir.). *Os processos independentes Ibero-americanos nos manuais de História*. Volume III. Brasil e Portugal: Fundação MAPFRE e OIE.
- TAPAJÓS, V. C. S. (1979). *História da América*. 7. ed., Rio de Janeiro: Florense-Universitaria.
- TAUSCHECK, W. (2009). A idéia de América em manuais didáticos brasileiros: possíveis análises e relações históricas. *VII Encontro Nacional Perspectivas para o Ensino de História*, Uberlândia. GD 10 - Educação hsutórica e aprendizagens em história.

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE PRUEBAS DE RENDIMIENTO EN CIENCIAS SOCIALES EN CONTEXTOS ESCOLARES

Francisca José Serrano Pastor

fjserran@um.es

Laura María Amat Muñoz

Antonia Gómez García

Universidad de Murcia

LA EVALUACIÓN MEDIANTE EL USO DE PRUEBAS OBJETIVAS

En los últimos tres años el uso de test de rendimiento o de pruebas objetivas (en adelante PO) se ha extendido considerablemente en los centros de educación infantil y primaria de la Región de Murcia para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, especialmente en el contexto de la educación primaria. Los maestros han llegado a ver hasta como una necesidad familiarizar a sus alumnos en la realización de este tipo de pruebas, debido a que la propia Consejería de Educación, Formación y Empleo de nuestra Región está utilizando este formato en las pruebas de diagnóstico destinadas a evaluar las competencias básicas (lingüística y matemática) del alumnado de 4º de Educación Primaria desde su implantación en el curso 2008/09, siguiendo las directrices del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (*Programme for International Student Assessment, PISA*) y las recomendaciones de la Unión Europea en general.

Además, basta hacer una revisión de los cuadernos de trabajo de los alumnos de educación infantil y primaria editados por las diferentes editoriales, para advertir rápidamente que muchos de los ejercicios que se plantean tienen el formato de preguntas de una PO, también en las materias vinculadas a las Ciencias Sociales. Esto es, son pruebas que tratan de medir el dominio que el alumno ha logrado de los objetivos específicos que se han trabajado tras el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado, incluyendo cuestiones, problemas o situaciones que el niño ha de resolver: evocación

de conocimientos, reconocimiento, solución de problemas, comparaciones, observación e identificaciones, lectura de mapas, planes y gráficos en general (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995).

Las PO valoran el nivel de aprendizaje de los alumnos con una serie de preguntas breves y concisas que demandan una respuesta basada en ningún o en un mínimo uso de palabras, y permiten una corrección objetiva. Son instrumentos semejantes a los tests de rendimiento, pero elaborados —normalmente por el maestro—, con un formalismo menor (Lukas y Santiago, 2009). Si bien el formalismo es menor en las PO destinadas a la evaluación de los aprendizajes en el contexto del aula, ello no excluye que deba cuidarse su planificación y elaboración, así como someterse a un proceso analítico que nos lleve a conseguir instrumentos cada vez más fiables y válidos, y más adaptados a las características de los alumnos y al planteamiento evaluativo para el cual han sido diseñados.

No vamos a entrar en los inconvenientes y ventajas que tienen las PO; sobre ello se ha escrito ampliamente (Cabrera y Espín, 1986; Castillo y Cabrerizo, 2003; Del Rincón *et al.*, 1995; Lukas y Santiago, 2009; Mateo y Martínez, 2008; Pérez Juste, 1986a, 1986b; Rodríguez *et al.*, 2000); de todas las críticas recibidas posiblemente la más dura incide en que este tipo de pruebas solamente nos permiten evaluar aprendizajes memorísticos, pero ello no es cierto ya que los trabajos de Kneedler (1985) y Boykoff y Kallick (1985) demuestran que éstas facilitan la evaluación de procesos cognitivos más complejos, tales como el pensamiento crítico (Mateo y Martínez, 2008).

En cualquier caso, todo instrumento de evaluación presenta sus limitaciones, y por ello, desde los modelos de evaluación más actuales¹ se aboga por la utilización de una pluralidad de instrumentos que den respuesta a la diversidad, no sólo de los criterios de evaluación que el maestro debe adoptar, sino también de los estilos de aprendizaje de los alumnos y de las metodologías de enseñanza. Las PO, como técnicas cuantitativas y consideradas como tradicionales, pueden contribuir al desarrollo de este modelo de evaluación diversificado en las Ciencias Sociales en el que autores como Castillo y Cabrerizo (2003), Cabrera (2000), Domínguez (1980) y Mateo y Martínez (2008) las revelan como instrumentos idóneos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado. Un modelo de evaluación alternativo acorde con la educación de calidad que demanda la integración de las personas en las sociedades postindustriales:

«... ha colocado en una evidente crisis a los procedimientos clásicos más orientados a la evaluación de enfoque tradicional e incapaces de capturar

1 Lógicamente apoyados en las actuales concepciones sobre el aprendizaje. Véase Cabrera (2000). Como afirman Mateo y Martínez (2008), en los modelos alternativos de la evaluación de aprendizajes, se ha sustituido el término «contenido» por el de «logro», con el que se pretende enfatizar la conversión del contenido de aprendizaje, y la ampliación del dominio de este último término; ya que se añade a los logros académicos y profesionales, los denominados logros personales (competencias genéricas y transferibles a múltiples situaciones).

este nuevo tipo de información evaluativa. Sin embargo (...), evaluar el nivel de logro de algún aprendizaje es un proceso en el que la evaluación y el propio aprendizaje están simbióticamente unidos, de forma que ambos discurren paralelamente retroalimentándose continua y respectivamente. Desde esta visión integrada y continua no siempre es necesario (ni posible) que la comprobación del nivel de logro se realice mediante la evaluación de ejecuciones, sino que en determinados momentos la evaluación de algún tipo de competencia inicial o intermedia puede realizarse mediante alguna de las formas tradicionales. Con ello estamos incentivando el uso complementario y combinado de los distintos procedimientos que poseemos, atendiendo también a criterios de relación coste-beneficio» (Mateo y Martínez, 2008, p. 191).

Desde esta nueva perspectiva, los procedimientos de evaluación vendrán marcados por la planificación evaluativa que debe formar parte integrante de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de las programaciones de aula y demás documentos curriculares de los centros.

DIRECTRICES PARA LA PLANIFICACIÓN Y ELABORACIÓN DE LAS PRUEBAS OBJETIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN EL CONTEXTO CURRICULAR DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La elaboración de una PO para niños de educación infantil y primaria no es un proceso sencillo; su complejidad dependerá del conocimiento que se tenga de la teoría que sustente aquello que se quiere medir, del planteamiento de la prueba, de los objetivos de la misma y de los recursos de los que dispongamos. Aunque las fases a seguir pueden variar dependiendo de tales factores, en general, las directrices para el diseño, elaboración, aplicación, corrección y estudio empírico de las PO pueden concurrir en una propuesta que presentamos en las líneas siguientes.

Antes, insistid en nuestra concepción de la evaluación. La decisión de utilizar como procedimiento de evaluación una PO en un momento determinado del proceso de enseñanza-aprendizaje, al menos debe recogerse en la planificación evaluativa integrada en la programación de aula. Para ello, el maestro debe haber considerado, evidentemente, los logros de aprendizaje que pretende que el alumno alcance y los criterios de evaluación definidos que subyacen a los mismos; el criterio de evaluación determinará el tipo de procedimiento más adecuado para recoger la información evaluativa necesaria de una forma objetiva y sistemática. Además, una evaluación integrada en el currículo, implica que el diseño de la prueba contemple las características contextuales y socioculturales del centro y del aula, así como las de desarrollo y personales de los niños a los que va destinada.

La revisión de la literatura especializada (Blanco, 1994; Del Rincón *et al.*, 1995; Mateo y Martínez, 2008; Rodríguez Neira *et al.*, 2000; entre otros muchos) y nuestra propia experiencia en el desarrollo de PO en educación infantil y primaria, nos llevan a realizar la siguiente propuesta del proceso de elaboración de una PO:

Fase 1. Planificación de la prueba

- Identificación del planteamiento de la prueba
- Concreción del dominio o de los contenidos
- Elaboración de la tabla de especificaciones

Fase 2. Elaboración de la prueba

- Redacción de ítems
- Confección del original de la prueba (instrucciones, procedimiento de aplicación, distribución de los ítems...)
- Normas de corrección
- Revisión del instrumento. Impresión definitiva del mismo

Fase 3. Aplicación de la prueba

- Organización del aula
- Observación del proceso

Fase 4. Estudio empírico de la prueba

- Organización de los resultados
- Corrección
- Análisis de ítems
- Fiabilidad y validez de la prueba

Fase 5. Resultados. Propuestas de mejora

- Resultados más significativos
- Propuestas de mejora (prueba y evaluación de aprendizajes)

Las limitaciones de espacio nos impiden profundizar en cada una de las actividades del proceso de elaboración de este tipo de pruebas²; por lo que en las líneas siguientes destacaremos algunos aspectos que nos parecen interesantes para utilización de este tipo de instrumentos en la evaluación de logros de aprendizaje vinculados al área de Ciencias Sociales en educación infantil y primaria.

2 El desarrollo detallado del proceso lo podemos encontrar en Serrano (2010). También encontramos de especial interés las propuestas de Rincón *et al.* (1995) y de Mateo y Martínez (2008).

- La concreción del tipo de PO es muy importante, ya que la cada una de ellas nos permite recoger un determinado tipo de información evaluativa acorde a la valoración del nivel de los logros de los alumnos. En Ciencias Sociales y para las etapas educativas en las que nos contextualizamos, las pruebas más adecuadas son³:
- Pruebas de respuesta alterna (verdadero/falso, si/no, correcto/incorrecto, etc.) que nos permiten distinguir hechos y opiniones, así como identificar relaciones de causa-efecto.
 - Pruebas de frases incompletas, recomendadas para valorar la memorización de datos, símbolos, etc.
 - Pruebas de elección múltiple (recomendable las de tres alternativas de respuesta y de única respuesta correcta), que nos permiten valorar la capacidad para inferir conclusiones, predecir situaciones, discriminar relaciones, evaluar y extrapolar; esto es, permiten evaluar aspectos de memoria, comprensión, análisis, aplicación y valoración.
 - Pruebas de localización, demanda del alumno la identificación de conceptos, características, nombres a partir de un estímulo gráfico (esquema, mapa, dibujo...)
 - Pruebas ordenación, especialmente útiles para contenidos procedimentales (técnicas y estrategias), y las más interesantes para esta área las ordenaciones cronológicas, lógicas, espaciales y de propiedades.
 - Pruebas de asociación o correspondencia, muy útiles para valorar clasificaciones o relaciones entre localizaciones, causas-efectos, conceptos-definiciones, sucesos-fechas, términos y zonas numeradas en un gráfico (esquema, mapa, dibujo...), etc.
- Conviene que los ítems sean de la misma tipología, con el fin de facilitar la corrección y el análisis empírico de la prueba; además pensamos las características de desarrollo de los niños no hace aconsejable que estén cambiando ante las demandas cognitivas que plantean los diferentes tipos de ítems.
- Se recomienda, especialmente en los más pequeños, ordenar las preguntas según un orden creciente de dificultad; ello les permitirá aumentar la motivación ante la prueba. También conviene ordenarlas por afinidad de contenidos; ello les facilitará centrar la atención y mejorar su autocontrol ante la tarea.
- Las pruebas no sólo deben elaborarse utilizando únicamente el lenguaje escrito. Las ciencias sociales se prestan especialmente a utilizar lenguaje iconográfico: pictogramas, mapas, imágenes y sonidos. Y con ello, no sólo nos referimos a que determinados estímulos textuales, gráficos o imágenes complementen a las pre-

3 Una descripción detallada de cada una de este tipo de pruebas las encontramos en Blanco (1994), Del Rincón *et al.* (1995) y Pérez Juste (1986b).

guntas formando parte del enunciado de las mismas (muy recomendable en Educación Primaria y en el área que nos ocupa); también en las pruebas construidas para educación infantil, los propios gráficos, pictogramas, imágenes o sonidos se tornan en imprescindibles como opciones de respuesta, ya que el nivel de madurez lectoescritor de los niños exige que tales soportes complementen al lenguaje verbal (escrito y oral).

- En los más pequeños el procedimiento para responder a los ítems, puede tornarse en una buena oportunidad educativa para trabajar el desarrollo de otras capacidades u objetivos de aprendizaje, desde la perspectiva de un currículo integrado (trabajar repasar la flecha que lleva a la opción elegida, recortar una figura, despegar-pegar una pegatina, encolar y pegar, etc.).
- También en los pequeños, dado su nivel psicomotriz manual, debemos optar por confeccionar las preguntas en un formato tipo «ficha» (folio horizontal), así como identificar cada ficha-pregunta con un pictograma asociado a la tarea que deben realizar para contestar o al número de ficha.
- Redactar los ítems de forma positiva y evitar el uso del «no», distribuir los distractores (si los hay) al azar, la brevedad en los enunciados, la correspondencia gramatical entre enunciado y alternativas de respuesta, etc. son algunas de las muchas sugerencias que podríamos ofrecer. En cualquier caso, si es conveniente que otro maestro especialista en el área curricular en ciencias sociales revise el contenido de la prueba y, a ser posible, un especialista en el diseño de este tipo de técnicas también lo haga. En cualquier caso, nos puede ser de gran ayuda el uso de alguno de los protocolos que para tal fin existen en la literatura (recomendamos el que nos propone Del Rincón *et al.*, 1995, p. 161).

ESTUDIO EMPÍRICO DE LAS PRUEBAS OBJETIVAS

Un instrumento de recogida de información para la evaluación ofrecerá resultados más fiables si, en conjunto y cada uno de sus ítems son sometidos a un estudio empírico; en el caso de las PO, este proceso analítico nos permitirá identificar, para el grupo de alumnos que realizó la prueba, el grado de dificultad de las preguntas, su poder de discriminación, la bondad o credibilidad de los distractores (si los hay); también nos facilitará tomar decisiones sobre aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje que puedan ser mejorables, si un ítem o pregunta debe eliminarse o reelaborar alguno de sus elementos, etc.; en definitiva, se trata de que el maestro aproveche toda esta información para mejorar la calidad de la prueba y también el proceso educativo.

La calidad de la PO se inicia desde el mismo momento en que iniciamos su elaboración. Es importante que el instrumento tenga *validez de contenido*, esto es, que represente el universo de dominios (contenidos y tareas) que pretende medir. Pese a que este universo de dominios es difícil definirlo, ya que podrían plantearse prácticamente infinitos ítems distintos, existe un procedimiento bastante sencillo para lograr

que la prueba tenga validez de contenido: la tabla de especificaciones (Del Rincón *et al.*, 1995; Mateo y Martínez, 2008; Rodríguez Neira, 2000). Esta estrategia permite confeccionar la prueba con un número de ítems manejable en el que quede representado el universo de dominios a evaluar. Otro recurso metodológico para conseguir que la PO tenga validez de contenido, consiste en que ésta sea valorada por un panel de expertos en los dominios a evaluar en ciencias sociales.

El análisis de los ítems de una PO puede variar según se acometa desde la Teoría Clásica o desde la Teoría de Respuesta al Ítem (Aiken, 2003; López Feal, 1986); sin embargo, la mayoría de los autores coinciden en proponer hacer un análisis de:

- Los índices de dificultad de cada pregunta; esto es, el grado de dificultad o de facilidad que los ítems tienen para el conjunto de alumnos que han realizado la prueba.
- Los índices de discriminación de cada ítem; es decir, si las preguntas contribuyen a discriminar entre los alumnos con mayor y con menor rendimiento en la prueba.
- La credibilidad o bondad de los distractores. En el caso de las PO de elección múltiple, es importante conocer hasta qué punto una opción incorrecta ha contribuido a que el ítem tenga un determinado grado de dificultad o de discriminación. El análisis de los distractores, si han sido adecuadamente contruidos, nos pueden brindar información muy valiosa acerca de los errores o lagunas que tienen los alumnos que los han elegido como respuestas correctas.

Así mismo, es conveniente realizar un análisis de la fiabilidad y de la validez de la prueba. La utilización de una PO en el contexto del aula para un grupo determinado de alumnos y para un momento concreto del proceso de enseñanza-aprendizaje, nos lleva a estudiar unos tipos concretos de fiabilidad y validez en la mayoría de las ocasiones: la *consistencia interna* y la *validez criterial* de la prueba. Mientras que el índice de consistencia interna indica el grado en que cada ítem contribuye a medir lo mismo que la totalidad de la prueba, el índice de validez criterial evidencia el nivel de relación entre la prueba y un criterio que actúa como predictor de la misma. Este último es un procedimiento que nos permite valorar si la prueba diseñada mide lo que pretende medir, utilizando un criterio que represente una medida clara del rendimiento del alumno en los mismos aprendizajes que se pretenden evaluar con la PO aplicada.

ALGUNAS APLICACIONES PARA LA ELABORACIÓN Y ESTUDIO EMPÍRICO DE LAS PRUEBAS OBJETIVAS

Existen muchas aplicaciones en el mercado que nos permiten el cálculo de estos estadísticos (paquetes profesionales tales como SPSS, Systat, BMDP...), pero nos parecen especialmente interesantes por su accesibilidad, prestaciones y requerimientos

técnicos, facilidad de uso y utilidad docente para la evaluación, el software desarrollado por Pomés y Argüelles denominado *Análisis de Ítems* (versión 3.0 de demostración, 1997)⁴, y el programa *IteMan* de Lukas (1998); ambas aplicaciones posibilitan un estudio completo de las pruebas, así como su corrección y otras utilidades interesantes para la evaluación. Otro programa sencillo y de libre distribución es el CIA (Computer Program for Classical Item Analysis; Kim, 1999)⁵.

Por otro lado, encontramos el programa *Hot Potatoes*⁶ que, bajo licencia educativa gratuita, nos facilita la elaboración de pruebas objetivas, e imprimirlas o aplicarlas en un entorno virtual, proporcionando retroalimentación continua al alumno según su respuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIKEN, L. R. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. México: Pearson-Prentice Hall.
- BLANCO, F. (1994). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amarú.
- BOYKOFF, J. y KALLICK, B. (1985). What are we looking for and how can we find it? En A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- CABRERA, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- CABRERA, F. y ESPÍN, J.V. (1986). *Medición y evaluación educativa*. Barcelona: PPU.
- CASTILLO, A. y CABRERIZO, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- DOMÍNGUEZ, Z. (1980). *Evaluación y educación: modelos y propuestas*. Madrid: Narcea.
- KARMEL, L.J. (1974). *Medición y evaluación escolar*. México: Trillas.
- KIM, S. H. (1999). *A Computer Program for Classical Item Analysis*. <<http://www.arches.uga.edu/~shkim/epm99.htm>>. Consultado el 30 de enero de 2011.
- KNEEDLER, P. (1985). California Assesses Critical Thinking. En A. L. Costa (ed.). *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

4 En Serrano (2009) encontramos una explicación detallada del análisis empírico de las pruebas de respuesta alterna y de elección múltiple mediante el programa *Análisis de Ítems*.

5 El programa CIA puede descargarse en <http://www.arches.uga.edu/~shkim/epm99.htm>. Una explicación sencilla sobre su uso y la interpretación de los estadísticos calculados, la encontramos en un documento de la Universidad Autónoma de Madrid en <http://www.uam.es/docencia/ace/24b-analisis.htm>

6 Podemos descargar el programa *Hot Potatoes* (versión 6.0) y un tutorial en español en el siguiente enlace: <http://www.aula21.net/segunda/hotpotatoes.htm>. En esta página, el autor, Francisco Muñoz de la Peña nos ofrece además un interesante curso y ejemplos prácticos de los posibles ítems que se pueden elaborar.

- LÓPEZ FEAL, R. (1986). *Construcción de instrumentos de medida en ciencias conductuales y sociales*. Barcelona: Alamex.
- LUKAS, J.F. (1998). Análisis de ítems y de tests con Iteman. Universidad del País Vasco: Herriko Unibertsitatea. Argitarapen Zerbitzua.
- LUKAS, J. F. y SANTIAGO, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- MATEO, J. y MARTÍNEZ, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- MUÑOZ DE LA PEÑA, F. (2001). *Aplicaciones educativas con Hot Potatoes*. Madrid: MEC. <<http://www.aula21.net/segunda/hotpotatoes.htm>>. Consultado el 30 de enero de 2011.
- PÉREZ JUSTE, R. (1986a). *Pedagogía Experimental. La medida en educación*. Madrid: UNED.
- PÉREZ JUSTE, R. (1986b). *Evaluación de los logros escolares*. Madrid: UNED.
- POMÉS, J. y ARGÜELLES, B. (1997). *Análisis de Ítems, versión 3.0 de demostración*. Universidad del País Vasco.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2000). La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Ponencia presentada al *I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: Intituts de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona y de la Universitat Politècnica de Catalunya.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (Coord.) (2000). *La evaluación en el aula*. Barcelona: Ediciones Nobel.
- SERRANO PASTOR, F. J. (2010). Guía para la elaboración del trabajo. Planificación, elaboración y aplicación de una prueba de evaluación. Análisis de las características psicotécnicas y pedagógicas de una prueba. Evaluación de aprendizajes. Propuesta de mejora. Publicación académica, material docente. *Depósito Digital Institucional de la Universidad de Murcia, Digitum*. <<http://hdl.handle.net/10201/14627>>.

¿PODEMOS APRENDER ARTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA? UN EJEMPLO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Maria Feliu Torruella

maria.feliu.torruella@gmail.com

Universidad de Barcelona

Vivimos en un mundo rodeado de imágenes. Gran parte de la información que recibimos en un solo día es transmitida por el canal visual y esto, sin duda, influye en la relación que establecemos con el mundo que nos rodea. Además, este poder de la imagen está cambiando nuestros procesos de aprendizaje y debemos plantearnos qué es lo que realmente debemos enseñar en nuestras escuelas. ¿Todos los alumnos son capaces de descifrar qué explica una imagen? Los niños y niñas de nuestros colegios necesitan aprender a descodificar la realidad para poder comprender qué sucede a su alrededor. El arte y su aprendizaje pueden contribuir a ayudar a nuestros niños y niñas a observar la realidad. Pensamos, pues, que el arte no solamente sirve para enriquecer el espíritu sino que tiene una función práctica necesaria en el mundo en el que vivimos. Esta premisa, era una de las que nos acompañó al inicio de nuestra investigación. Habíamos comprobado que el arte prácticamente no se enseña en la educación primaria y cuando se hace quedan muy limitadas las posibilidades didácticas de la propia materia. Queríamos, pues, experimentar si los alumnos podían aprender arte en la escuela y qué método podía obtener unos resultados más significativos de aprendizaje.

¿CÓMO LO HEMOS EXPERIMENTADO? EL MÉTODO DE TRABAJO EN EL AULA

Uno de nuestros objetivos de investigación era comprobar la incidencia de los métodos en el proceso de aprendizaje. Para poder llevar a cabo este objetivo nece-

sitábamos experimentar en el aula dos unidades didácticas con dos metodologías diferentes. Puesto que queríamos analizar el papel de un método concreto, decidimos minimizar los factores que pudieran aparecer durante el proceso de investigación impartiendo docencia nosotros mismos en seis centros que comparten una misma línea educativa, con un total de 300 alumnos. Al mismo tiempo, queríamos cruzar los resultados obtenidos y esto implicaba tener dos clases para cada colegio. En una misma escuela impartíamos la docencia de la primera unidad con dos metodologías diferentes para cada clase y luego, al impartir la segunda, se invertían los métodos. De esta manera, los dos grupos objeto de estudio de cada escuela experimentaban las dos metodologías.

En el primero de estos métodos, denominado *pasivo*, el peso del proceso de transmisión de contenidos y, por tanto, de enseñanza, recae sobre el emisor (en este caso nosotros) y que solemos desarrollar en el aula acompañados de libros de texto. Queríamos observar si este era un buen método para aprender arte en la escuela y por este motivo diseñamos dos cuadernos didácticos, uno para cada unidad, con un formato parecido al que podíamos encontrar en los libros de texto de los alumnos. En este material didáctico diseñamos, pues, los textos explicativos y las actividades complementarias relacionadas con los contenidos expuestos. Entregamos a cada uno de los alumnos un cuaderno a color para seguir nuestras explicaciones y desarrollamos las sesiones de forma similar a la que suelen usar en el aula. La dinámica utilizada en el aula durante esta metodología fue siempre la misma: se combinaba la lectura de los alumnos en voz alta y nuestras explicaciones y aclaraciones pertinentes. En general, el comportamiento de los alumnos era bastante bueno en todas las clases y la sensación era que los alumnos controlaban perfectamente este sistema de aprendizaje y a menudo se preocupaban más por ser elegidos para leer que por profundizar en lo que se les explicaba.

El segundo método pretendía abandonar de forma aparente el papel pasivo de los alumnos para centrarse en la aplicación de una metodología más vinculada al aprendizaje por descubrimiento en base las actividades en el trabajo cooperativo, el trabajo de campo fuera del aula, la resolución de enigmas y la elaboración de hipótesis y conclusiones. Este método, lo denominamos activo, puesto que el papel que el alumnos debía desempeñar en su proceso de aprendizaje era mayor (en cuanto a la actividad). Pretendíamos que los alumnos, trabajando de forma coordinada y en grupo, resolvieran tareas y pudieran profundizar en su aprendizaje. De esta manera, pensábamos que el aprendizaje se podía producir de manera gradual en los niños y que eran ellos mismos los que se aproximaban al conocimiento de los dos movimientos artísticos presentados. Nuestro papel consistía en darles una pauta de descubrimiento para marcarlos una guía, esta pauta estaba recogida en un cuaderno dedicado a recopilar el proceso de investigación que los niños y niñas realizaban ayudados de materiales didácticos. Además, esta metodología también contaba con dos salidas de trabajo de campo una para cada unidad. Uno de los aspectos que no habíamos contralado fue que

el comportamiento de los alumnos cambiada radicalmente con este segundo método experimentado en el aula y la sensación que tuvimos, en algunas clases, era como si ellos consideraran que estaban jugando más que aprendiendo algo. La diferencia de ritmos de trabajo entre grupos del aula, también era otro de los condicionantes, mientras que había grupos muy rápidos, otros eran lentísimos. Les costaba compartir el material, dejarse las cosas, sacar conclusiones juntos. Esta serie de condicionantes hacía que el aprendizaje a partir de este método fuera mucho más lento que con el anterior.

EL DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Puesto que queríamos verificar la incidencia del método en los procesos de aprendizaje debíamos diseñar un instrumento de evaluación que nos ayudara a medir esta incidencia. Esto implicaba que debíamos diseñar un único examen de contenidos para ambos métodos puesto que era la única manera de comprobar cuál de los dos obtenía mejores resultados. Para poder comprobarlo realizamos la prueba de evaluación dos veces: la primera cuando terminábamos la docencia de cada unidad didáctica y la otra, seis meses más tarde. El alumnado, pues, realizaba exactamente la misma prueba en los dos métodos y en dos ocasiones.

En el proceso de evaluación surgieron muchas dudas puesto que es difícil diseñar un único instrumento válido para evaluar procesos distintos de aprendizaje. Solemos decir que para diseñar pruebas de evaluación debemos pensar en qué actividades hemos desarrollado en el aula y crear una prueba que contenga actividades parecidas a éstas. En nuestro caso, ya que queríamos contrastar los dos métodos, debíamos unificar el examen. Parece obvio que si queremos comparar dos metodologías debemos establecer un punto común de comparación porque si no lo hacemos difícilmente podremos evaluar cual es más efectiva. En nuestro caso, decidimos evaluar contenidos y dejar al margen mucha más información que interviene en los procesos de aprendizaje. Optamos por recoger unos resultados numéricos que nos indicarían con qué método se obtenían mejores resultados de aprendizaje.

El diseño del instrumento de evaluación se hizo en paralelo al diseño de las unidades didácticas y siempre en relación con los objetivos de aprendizaje que teníamos marcados. Las dos unidades estaban pensadas para resolver tres grandes dudas: qué pintan, cómo pintan y por qué, y la prueba de evaluación siguió el mismo esquema. Las pruebas contenían preguntas abiertas y preguntas de identificación para poder comprobar si los conocimientos se afianzaban y los objetivos eran aprendidos. Los alumnos de tercer curso de la educación primaria están acostumbrados a realizar pruebas abiertas, a responder preguntas, a marcar alguna casilla y a relacionar, por tanto, nos era necesario elaborar una prueba que se adecuara a sus capacidades. No podíamos realizar, por ejemplo, una prueba de corrección objetiva (tipo test) ya que nuestros alumnos no habían realizado nunca y teníamos que procurar no romper su ritmo habitual de aprendizaje en el aula.

La prueba de evaluación de la Unidad didáctica 1, dedicada a la pintura realista de la Escuela de Olot, tenía seis preguntas. En la primera de ellas se pedía las definiciones de *artista* y de *pintura*. En la segunda, era necesario que los alumnos identificaran los cuadros que mostraban paisajes. La tercera pregunta consistía en definir el término *pintar al aire libre*. En la cuarta pregunta, se pedía a los niños y niñas que identificaran si los cuadros que se les presentaban eran de los pintores de la escuela de Olot y justificaran el motivo de su respuesta. La pregunta cinco estaba destinada a hacer un breve comentario de un cuadro indicando, que se ve, como se ha pintado y por qué. Y, finalmente, la pregunta seis estaba relacionada con el entorno próximo de los niños y las niñas. Las preguntas se puntuaban de la siguiente manera, la número 1 tenía un valor de 1 .5 puntos, la segunda de 1 punto, la tercera 1 punto, la cuarta 2 puntos, la quinta 2.25 y la sexta 02.25. En total, 10 puntos. La prueba de la segunda unidad didáctica, centrada en la pintura abstracta y Antoni Tàpies, seguía una estructura similar a la que acabamos de describir. Tenía cinco preguntas en lugar de seis pero también combinaba preguntas de definición, de identificación, de descripción y de análisis. La primera pregunta consistía en definir los términos *pintura abstracta* y *composición*. En la segunda pregunta, los alumnos tenían que decir si los cuadros que veían eran abstractos o realistas. La tercera pregunta estaba orientada a las técnicas utilizadas por Antoni Tàpies y los alumnos tenían que escoger qué técnicas eran las que se adecuaban a los cuadros que se les mostraban. La pregunta cuadro, al igual que se hacía en la Unidad didáctica 1, estaba destinada a hacer un breve comentario de un cuadro. Y, finalmente, la pregunta cinco estaba relacionada con el entorno de nuestros alumnos. Las preguntas se puntuaban de la siguiente manera, la número 1 tenía un valor de 1 punto, la segunda de 1 .5 puntos, tercera 3 puntos, la cuarta 2.25 y la quinta 2.25. En total, 10 puntos.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

Prácticamente desde el primer contacto con el alumnado, las preguntas de para qué sirve esto que hacemos, nos pondrás nota, nos harás exámenes, etc. surgieron con mucha rapidez. Pensamos que es normal y seguramente muy positivo, que los alumnos quieran dar sentido a lo que se les enseña y, por tanto, consideramos lógico que pidieran explicaciones de los motivos por los que nosotros estábamos presentes en el aula. Aún así, en la demanda de si serían evaluados o no, debemos destacar que sus preguntas contenían un trasfondo que implicaba hasta qué grado de interés o atención debían tener en nuestras clases. Nos sorprendió, pues, que en tercero de primaria tuvieran tan claro el «poder» de un proceso de evaluación.

Para poder realizar los exámenes con la máxima tranquilidad y que los alumnos se concentraran en lo que tenían que contestar, siempre pedíamos que separaran las mesas y se sentaran individualmente; un acto que tenían totalmente integrado en su rutina del aula. En general, el comportamiento de los alumnos solía ser bueno ya

que tenían muy fijado que se trataba de un examen y que debían estar concentrados y atentos. Nos sorprendió un aspecto del comportamiento de algunos niños y niñas: el hecho de intentar copiar. Y decimos que este aspecto nos sorprende porque quizás esperábamos este comportamiento en alumnos más mayores y no en niños y niñas de tercero de primaria.

CORRECCIÓN DE LAS PRUEBAS

Como hemos indicado, fuimos nosotros mismos los encargados de impartir docencia en los centros objeto de estudio y por este motivo se consideró que los datos obtenidos a través de nuestra propia corrección no podían ser suficientemente objetivos y, por tanto, había que buscar correctores externos. Nosotros conocíamos los alumnos, sabíamos qué queríamos conseguir en el aula, habíamos establecido los suficientes vínculos como para tener afinidades con uno y con otros no, etc. y por eso era aconsejable entregar los 1200 exámenes a dos personas externas y, si las notas eran suficientemente afines entre ellas, poder hacer las medias. Aún así, también era importante que nosotros mismos en hiciéramos la corrección puesto que era relevante que obtuviéramos una información numérica para saber cuáles podían ser los resultados obtenidos y contrastarlos con los de los dos correctores.

Para la corrección de las pruebas siempre seguimos el siguiente sistema. En primer lugar, elaboramos dos pautas de corrección para cada uno de los correctores. Estas pautas consistían en darles la prueba con las posibles variantes de las respuestas y la puntuación de cada pregunta. Previamente, sin embargo, nos habíamos reunido con cada uno de ellos y les habíamos contado cuáles eran los contenidos de las dos unidades y que queríamos evaluar con estas pruebas. También les habíamos contado la investigación en su conjunto pero nunca hicimos notar si los exámenes que corregían pertenecían a un método u otro. Ya que los exámenes debían ser corregidos por tres personas diferentes, mantuvimos la consigna de no escribir nada en ninguno de los hojas de evaluación para no condicionar los resultados de unos y otros. Por lo tanto, entregábamos a cada corrector un listado de los alumnos de cada clase para que anotara los resultados obtenidos.

Todo el proceso de corrección se alargó bastante, ya que los alumnos realizaban cuatro pruebas en total, una para cada unidad pero en dos fases temporales diferentes, como ya hemos explicado con anterioridad. Esta organización implicaba, por tanto, un volumen de trabajo importante para ser realizado por dos personas que estaban en activo en el mismo momento de la investigación. Justo al finalizar las pruebas de evaluación en el aula, éstas eran corregidas por nosotros mismos. A medida que las íbamos corrigiendo, las hacíamos llegar al primer corrector y después al segundo. A medida que teníamos datos numéricos (tan nuestros como los correctores) las íbamos introduciendo informáticamente.

¿QUÉ RESULTADOS OBTUVIMOS?

Los primeros resultados a comentar son los referidos al uso de dos metodologías diferentes aplicadas a seis escuelas con el fin de enseñar las mismas unidades didácticas. Esta valoración, se ha hecho, como ya hemos dicho, en dos momentos diferentes, separados por un espacio de tiempo de medio año, tiempo suficiente para comprobar la debilitación del aprendizaje. Si observamos los resultados de los dos métodos en lo que llamamos tiempo 1, es decir, justo al finalizar la unidad didáctica, nos indican que el método activo obtiene mejores resultados de aprendizaje que el método pasivo en tres de las seis escuelas, pero no en todas. Y lo hace, además, con unos márgenes significativos (p -valor <0.05) en dos de las escuelas.

Cuando hemos querido establecer la misma comparación entre los dos métodos a los seis meses de la acción educativa, observamos que de forma general el método activo obtiene mejores resultados de aprendizaje en cinco de las seis escuelas por más que estos resultados sólo son significativos en tres de ellas (p -valor 0.05). Si además, observamos los resultados de manera global, es decir, sin tener en cuenta el factor tiempo, veremos que los resultados se repiten, el método activo presenta diferencias significativas con el método pasivo en tres de las seis escuelas objeto de la muestra. El resultado de todo ello permite afirmar que tanto en tiempo 1 como en tiempo 2 y sin tener en cuenta el factor tiempo, los métodos activos han obtenido resultados ligeramente más altos que los métodos pasivos. Estadísticamente, podríamos pensar que en este punto la hipótesis se empieza a validar ya que en las escuelas en que las notas del método pasivo son más altas que las del método activo, las diferencias no llegan a ser significativas. Con todo, dada la muestra, creemos que no hay una base estadística suficientemente sólida para extrapolar la validez de esta hipótesis. El objetivo de nuestro estudio era evaluar la incidencia del método en una población concreta caracterizada por las seis escuelas que han elegido. Por tanto, las conclusiones a las que llegamos implican sólo las seis escuelas objeto de estudio entendiendo que para extrapolar estas conclusiones sería necesario un estudio multicéntrico aumentando el número de participantes.

El siguiente punto a comentar hace referencia a los resultados discriminando las diferentes escuelas. Cogidos globalmente, y sin tener en cuenta el tiempo o el momento en el que se hace la toma de datos, vemos que los resultados más altos de aprendizaje con el método activo, corresponden a una escuela ubicada en una zona socialmente alta mientras que la que obtiene los resultados más bajos, de manera general, es una escuela ubicada en un barrio modesto, la distancia entre las dos escuelas es significativa aunque las otras suelen tener resultados intermedios similares. Si comparamos estos resultados con los que se obtienen con el método pasivo, obtenemos la misma información.

¿Qué se puede deducir de estas observaciones? La primera deducción lógica es que aunque el método parece muy importante, cuando se valora por sí solo es mucho

más relevante el factor social, es decir, el lugar que la escuela ocupa en el conjunto de las redes sociales del territorio. Sea cual sea el método hay zonas donde los rendimientos académicos deben relacionarse necesariamente con las clases sociales predominantes en el barrio. La investigación nunca contempló de forma clara que un factor tan evidente como la localización de la escuela en barrios socialmente diferentes pudiera ser más determinante que los propios métodos de enseñanza. En este sentido, entendemos que estos resultados aportan posibles hipótesis para investigaciones futuras que habría que considerar y que obviamente nosotros no abordaremos.

Finalmente, la investigación nos permite analizar lo que hemos llamado factor tiempo, es decir, las diferencias en el aprendizaje según se midan inmediatamente después de las acciones educativas o al cabo de seis meses. Los resultados muestran lo que a priori se podría esperar, es decir, que con el tiempo, perdemos conocimientos. Cuanto más lejos estamos del momento en el que se produjo el aprendizaje, si no hay repeticiones o insistencia, más fácil es olvidar los conceptos. Con todo, también nos damos cuenta, que cuando se ha producido un aprendizaje con el método pasivo, el «desaprendizaje» es más rápido. De las seis escuelas objeto de la muestra, la mayoría perdían información con más rapidez si ésta había sido obtenida de forma pasiva. Este hecho, nos podría hacer pensar que los resultados se mantengan de manera más sólida en el método activo pueden relacionarse con el hecho de que este método implica una motivación del niño, le posibilita un contacto (visual, auditivo, táctil) con los contenidos más amplio y desencadena emociones, creatividad, efectividad entre el enseñante y el aprendiz, podríamos decir que implica la movilización de los recursos globales del niño. Por lo tanto, este resultado daría razón a la hipótesis de trabajo, aunque, en los centros escolares que en general presentan unos rendimientos más altos, las pérdidas de conocimientos son menores independientemente del método. Esta conclusión, lleva a apuntar la posibilidad de que el método realmente sea menos significativo de lo que parece aparentemente, y que el «mantenimiento» del aprendizaje esté más relacionado a que la escuela mantiene un método de forma coherente independientemente de si es activo o pasivo. Dicho de otro modo, la introducción de un método activo en un grupo de alumnos que están acostumbrados a métodos pasivos dentro de sistemas coherentes, no siempre mejora los resultados del aprendizaje. Esta conclusión, que no es fácil demostrar, lleva a pensar que a menudo los intentos repetidos de modificar metodologías sugeridos o impuestos por las autoridades académicas o por los poderes públicos sobre el sistema escolar puede ser el responsable de la desorientación y desaceleración de los aprendizajes como consecuencia de la introducción repentina de métodos que aunque efectivos en determinados contextos, fracasan como resultado de su implementación súbita o improvisada.

Todos estos resultados, nos llevan a la conclusión de que en los procesos de enseñanza y aprendizaje el factor metodológico, que habitualmente se considera importante y fundamental, tiene un peso específico relativo y que tal vez no sea tan determinante,

si bien no se puede menospreciar. La investigación también muestra la tendencia que el aprendizaje activo suele ser más sólido que el pasivo, entendiendo por sólido el hecho de que dura más.

De todos los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, creemos que hay uno que no habíamos previsto y que por tanto, no estamos en condiciones de valorar, pero que se muestra como muy importante: nos referimos al estilo de aprendizaje. En efecto, entendemos que los niños y niñas de una escuela que hayan trabajado mediante métodos pasivos de manera coherente durante la mayor parte de años de su escolaridad, cuando de repente se les introduce un método activo, los factores de sorpresa y de desconocimiento del método pueden llegar a neutralizar las supuestas ventajas que el método tiene. La escuela introduce siempre un estilo de aprendizaje y es bien sabido que aprendemos antes el estilo de aprendizaje que ningún otro concepto. Por tanto, cuando este estilo de aprendizaje se ha ido interiorizando, y por efecto de repetición se convierte en eficaz, cualquier modificación puede introducir factores de distorsión que a veces afectan sobre todo aquellos individuos que se habían introducido más eficazmente en dicho estilo de aprender. Para ellos, introducir de pronto un método activo constituye una ruptura del estilo de aprendizaje que no es agradable ya que distorsiona, desorienta, y acaba produciendo rechazo. Por otra parte, la introducción de un método nuevo de tipo activo para explicar los mismos temas que se han desarrollado con los métodos pasivos requeriría siempre más tiempo ya que por un lado los métodos activos son siempre más lentos y además, requieren un tiempo previo de aprendizaje cuando no se han hecho nunca.

En la presente comunicación no podemos adentrarnos en todos los aspectos que desencadenaron estas conclusiones pero sí que podemos apuntar seguimos adelante buscando nuevos factores que interfieren en el aprendizaje del arte en la educación primaria. Este hecho nos obligó a plantearnos si las imágenes procedentes del mundo de la publicidad o de lo que conocemos globalmente como *mass media* tienen una interferencia en el aprendizaje de nuestros alumnos. Estos resultados, pero, los deberemos analizar en futuras ocasiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, R. J. (1996). *Manual práctico de P.N.L.: programación neurolingüística*. 6 Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BELMONTE NIETO, M. (2002). *Enseñar a investigar: orientaciones prácticas*. Bilbao: Mensajero.
- BRUNER, J. S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- EGAN, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza: una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria [Teaching as story telling]*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Morata.

HACIA UNA EVALUACIÓN DE LA GEOGRAFÍA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: LA APLICACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DEL MÉTODO GEOGRÁFICO Y LAS COMPETENCIAS BÁSICAS¹

Francisco Javier Valera Bernal

javiervalera@um.es

Francisco Gomariz Sánchez

fgomarizsanchez@um.es

José Andrés Prieto Prieto

japrieto@um.es

Universidad de Murcia

La ciencia geográfica proporciona al alumno, cuando la estudia correctamente, una nueva comprensión de la naturaleza y la vida. Los hechos geográficos son complejos, por eso la única actitud mental correcta es la de no aferrarse a una sola explicación que dependa de un único factor y en ello tienen cabida metodológica unos principios geográficos que han sido marginados por todo un conjunto de actuaciones de índole exclusivamente pedagógico. La localización, la generalización, la comparación, la evolución y el dinamismo de los hechos geográficos pasa porque los docentes los apliquemos y los usemos en nuestra metodología y evaluación, porque son relevantes en el campo de la didáctica de la geografía y contribuyen de manera directa a la consecución de algunas de las competencias básicas.

El carácter integrador de la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia hace que su aprendizaje contribuya a la adquisición de varias competencias básicas que, en el caso de la geografía, deben quedar conectadas a los principios del método geográfico y, por tanto, al ser evaluadas, contribuir a que el alumno alcance, no sólo dichas competencias, sino los referentes imprescindibles que el geógrafo debe tener

1 Este trabajo es resultado del proyecto de investigación «Competencias, contenidos y criterios de evaluación de Geografía en 3.º de ESO: hacia una evaluación auténtica», financiado por el ICE-Consejería de Educación y Cultura de la CARM, en el marco del Programa III 2010-2012.

presentes, acercándolo así a una cierta competencia geográfica, aquella que deriva del buen uso de las herramientas de su quehacer. Veamos cuáles son las competencias y su conexión con estos principios.

La *competencia social y ciudadana* está estrechamente vinculada al objeto de estudio de la geografía, ya que entender los rasgos de las sociedades actuales en su evolución, dinamismo y pluralidad, contribuye a crear sentimientos comunes favorecedores de la convivencia. Por otra parte, las acciones humanas del pasado o del presente, vinculadas al concepto de tiempo y estudiadas a través del principio geográfico de evolución, motiva la exigencia de entender cómo el hombre ha ido asentándose en el territorio y lo ha hecho en sociedad, una sociedad formada por individuos, lo que llevado al ámbito del aula puede favorecer el desarrollo de la empatía. La comprensión posibilita la valoración y el ejercicio del diálogo como vía necesaria para la solución de los problemas o el respeto hacia las personas con opiniones que no coinciden con las propias, pero además prevé el ejercicio de esos valores al proponer un trabajo colaborativo o la realización de debates en los que se puedan expresar las propias ideas y respetar las de los demás.

En la adquisición de la *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico* la contribución de la geografía se convierte en indispensable porque la percepción, aprehensión y conocimiento del espacio físico en que se desarrolla la actividad humana, tanto en grandes ámbitos como en el entorno inmediato, así como la interacción que se produce entre ambos, hace imprescindible un estudio coherente de la geografía física como primer escalón en el estudio de nuestra materia, eslabón que habrá que recordar al comenzar los cursos de geografía en Secundaria y Bachillerato, aunque el programa a explicar sea de geografía humana y económica. La percepción directa o indirecta del espacio en que se desenvuelve la actividad humana constituye uno de los principales ejes de trabajo de la geografía: la comprensión del espacio en que tienen lugar los hechos sociales y la propia vida del alumno, es decir, la dimensión espacial. Esto nos lleva a iniciar al alumno en la percepción del espacio que le rodea, en su aprehensión directa para, posteriormente, introducirle en el concepto de «otros espacios geográficos» más lejanos a los que habrá que llegar mediante representaciones en Internet (Valera, 1996, pp. 45-49). Se contribuye a la competencia en la medida en que se asegure que dicha dimensión impregna el aprendizaje de los contenidos geográficos, adquiriendo especial importancia para ello los procedimientos de orientación, localización, observación e interpretación de los espacios y paisajes, reales o representados. Otra aportación, no menos significativa, se posibilita desde el conocimiento de la interacción hombre-medio y la organización del territorio resultante. La geografía proporciona abundantes ocasiones para analizar la acción del hombre en la utilización del espacio y de sus recursos, no sólo los problemas que a veces genera, sino también aquellas acciones que desde un uso responsable de ambos, buscan asegurar la protección y el cuidado del medio ambiente. Esta competencia es abordada por los principios de localización y comparación.

La contribución a la *competencia cultural y artística* se relaciona principalmente con su vertiente de conocer y valorar las manifestaciones del hecho artístico, no obstante, conocer los países, las regiones, los paisajes y los lugares, algunos representados mediante la fotografía o la pintura, era el centro de una geografía de «cabos y golfos»; hoy, la geografía va más allá y busca no sólo el conocimiento, sino también la comprensión de los hechos geográficos, formando todo ello parte de esa competencia cultural que queremos para nuestros alumnos. Valga como ejemplo la relación entre el barroco y la ciudad. El principio de conexión y el de evolución forma parte intrínseca de la contribución a esta competencia.

La contribución a la *competencia en el tratamiento de la información y competencia digital* se centra en especial en el lenguaje cartográfico y de la imagen, que adquiere en los libros de texto de geografía un lugar predominante desde el punto de vista de la didáctica, ya que la lectura de mapas, croquis e imágenes son para el profesor una herramienta de primera mano en el quehacer metodológico, y esa herramienta es hoy digital. Internet y otros soportes multimedia ofrecen al docente materiales interactivos en los que éste puede moverse, al tiempo que proyecta hacia el alumno la necesidad de usar esta nueva realidad a través de clases en aulas de informática. Por otra parte, el peso que tiene la información en esta materia singulariza las relaciones existentes entre esta competencia y la *competencia en comunicación lingüística*, que más allá de la utilización del lenguaje como vehículo de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dispone de una terminología específica que el alumno debe usar adecuadamente, por ello es especialmente importante que el lenguaje geográfico sea correcto tanto en la expresión oral y escrita, bien sea en intervenciones en clase, en actividades y exámenes. Responde al principio de universalización, comparación y generalización.

El conocimiento de los aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad permite colaborar en la adquisición de la *competencia matemática* en la medida en que la materia incorpora operaciones sencillas, nociones de estadística básica, uso de escalas numéricas y gráficas, cálculo de índices, criterios de medición, representaciones gráficas, etc., con modelos que constituyen un recurso básico en geografía de la población o en geografía económica. Las diferentes variables que se estudian dan lugar al establecimiento de leyes, fórmulas y modelos que generalizan o individualizan los hechos geográficos, por lo que responde al principio de generalización.

La *competencia para aprender a aprender* supone tener herramientas que faciliten el aprendizaje, pero también tener una visión estratégica de los problemas y saber prever y adaptarse a los cambios que se producen. A todo ello se contribuye desde las posibilidades que ofrece para aplicar razonamientos, buscar explicaciones multi-causales (que son la base en donde se asientan los principios del método geográfico), etc. También contribuye cuando se favorece el desarrollo de estrategias para pensar, para organizar, memorizar y recuperar información, tales como resúmenes, esquemas o mapas conceptuales.

Para que esta materia contribuya a la *competencia de la autonomía e iniciativa personal* es necesario favorecer el desarrollo de iniciativas de planificación, procesos de toma de decisiones en la realización de debates y de trabajos individuales o en grupo, extrayendo conclusiones. En el campo geográfico, esta competencia se presta muy bien hacia la realización de actividades centradas en debates, puestas en común, etc.

Antes de abordar las conexiones entre competencias y principios del método geográfico resulta imprescindible que nos refiramos a ellos, basándonos en la obra del profesor Plans (Plans y Ferrer, 1993, pp. 36-38) quien, a lo largo de su docencia universitaria, apostó por su inclusión en la didáctica de la geografía (Valera Bernal, 2010, pp. 1-5).

Principio de localización y distribución: la tarea de localizar es imprescindible en geografía porque es el mejor camino para el análisis científico. La distribución de los fenómenos es fundamental y por ello el mapa constituye el instrumento geográfico básico porque «la cartografía es la principal opción metodológica de la geografía, el método geográfico por excelencia» (Hernández Cardona, 2005, p. 84), sin embargo, aunque este principio resulte esencial, «una geografía simplemente localizadora se convertiría en mera descripción; no sería ciencia» (Plans y Ferrer, 1993, p. 36).

Principio de universalización, comparación o generalización: Emmanuel de Martonne, lo enunció diciendo que «el estudio geográfico de un fenómeno supone la preocupación constante por los fenómenos análogos que puedan darse en otros lugares de la superficie terrestre». La aplicación de este principio es relevante porque comparar fenómenos de las diversas partes de la superficie terrestre permite individualizar, resaltar la especificidad de ciertos hechos y, sobre todo, generalizar.

Principio de conexión o coordinación: todos los fenómenos geográficos se encuentran relacionados unos con otros y deben examinarse en sus mutuas conexiones, teniendo en cuenta sus influencias recíprocas. Este principio es especialmente importante en nuestra metodología porque permite relacionar. La orientación espacial en las ciencias sociales, que comienza con la localización, es «más conveniente relacionarla con la historia de las exploraciones y de la cartografía» (Trepát y Comes, 2008, p. 186), lo que deja clara la idea de conexión del hecho geográfico, propuesta por este principio metodológico.

Principio de evolución y dinamismo: nuestra ciencia estudia fenómenos actuales, pero éstos evolucionan. Todo cuanto existe sobre la Tierra se ve sometido a cambios. Para llegar a una explicación completa de los hechos actuales de la superficie terrestre, debe tenerse muy en cuenta su evolución, tanto acerca de fenómenos físicos como en lo referente a la actividad humana y es aquí cuando toman fuerza las ciencias auxiliares de la geografía y el resto de ciencias sociales. Un fenómeno geográfico es siempre un eslabón de una larga cadena, pero el geógrafo, al adentrarse en el pasado, únicamente se interesará por aquello que contribuya a explicar hechos o fenómenos actuales; no debe convertirse en geólogo o en historiador, por ejemplo.

En el siguiente cuadro se muestra la relación de los principios del método geográfico con las competencias básicas:

<i>Competencias básicas</i>	<i>Geografía: principios del método geográfico</i>
A. Comunicación lingüística	Generalización
B. Matemática	Generalización
C. Conocimiento e interacción con el mundo físico	Localización, comparación
D. Tratamiento de la información y competencia digital	Localización, conexión
E. Social y ciudadana	Evolución y dinamismo
F. Cultural y artística	Conexión, evolución
G. Aprender a aprender	Todos
H. Autonomía e iniciativa personal	Todos

Teniendo presentes estos principios y las competencias, procedemos a ejemplificar de manera global lo que hemos expuesto, con algunos de los contenidos de una unidad didáctica de 3º de ESO:

<i>Contenidos</i>	<i>Principios del método geográfico</i>	<i>Competencias</i>
Paisajes y zonas climáticas de la Tierra.	<p><u>Localización</u>: localización en un atlas del ecuador y los trópicos para fijar las tres grandes zonas climáticas.</p> <p><u>Comparación</u>: individualizar cada zona mediante sus características estableciendo analogías (clima mediterráneo de Murcia y de California).</p> <p><u>Conexión</u>: el medio desértico en los climas del mundo: afinidades y diferencias.</p> <p><u>Evolución</u>: la tendencia hacia la desertificación del territorio.</p>	<p>C.: es muy importante el uso del atlas desde el principio para tener la seguridad de que el alumno ya empieza a verlo como imprescindible y no como herramienta meramente puntual.</p> <p>A.: el uso de la leyenda en los mapas, la representación de la realidad, las tintas hipsométricas.</p> <p>B.: la elaboración de climogramas, el cálculo de índices (índice de Gausson), modelos, etc.</p>

		<p>D.: la lectura de mapas nos lleva a esta competencia ya que el mapa se convierte en un libro a leer por el alumno; Internet y otros recursos multimedia ofrecen visiones directas o representadas del hecho geográfico como la consulta de páginas web sobre el clima o sobre clasificaciones climáticas como la de Köppen.</p> <p>E.: destacamos la importancia del hombre en el clima, los bioclimas, la acción antrópica.</p> <p>G.: las actividades planteadas en la unidad llevan a unos hábitos de trabajo en los que el uso de la herramienta geográfica es uno de sus principales referentes.</p> <p>H.: el alumno va a aprender a transferir este aprendizaje a su vida, ya que los hechos estudiados y trabajados van a ir conformándose en hábitos de ciudadano democrático, por ejemplo en la defensa medioambiental, en su posición acerca de la protección de los suelos y del fenómeno de la desertificación del territorio.</p>
--	--	--

Es importante que los principios antes enunciados y relacionados con las competencias, estén anclados convenientemente a los objetivos didácticos y, en el caso de la evaluación, a los criterios de evaluación. Así, nuestra propuesta cobrará relevancia didáctica si todo este conjunto de decisiones está hilvanado y tiene coherencia metodológica. Por ello, proponemos la siguiente secuencia, que pretende ser una aproximación hacia una evaluación en 3º de Educación Secundaria Obligatoria pero que puede proyectarse en Bachillerato. Su puesta en práctica determinará la validez de la misma.

<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Actividades que evalúan el proceso</i>	<i>Principios</i>	<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Competencias</i>
<p>1. Identificar los distintos paisajes de las zonas climáticas de la Tierra y conocer su localización geográfica.</p>	<p>1. Localización geográfica de los distintos paisajes de la Tierra.</p>	<p>1. Localización de las grandes zonas climáticas del globo mediante un mapa mudo físico, haciendo especial hincapié en la correcta localización de ecuador y trópicos.</p>	<p><u>Localización</u>: el uso del atlas es imprescindible como punto de partida metodológica. Los mapas mudos físicos son la herramienta básica para que el alumno sepa localizar los referentes básicos de la Tierra y la distribución de los hechos geográficos que se estudian.</p>	<p>1. Averiguar si saben cómo se distribuyen geográficamente los distintos paisajes de las zonas climáticas de la Tierra.</p>	<p>C.: Conocimiento e interacción con el mundo físico.</p>
<p>2. Describir las características del clima y la vegetación de los distintos paisajes de la Tierra.</p>	<p>2. Descripción de las características de los distintos paisajes de la Tierra</p>	<p>2. Definición de zona climática y de elementos y factores del clima. Explicación de las principales características de los paisajes de la Tierra. Principales diferencias y afinidades.</p>	<p><u>Universalización y comparación</u>: los paisajes de climas cálidos, templados y fríos se caracterizan por sus elementos y factores, lo que resulta fundamental para individualizarlos, compararlos y establecer generalizaciones zonales.</p>	<p>2. Comprobar que conocen las características del clima y la vegetación de los paisajes de las zonas climáticas de la Tierra.</p>	<p>C.: Conocimiento e interacción con el mundo físico. A.: Comunicación lingüística.</p>

<p>3. Analizar y comparar climogramas correspondientes a las diferentes zonas climáticas.</p>	<p>3. Análisis, interpretación y comparación de climogramas de distintos paisajes</p>	<p>3. Elaboración de un climograma aplicando el índice de aridez de Gaussen. Identificar dos climogramas de dos zonas distintas, apuntando sus diferencias y afinidades. El comentario se realizará a través de un guión adaptado.</p>	<p><u>Generalización, comparación, conexión:</u> los climogramas responden a la combinación de elementos y factores del clima y ofrecen una representación gráfica que el alumno debe aprender a interpretar y analizar, lo que plantea la conformación de bloques de climogramas según zonas, comparación de los mismos y conexión entre temperaturas y/o precipitaciones.</p>	<p>3. Observar si interpretan correctamente climogramas de distintos paisajes del mundo.</p>	<p>B.: Matemática. D.: Tratamiento de la información y competencia digital.</p>
<p>4. Describir los paisajes a partir de la observación, el análisis y la interpretación de fotografías.</p>	<p>4. Comparación de paisajes a partir de una selección de imágenes en Internet. Análisis e interpretación de las mismas.</p>	<p>4. A partir de un guión adaptado sobre lectura de imágenes fijas en geografía, interpretar el paisaje de una zona climática desértica y compararlo con el de una zona fría polar.</p>	<p><u>Comparación, evolución:</u> de especial relevancia resulta el análisis de imágenes de paisajes ya que el paisaje es el objeto de estudio de nuestra materia. Por ello, que el alumno vaya comprendiendo lo que las imágenes le dicen, lo que representan y lo que proyectan, es un paso fundamental en su competencia comunicacional e informacional.</p>	<p>4. Verificar que saben identificar las características de los principales paisajes a partir de la observación de fotografías.</p>	<p>D.: Tratamiento de la información y competencia digital. H. Aprender a aprender.</p>

<p>5. Explicar las transformaciones que han experimentado los paisajes como consecuencia de la acción humana.</p>	<p>5. Concienciación de los efectos de algunas actividades humanas sobre el paisaje</p>	<p>6. Realización de un debate sobre el proceso de desertificación en la región de Murcia en el que se trabaje a partir de un reportaje que muestre la evolución de los usos del suelo en nuestra región.</p>	<p>Evolución o dinamismo: el espacio es cambiante, los paisajes evolucionan porque el hombre, con sus actividades lo transforma, generando unas consecuencias a veces negativas. La fotografía aérea puede ser un buen ejemplo para ver esos cambios, las imágenes de satélite mostrando, por ejemplo, los procesos de desertificación del territorio. Estas imágenes llevarán al alumno hacia una crítica respecto al uso del espacio, de los suelos y promoverá en él actitudes de rechazo ante impactos tan graves como la erosión antrópica.</p>	<p>5. Valorar si reconocen el impacto de la acción de los grupos humanos sobre el medio en cada uno de los paisajes estudiados. Asegurarse de que realizan actividades en grupo y participan en discusiones y debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante. Asegurarse de que realizan actividades en grupo y participan en discusiones y debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante.</p>	<p>E.: Social y ciudadana. H.: Autonomía e iniciativa personal F.: Cultural</p>
---	---	---	--	---	---

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2005). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- PLANS, P. Y FERRER, M. (ed.) (1993). *Geografía Física, Geografía Humana*. Madrid: EUNSA.
- TREPAT, C. Y COMES, P. (2008). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- VALERA BERNAL F. J. (2006). Internet como recurso didáctico en geografía. *Educación en el 2000*, volumen 9.
- VALERA BERNAL, F. J. (2010). Los principios del método geográfico (en homenaje al profesor Pedro Plans). *Revista Educativa y Cultural Contraclave*, 15.

LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS CHILENOS

Gabriela Vásquez Leyton

g.vasquez.l@hotmail.com

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

INTRODUCCIÓN

El concepto de ciudadanía ha ido respondiendo a la necesidad de reconocer la diversidad de derechos y deberes que el mundo solicita, sustituyendo el concepto de educación cívica por el de competencias ciudadanas (Gross, 2006). Este cambio de óptica desde lo cívico, que concebía la ciudadanía desde la organización política y el derecho a sufragio, a una visión que considera diversos aspectos de la vida democrática, implica desarrollar en la escuela competencias acordes. Entendemos que *Educación para la ciudadanía democrática* en el mundo escolar significa crear momentos para el desarrollo de las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas necesarias para construir el diálogo, la participación democrática y valoración del pluralismo. La escuela puede construir capacidades intelectuales y morales que son fundamento de la acción ciudadana (Cox y otros, 2005).

Al respecto, la formación de la ciudadanía se ha vinculado a la historia, en el sentido de que muchos de sus principios son parte de los procesos históricos que se aprenden en las aulas. De ahí que la *Ciudadanía* esté presente en discusiones chilenas y españolas. Aunque debemos considerar que la inserción curricular es diferente; en el primer caso es transversal a la enseñanza, principalmente a los contenidos históricos (Mineduc, 2005). En España se establecen la asignatura obligatoria *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* (BOE-A-2007-238).

En relación a lo anterior, esta comunicación es parte de la investigación TRADDEC, que tiene por finalidad conocer cómo se desarrollan en el sistema escolar chileno y español, los procesos de «Transición» desde la dictadura a la democracia, una temática que combina el proceso de enseñanza/aprendizaje de la historia con la formación ciudadana. Se busca evaluar como las *competencias ciudadanas*, se encuentran

apropiadas en los conocimientos históricos de nuestros estudiantes. Se entiende por «competencia un saber hacer complejo resultado de la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones del proceso de aprendizaje» (Villardón, 2006). Por ello, la comunicación se centra en la evaluación de aprendizajes de competencias ciudadanas en la escuela y la cuestión que nos guía se define por: ¿Qué competencias ciudadanas desarrollan estos contenidos?.

LOS REFERENTES CURRICULARES

El currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene como propósito que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan comprender la sociedad, capacitándolos para actuar crítica y responsablemente en ella (MINEDUC, 2010). En el 2° año de enseñanza media, el currículo establece la unidad El Siglo XX. La búsqueda del desarrollo económico y social, que considera el contenido Cambios políticos, sociales, económicos y culturales de Chile desde los años 70 a la actualidad, donde se inserta implícitamente a través del programa de estudio, como Actividades la subunidad Régimen Militar y Transición a la Democracia (Mineduc, 2004). Éste referente es la concretización del marco curricular y es usado ampliamente por los profesores del sistema escolar.

El establecer la subunidad como un solo contenido, no evidencia la idea de proceso y no visualiza la transición como producto de acuerdos sociales y políticos, lo que la bibliografía ha defendido como un hecho sustancial de este proceso. Ya que se entiende que la transición chilena a la democracia fue pactada a través de los acuerdos entre el gobierno militar y la oposición para reformar la Constitución de 1980 y el plebiscito del 1989 (Godoy, 1999).

De esta forma, el programa de estudio establece para la subunidad referida cinco actividades relacionadas con (Mineduc, 2004):

- Analizan las condiciones históricas que condujeron al golpe militar contrastando visiones historiográficas.
- Analizan los efectos involucrados en la transgresión a los derechos humanos durante el gobierno militar.
- Caracterizan el proceso de refundación neoliberal del sistema económico y analizan el fin del modelo de crecimiento hacia adentro.
- Investigan y discuten sobre el proceso de transición a la democracia.
- Indagan un aspecto de la realidad nacional, para realizar una síntesis sobre Chile actual.

En estos ejemplos evidenciamos procedimientos históricos relacionados con la indagación, investigación y análisis de fuentes diversas, sin embargo no podemos apreciar la generación de competencias ciudadanas que desarrollen valores como la

tolerancia, el respeto, la libertad, etc. En este sentido, se debe considerar que «las estrategias didácticas deben alinearse con la evaluación para el desarrollo de competencias, que se basan en la puesta en práctica de tareas complejas en situaciones reales o simuladas, como el método de caso y el aprendizaje por proyectos o problema» (Villardón, 2006).

Las actividades debiesen alinearse a los *Mapas de Progreso*, que presentan una ordenación de competencias de contenido curricular, explicitando lo que se valora como evidencia de aprendizaje (Avalos, 2008). Estos instrumentos definen la formación ciudadana, como valoración de la *Democracia* y la *participación* (Mineduc, 2007), lo que nos invita a pensar en actividades evaluativas que desarrollen actitudes favorables a ciudadanía y competencias para la democracia (Villardón, 2006).

El mapa de progreso de «*Democracia y Desarrollo*» describe los aprendizajes involucrados en la apropiación del ejercicio de la ciudadanía democrática, donde se conjugan conocimientos, entendimientos, valoraciones y habilidades. Superándose el énfasis en el mero conocimiento cívico (Mineduc, 2010). Propuesta coherente con *evaluación auténtica*, que busca en el currículo las prioridades con respecto a los resultados pretendidos para ajustar el sistema de evaluación y fortalecer el aprendizaje (Villardón, 2006).

METODOLOGÍA

El estudio que se presenta es cuantitativo no experimental, se basa en la técnica de encuesta mediante un cuestionario, que *recoge organizadamente los indicadores de las variables simplificadas en el objetivo de la encuesta* (Rojas, 1998). Para esta oportunidad se ha considerado la evaluación de competencias ciudadanas, a partir de 9 preguntas escogidas del «Estudio Internacional de Educación Cívica», realizado por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* y que se aplicó a estudiantes chilenos con el objetivo de medir los conocimientos cívicos al terminar la Primaria.

Las preguntas se responden a través de una escala aditiva o likert, utilizada para la evaluación de actitudes y que está constituida por un determinado número de preguntas que actúan como reactivos sobre el sujeto. En este caso, el sujeto muestra su nivel de acuerdo frente a los enunciados para proceder a una selección estadística de los ítems (Arnal, 1995). Se han establecido 5 niveles donde los alumnos deben definir su nivel de aprobación o acuerdo con el ítem expresado: 1. Muy en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Indiferencia, 4. De acuerdo y 5. Muy de acuerdo.

Las preguntas se basan en verificar el nivel de apropiación de los derechos humanos de primera (derechos civiles y políticos), segunda (derechos sociales) y tercera generación (derecho de los pueblos), a partir de los valores de libertad de expresión, igualdad de oportunidad y solidaridad, ya que su respeto nos permiten el desarrollo de una sociedad democrática basada en la justicia y la equidad (Gómez, 2004).

Este instrumento de evaluación de aprendizajes, se aplicó a 77 alumnos de tercer año de secundaria de Viña del Mar (Chile), durante los meses de agosto y septiembre del 2010. Se consideraron 3 establecimientos de distinta dependencia: Particular (CP), Subvencionado (CS) y Municipal (LM). La razón de esta muestra radica que el informe de ciudadanía, consideró que el sistema educacional chileno presenta desigualdades de oportunidades y segmentación social, pese a que los niveles de cobertura son altos, los de calidad con equidad son muy dispares, situación que incide inevitablemente en la calidad de la vida cívica en Chile y en la formación ciudadana de los educandos (Mineduc, 2005).

LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

Las competencias han de formar parte, articulada y coherente del quehacer educativo y del proceso de enseñanza aprendizaje (González, 2008), por lo que aprendizaje deben incluir conocimientos, habilidades y valores, a través de unos contenidos curriculares y de formas pedagógicas activas desarrolladas en climas de participación (Cox y otros, 2005). Al respecto, la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos (Perrenoud, 1999).

Las categorías del cuestionario responden a la familiaridad con las instituciones democráticas, disposición a participar de los procesos que la configuran y virtudes públicas que ella requiere (Mineduc, 2004).

- Libertad de Expresión:

Se ha considerado la libertad de expresión, en los medios de comunicación, en las personas y en los grupos, ya que el currículum persigue que los estudiantes valoren los principios de libertad, igualdad, justicia, pluralismo y respeto por los derechos humanos y que reconozcan la legitimidad de diversos puntos de vista para interpretar la realidad (Mineduc, 2010).

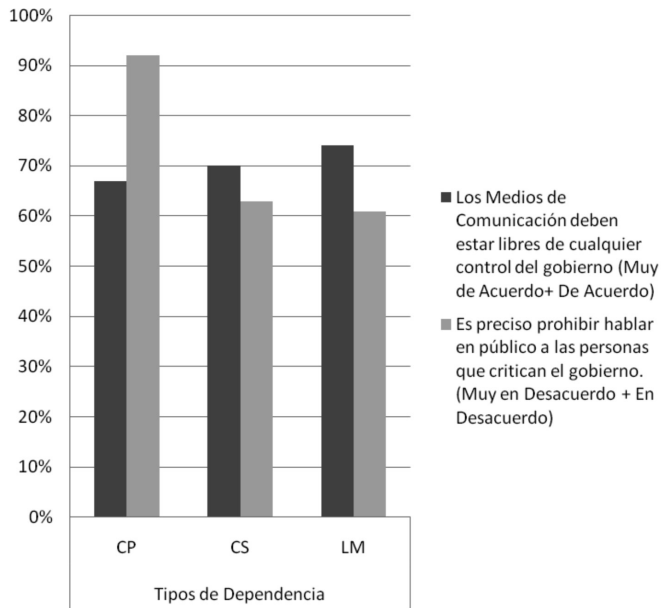
En este sentido, la valoración de la libertad cambia en función del tipo de centro e incluso frente a la misma variante. Si consideramos la primera afirmación: *Los medios de comunicación deben estar libres de cualquier control del gobierno*, el nivel de competencia adquirida se establece en aquellos alumnos que optan por las opciones de aprobación. De esta forma, los valores nos indican que existe un alto grado de preferencia para esta opción, considerando las alternativas muy de acuerdo y de acuerdo.

En este aspecto, es interesante destacar que el informe de formación ciudadana, pese a tener una mirada crítica ante los medios de comunicación de masa, en especial la televisión, tuvo una mirada esperanzadora en que estos desde una estrategia flexible pueden y deben hacer un aporte sustantivo a la formación ciudadana (Mineduc, 2005).

La mayoría de las opciones de aprobación es significativa en los tres centros estudiados, determinado por altos porcentajes de consentimiento para el derecho de los medios a expresarse: CP (57%), CS (70%) y LM (74%). Sin embargo, sobresale el resultado del Liceo Municipal, quienes evidencian la competencia ciudadana y declaran especial interés por la lucha de sus derechos y libertades. Respecto al porcentaje de desaprobación CP (25%), CS (17%) y LM (4%), indica una menor apropiación de la competencia ciudadana en el sector privado.

Con respecto a la libertad de expresión individual: *Es preciso prohibir hablar en reuniones públicas a las personas que critican al gobierno*, la competencia se define por aquellos que eligen la desaprobación. En este sentido, existe una defensa de este derecho, ya que los porcentajes de muy en desacuerdo y en desacuerdo son mayoría en los tres centros: CP (92%), CS (63%) y LM (61%), reafirmando la defensa de este valor ciudadano. Sin embargo, si consideramos aquellas respuestas a favor de la prohibición de criticar al gobierno públicamente (muy de acuerdo, de acuerdo y da igual) obtenemos: CP (8%), CS (37%) y LM (39%), lo que significaría que varios de esos alumnos no tienen apropiada la competencia.

Gráfico N° 1: Libertad de Expresión



Fuente: elaboración propia.

Según el gráfico anterior, ante las preguntas de libertad de expresión obtenemos respuestas contradictorias, ya que para un sector del colegio privado es más importante la libertad individual que el derecho de expresión de los medios y los otros centros presentan altos índices a favor de prohibir a hablar en reunión. Esto se podría deber a un mal entendimiento de la pregunta, ya que ambas cuestiones se evalúan de forma conjunta. La democracia como proceso siempre inacabado, es un instrumento de comunicación y convivencia, donde el concepto de libertad aparece como un derecho y como un deber, el de participar e intervenir en la sociedad para mejorarla (Santisteban, 2004).

La pregunta *Se debería prohibir que los miembros de grupos antidemocráticos organicen mítines o manifestaciones pacíficas*, el nivel de competencia ciudadana está en la opción de desaprobación, ya que la propuesta está determinada por el tópico de pacíficas y las respuestas son disímiles. Considerando las alternativas muy en desacuerdo y en desacuerdo, el centro particular declara que no se debe prohibir este tipo de manifestaciones, con un 59%. En el centro subvencionado se reparten las opiniones sin presentar una mayoría clara entre el porcentaje de desaprobación (43%) y de aprobación (37%). Respecto en el Liceo Municipal, las respuestas nos indican un 39% de desaprobación.

Respecto a la opción de indiferencia, en los tres colegios existen porcentajes elevados CP (33%), CS (20%) y LM (44%), lo que denota que el centro particular está a favor de que los grupos antidemocráticos puedan manifestarse de forma pacífica, y por ende habla de un mayor desarrollo de esta competencia, a diferencia de lo que ocurre en el sector municipal.

- Igualdad de oportunidades

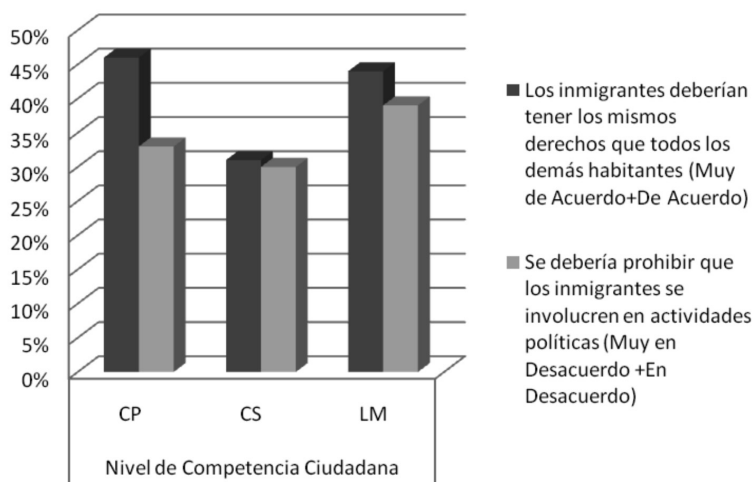
Se han considerado la igualdad de género y de inmigrantes, situación que se relaciona con problemas que lidia la sociedad democrática. Al respecto, la existencia de una ciudadanía activa, debe potenciar la formación de un ciudadano con capacidades y habilidades para participar de un modelo de democracia donde su presencia es necesaria (Cerdeña, 2004).

Respecto a la pregunta: *Cuando hay escasez de trabajo, los hombres tienen más derecho a tener empleo que las mujeres*, la competencia es evidente en la desaprobación y las respuestas indican porcentajes mayoritarios para esta opción en los tres establecimientos: CP (84%), CS (67%) y LM (79%), además en los tres colegios presenta 0% en las algunas opciones de aprobación. Los alumnos que tienen más adquirida la competencia son los del sector privado, ya que asumen de mejor forma la igualdad de género, sobre todo si se consideran los valores de indiferencia: CP (13%), CS (27%) y LM (17%).

Una sociedad democrática debe educar en actitudes críticas, para enfrentar las situaciones de injusticia y de desigualdades socioeconómicas (Santisteban, 2004). Respecto a la tolerancia hacia los derechos de los inmigrantes: *Los inmigrantes deberían*

tener los mismos derechos que todos los demás habitantes de ese país, la competencia se evidencia en las opciones de aprobación, sin embargo, los porcentajes de acuerdo son pequeños, ya que ningún centro llega a la mayoría: CP (46%), CS (31%) y LM (44%). Por otra parte, si consideramos el nivel de desaprobación de la igualdad de derechos, el colegio subvencionado plantea mayoría con un 52%, a diferencia del Liceo Municipal que no presenta respuestas categóricas (39%). Un dato importante lo arrojan las opciones para da igual: CP (29%), CS (17%) y LM (17%), porque muestran indiferencia al tema y significa que el que no opina no tiene la competencia adquirida. También una opción sería que es políticamente incorrecto declarar que los inmigrantes no deben tener los mismos derechos que los demás ciudadanos.

Gráfico N° 2. Tolerancia. Derechos de Inmigrantes



Fuente: elaboración propia.

Respecto a la pregunta sobre los derechos políticos de los inmigrantes: *Se debería prohibir que los inmigrantes se involucren en actividades políticas*, la competencia adquirida se define por la desaprobación y las respuestas no presentan mayorías. Considerando muy en desacuerdo y en desacuerdo obtenemos: CP (33%), CS (30%) y LM (39%) y respecto al nivel de aprobación: CP (25%), CS (47%) y LM (35%), los alumnos del colegio subvencionados son los que tienen en menor medida la competencia. Sin embargo, el nivel de indiferencia es alto en el CP (42%) sobre el CS (23%) y LM (26%). Los alumnos consideran los derechos de los inmigrantes, pero se declaran indiferente cuando se les pregunta sobre su participación en actividades políticas, lo que se traduce que este tema no es una habilidad adquirida. Es importante destacar

que «la democracia es una manera de actuar en la vida, la adquisición de una cultura democrática requiere la reconstrucción de conceptos de igualdad o justicia, lo que implica el aprendizaje de capacidades de análisis crítica, de resolución de conflictos, de diálogo o de toma de decisiones» (Santisteban, 2004).

- Solidaridad

Los derechos de tercera generación son los derechos de los pueblos, nuevos derechos humanos o de cooperación. En nuestro cuestionario, se refiere al derecho de protesta, participación comunitaria y derechos humanos. La participación democrática debe considerar la preocupación por los asuntos comunes, sin solidaridad no existe la democracia, porque estamos insertos en un sistema donde existen desigualdades. Su perfeccionamiento depende del poder mejorar estas situaciones, a través de la solidaridad (Santisteban, 2004).

La pregunta: *Se debería obligar a participar en actividades que benefician a la comunidad*, el nivel de competencia adquirida se determina por la desaprobación, ya que la obligatoriedad indica la competencia. Los porcentajes denotan un bajo interés y llama la atención los altos porcentajes de indiferencia, que aunque no llegan a la mayoría CP (38%), CS (27%) y LM (30%), representan casi un tercio de las respuestas de los alumnos. Estos valores pueden significar bajo interés en participar en cuestiones sociales, también un rechazo a la idea de obligatoriedad.

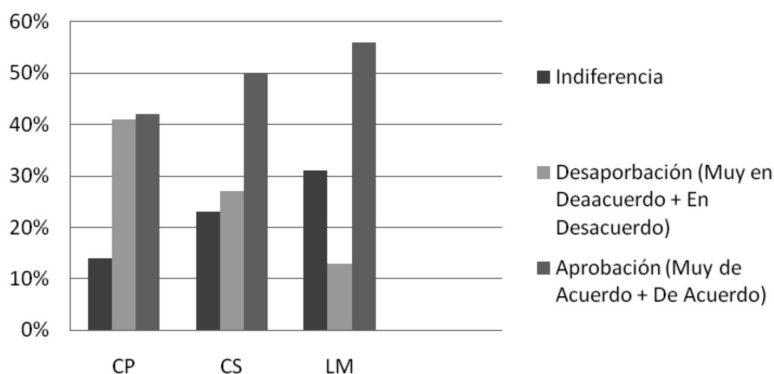
Los porcentajes de desaprobación son mayoría en el sector medio, donde encontramos la competencia adquirida CP (37%), CS (57%) y LM (40 %). Respecto a las opciones muy de acuerdo y de acuerdo, tenemos valores bajos de aceptación, que no superan el tercio de las respuestas: CP (25%), CS (16%) y LM (30%). La participación se desarrolla por ciudadanos con derechos y deberes, lo que supone un proceso de interacción entre quienes comparten ideales, intereses de vida y están dispuestos a colaborar e influir en la sociedad. La participación social, conforma una cultura democrática proclive al desarrollo de individuos con capacidad para tramitar sus intereses en una experiencia compartida (Dewey, 1997).

La cuestión referida a *Las personas deben negarse a obedecer una ley si viola los derechos humanos*, implica que la adquisición de la competencia está en la aprobación, porque se valora el respeto a los DDHH, como un tema sensible para toda sociedad post dictadura, donde el costo moral de restablecer el orden tuvo un alto impacto en los opositores del régimen. De ahí que el informe ciudadano, considera como un pilar fundamental la formación en derechos humanos, considerando la historia reciente del país, el conocimiento de los derechos y desarrollo de actitudes de tolerancia (Mineduc, 2005)

Los resultados nos proporcionan porcentajes bastantes disímiles si consideramos las opciones de aprobación CP (67%), CS (36%) y LM (39%). De esta manera, el nivel de acuerdo mayoritario del sector privado indica la apropiación de la competencia y por ende un menor desarrollo en los otros dos centros, lo que se corrobora

cuando se revisan los porcentajes de desacuerdo: CP (20%), CS (54%) y LM (44%), este último porcentaje pese a no ser mayoría es importante, más si se considera la opción da igual (17%) de este sector.

Gráfico N° 3: Ante una Ley considerada injusta se puede protestar por cualquier medio



Fuente: elaboración propia.

La tónica de la transición chilena, ha sido la transgresión de los DDHH, donde el status quo ha estado sujeto a un cierto nivel de volatilidad. Los primeros meses del gobierno de Aylwin estuvieron marcados por el retorno de los exiliados, la búsqueda de los detenidos desaparecidos, la situación legal de los militares, la formación de la Comisión de Verdad y Reconciliación, la reinserción de los miembros del Frente Patriótico y los juicios a uniformados por violaciones a los derechos humanos (Navia, 1999).

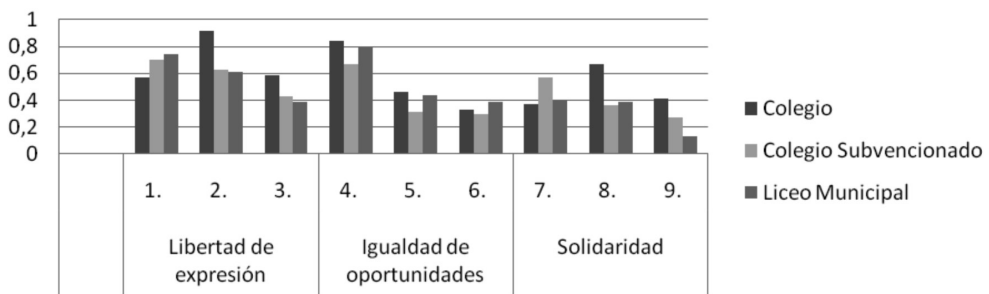
La pregunta: *Ante una ley considerada injusta se puede protestar por cualquier medio*, considera la competencia adquirida en las opciones de desaprobación, ya que en la sociedad debemos respetar los derechos de todos, por ende es justo protestar pero no por cualquier medio, ya que la violencia o el terrorismo no están permitidos dentro de una democracia.

Los porcentajes de aprobación son altos, lo que denota una baja adquisición de la competencia ciudadana, principalmente en el LM (56%) y CS (50%) donde esta opción es mayoría y en menor medida en el CP (42%). Sus respuestas no permiten establecer una postura clara, ya que considerando muy en desacuerdo y en desacuerdo obtenemos: CP (41 %), CS (27%) y LM (13%). Dato interesante, ya que el apego al orden parece ser un valor significativo para el sector privado. Debido a que parte de la «clase alta» chilena, ha valorado el restablecimiento del orden realizado por el gobierno militar, por sobre otros costos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El concepto de ciudadanía remite a una relación entre los sujetos y una comunidad política; los miembros plenos de derechos permiten la integración a un sistema social con exigencias de justicia (Gómez, 2004). Por ello, el ser un buen ciudadano radica en el desarrollo de actitudes y el fortalecimiento de la participación ciudadana. Del análisis de los datos se deduce que las competencias ciudadanas son acordes a la valoración de la democracia, ya que los principios de libertad, tolerancia y respeto a los Derechos Humanos son significativos. Existe una valoración a que las personas se expresen libremente y la defensa de derechos de igualdad en la sociedad.

Gráfico N° 4: Relación categorías de Análisis y Nivel de Competencia Ciudadana por tipo de Establecimiento



Fuente: elaboración propia.

Tal como se expone en el último gráfico, en el Colegio Particular encontramos más niveles de competencias ciudadanas adquiridas, representadas por porcentajes de mayoría y aún cuando no sean mayoría, en general, las respuestas de sus alumnos están por sobre las opciones de los otros centros. Destacan la defensa de la libertad de expresión individual, igualdad de género y la defensa de DDHH.

El Colegio subvencionado presenta bajos niveles de desarrollo de competencias de formación ciudadana, ya que pocas veces sus ponderaciones mayoritarias permiten verificar la adquisición de competencias ciudadanas. Destaca el valor de la participación social, único caso donde fue mayoría por sobre los otros centros.

Respecto al Liceo Municipal, se valoran altos índices de desarrollo de competencias especialmente en aspectos comunitarios, derechos políticos de inmigrantes y libertad de expresión de los medios de comunicación.

Para finalizar, la evaluación de competencias deben considerar métodos de evaluación variados, que constituyan evidencias válidas de los niveles de logro

de los estudiantes (Villardón, 2006). En este sentido, este pilotaje ha permitido la validación del instrumento de evaluación, posibilitado algunos cambios en función de vincula los valores de la transición de la dictadura a la democracia y las competencias ciudadanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVALOS, B. (2008). Los Mapas de Progreso para Ciencias Sociales. *Iber, Didáctica de las Sociales, Geografía e Historia*, 55, pp. 63-71.
- CERDA, A. y otros (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago de Chile: LOM.
- COX, C. y otros (2005). *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- DEWEY, J. (1997). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- GALLEGO, I. (2008). Las Competencias en la educación obligatoria. La Necesidad de establecer taxonomías. *Aula de Competencias en Ciencias Sociales*.
- GROS, B. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista iberoamericana de educación*, 42, pp. 103-125.
- GODOY, O. (1999). Transición chilena a la Democracia: Pactada. *Centro de Estudios Públicos*, 74.
- GOMEZ, A. (2004). Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales. En Vera, M. y otros: *Formación de la Ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS.
- PERRENOUD, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Domes, Pedagogía.
- SANTISTEBAN, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M. Vera y otros (ed.). *Formación de la Ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS.
- SÁNCHEZ, S. y otros (1996). Construcción de escalas de actitudes de tolerancia y cooperación para un contexto multicultural. *Enseñanza*, 14, pp. 81-97.
- VILLARDÓN, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 57-76.

REFERENTES MINISTERIALES

- MINEDUC (2004). *Programa de Estudio Segundo Año Medio*.
- MINEDUC (2005). *Informe Comisión Formación Ciudadana*.
- MINEDUC (2010). *Mapas de Progreso: Democracia y Desarrollo*.
- MEC (2006). *Real Decreto 1631/2006*. 29 diciembre 2006.

La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales

PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ
SEBASTIÁN MOLINA PUCHE
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ
(EDS.)

**La evaluación en el proceso de
enseñanza y aprendizaje
de las ciencias sociales**

Volumen II

Esta obra ha sido publicada con una subvención de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia (Proyecto 08668/PHCS/08) y del Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN) EDU2010-11342-E (subprograma EDUC).



© Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales

© De los textos sus autores

ISBN: 978-84-614-6811-9

Depósito Legal: MU 444-2011

Fotocomposición e Impresión: Compobell, S.L. Murcia

ÍNDICE

Introducción	13
<i>Pedro Miralles, Sebastián Molina y Antoni Santisteban</i>	

LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y MATERIALES EDUCATIVOS

La evaluación en los textos escolares de 2.º medio de Historia y Ciencias Sociales de Chile en el tema de la transición de la dictadura a la democracia: una mirada desde el profesor	19
<i>David Aceituno Silva</i>	

Programa de didáctica del patrimonio en un yacimiento arqueológico. Datos para una evaluación	31
<i>Begoña Bas López</i>	

Livros didáticos de história e experiênciã cultural dos alunos	43
<i>Tânia M. F. Braga Garcia y Édina Soares Maciel</i>	

Evaluación de materiales didácticos <i>online</i> para el estudio de las ciencias sociales: Patrimonio y páginas web de museos en Asturias	51
<i>Roser Calaf Masachs y Miguel Ángel Suárez Suárez</i>	

Evaluación del programa de ciencias sociales en los países de habla hispana en la región de las Antillas caribeñas: especial énfasis en Puerto Rico	63
<i>Javier Carrión Guzmán</i>	

Análisis comparativo entre programas oficiales de ciencias sociales, Comunidad Autónoma de Cataluña, España y Chile para el nivel educación inicial	77
<i>Marta Castañeda Meneses</i>	

Análisis y evaluación de libros de texto de Conocimiento del Medio desde la didáctica del patrimonio.	87
<i>Mario Ferreras Listán y Jesús Estepa Giménez</i>	

Conocimiento del Entorno en Infantil: evaluación de materiales educativos	99
<i>Cristina Isabel Gallego García</i>	
Un modelo de programación y evaluación por competencias de una unidad didáctica de Geografía	113
<i>Francisco de Asís Gomariz Sánchez, José Andrés Prieto Prieto y Francisco Javier Valera Bernal</i>	
La competencia aprender a aprender orientada al aprendizaje en las ciencias sociales: claves para su desarrollo y evaluación	125
<i>Catalina Guerrero Romera</i>	
El área del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural como marco innovador para el desarrollo de la competencia social y ciudadana y la competencia cultural y artística en la etapa de Primaria	139
<i>Catalina Guerrero Romera, M^a del Mar López Gómez y Marta Gutiérrez Sánchez</i>	
La evaluación en los programas de diversificación curricular aplicada al ámbito sociolingüístico. Una propuesta adaptativa y multidisciplinar	147
<i>Carmen Hernández López, Pedro Miralles Martínez, José Monteagudo Fernández y Cosme J. Gómez Carrasco</i>	
El patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales de ESO: evaluación y nuevas perspectivas	159
<i>Inmaculada López Cruz y José María Cuenca López</i>	
From curriculum to geography textbooks in Portugal - a journey from intentions to realities.	169
<i>Cristiana Martinha</i>	
Girona, ciudad histórica: evaluación de un programa educativo no formal	175
<i>Rosa M. Medir Huerta, Anna M. Geli de Ciurana y Salvador Calabuig Serra</i>	
La evaluación del máster del profesorado de ciencias sociales de Secundaria: un modelo para el trabajo final del máster (TFM)	185
<i>Montserrat Oller y Antoni Santisteban</i>	
La evaluación de los procesos de investigación de los estudiantes del Máster en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Veracruzana. Análisis de una experiencia	197
<i>Andrés Palma Valenzuela y M^a Cristina Miranda Álvarez</i>	

La evaluación en contextos de educación no formal: evaluación de la exposición «Darwin y De la Espada. Dos vidas paralelas. Los caminos de la evolución» . . .	205
<i>Isabel Parra Lledó</i>	
La construcción de identidades colectivas en la enseñanza de las ciencias sociales: una evaluación del currículum de la Comunidad Valenciana	217
<i>David Parra Monserrat y Josep Ramon Segarra Estarells</i>	
De la Prehistoria a la Edad Media en los libros de texto para 5º de Primaria: la historia enfrentada	225
<i>Javier Quinteros Cortés</i>	
La influencia del uso de las TIC en la adquisición de conocimientos por parte del alumnado: una experiencia en la asignatura de Geografía de 2º de Bachillerato	233
<i>Diego Antonio Reinaldos Miñarro y Sebastián Molina Puche</i>	
Evaluación con videojuegos en ciencias sociales	243
<i>Pedro A. Sánchez Rodríguez</i>	
Evaluación de la competencia digital docente en educación primaria: evaluación del uso de las TIC en el área de Conocimiento del Medio	253
<i>Natividad Sánchez Campillo y Juan Benito Martínez</i>	
Evaluación de un taller de Geografía de España para alumnos extranjeros estudiantes de español	261
<i>María del Carmen Sánchez Fuster y Francisca José Serrano Pastor</i>	
Las P.A.U. de Geografía: ¿un obstáculo o una oportunidad?	271
<i>Xosé M. Souto González</i>	
La evaluación en la LOE para el desarrollo de competencias básicas en Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	285
<i>Francisco Javier Trigueros Cano, Davinia Soto Clares y Mónica Ibáñez García</i>	
El análisis y evaluación de los manuales escolares de historia: un estado de la cuestión	295
<i>Rafael Valls Montés y Ramón López Facal</i>	
Evaluación de las unidades educativas <i>Zarautz, en tus manos</i> y <i>Expedición Menosca</i> . Aprendizaje informal a través del patrimonio mediante el uso de tecnología móvil	305
<i>Naiara Vicent Otaño, Mikel Asensio Brouard y Alex Ibáñez Etxeberria</i>	

EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

- Evaluación de competencias de diálogo y debate desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía: análisis de una práctica de intervención en Educación Primaria 315
Rafael López Atxurra y M^a Ángeles de la Caba Collado
- La evaluación en el Prácticum en Educación Infantil, con la didáctica de las ciencias sociales como fondo. 325
Antoni Gavaldà y Josep María Pons
- La evaluación en una innovación en el aula de historia. 333
Ana Belén Gil Santa
- La evaluación de iniciativas de aprendizaje participativo para una acción responsable y de servicio 343
Jesús Granados Sánchez
- La evaluación: dilemas y preguntas. 353
Caridad Hernández Sánchez
- Evaluar el proceso de socialización, a través de las ciencias sociales, la geografía y la historia en contextos educativos de interculturalidad 363
Jesús María López Andrés
- ¿Qué significa evaluar siendo tutor del prácticum del Máster de Formación del Profesorado en un centro de Secundaria? 373
Manuel José López Martínez
- La evaluación como instrumento para el desarrollo profesional en un aula universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales 381
Myriam Martín Cáceres y Ana M^a Wamba Aguado
- La evaluación de la Historia de España en 2.º curso de Bachillerato: un ejemplo de evaluación ajena al proceso de enseñanza-aprendizaje. 391
Celia Parcerro Torre
- Análisis de instrumentos de evaluación empleados por docentes del segundo ciclo básico. 399
Marta Quiroga Lobos

Estudio sobre los criterios e instrumentos de evaluación de la materia de Geografía en Educación Secundaria	409
<i>Raquel Sánchez Ibáñez, José Monteagudo Fernández, Jesús Molina Saorín, María del Carmen González López y María Mónica Plaza Martínez</i>	
Los criterios de evaluación en la LOGSE, LOCE y LOE: estudio y análisis en la didáctica de las ciencias sociales	421
<i>Raquel Sánchez Ibáñez, Francisco Javier Trigueros Cano, Raimundo Rodríguez Pérez y Jorge Ortuño Molina</i>	
Experiencia de evaluación de ciencias sociales en Secundaria en un programa bilingüe	433
<i>Rubén Juan Serna Alfonso</i>	
¿Qué está ocurriendo en la enseñanza de Conocimiento del Entorno y del Medio en Educación Infantil y Primaria? informe de investigación acerca de la evaluación del currículo, los materiales didácticos y la práctica docente	441
<i>Gabriel Travé González, Pedro Cañal de León y Francisco José Pozuelos Estrada</i>	
Impresiones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre el proceso evaluador en Geografía e Historia	451
<i>Francisco Javier Trigueros Cano, Jesús Molina Saorín y Pedro Miralles Martínez</i>	
La competencia tecnológica del profesorado de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria	463
<i>María Isabel Vera Muñoz, María Carmen Soriano López y Francisco Seva Cañizares</i>	

INTRODUCCIÓN

La evaluación es sin duda una de las temáticas más complejas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Es más, dada la repercusión social y académica de la evaluación en los últimos tiempos se ha convertido en un tema recurrente, tanto en el debate didáctico como en las preocupaciones de los distintos niveles que integran la vida escolar. Las causas hay que buscarlas, en primer término, en la trascendencia del concepto. La reflexión sobre la evaluación comporta una revisión global del currículo, desde las finalidades hasta la selección de los contenidos o la metodología. La evaluación es un reflejo del estilo de enseñanza. Es posible afirmar que aquello que se evalúa acaba determinando lo que se enseña y que los alumnos estudian y aprenden aquello que consideran como relevante en la evaluación. Por otro lado, la evaluación viene acompañada siempre de todo un imaginario sobre los niveles de aprendizaje o sobre la calidad de la educación que se imparte. A estas razones hay que añadir otra, que es específica de la enseñanza de las ciencias sociales, que se refiere a la dificultad que se atribuye a la idea de evaluar algunas capacidades del pensamiento social y del ejercicio de la ciudadanía.

En todo caso, la evaluación del conocimiento social ha de ser la valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje, no una finalidad en sí misma o, al menos, no sólo una meta, sino principalmente un instrumento de mejora de la enseñanza y el aprendizaje, de mejora de la planificación, de la intervención didáctica y de sus resultados. La evaluación como proceso y como instrumento se convierte en la evaluación como comunicación, que hace referencia a otros conceptos de diversas tradiciones, como la evaluación continua, formativa o formadora. La evaluación es mucho más justa y efectiva cuando se comparten sus criterios y sus resultados. La evaluación es un concepto dinámico, se reconstruye, varía cuando cambian las estrategias.

Si queremos evaluar las competencias sociales, históricas, geográficas o ciudadanas, así como otras competencias básicas, debemos pensar en un tipo de evaluación que sea útil para saber cómo el alumnado construye el conocimiento social escolar. Así, por ejemplo, no basta con el conocimiento social acumulado, sino que también hemos de evaluar las capacidades del alumnado para plantear preguntas sobre el pasado, el presente y el futuro, ya que la ciencia social se construye con buenas preguntas antes que con

grandes respuestas. Evaluar competencias desde las ciencias sociales quiere decir evaluar a partir de la solución de problemas sociales, geográficos, históricos, artísticos, etc.

El presente libro es resultado del XXII Simposio Internacional, «La evaluación en la didáctica de las ciencias sociales», celebrado en Murcia en abril de 2011. Desde la didáctica de las ciencias sociales es una cuestión fundamental, sobre la cual queda mucho por hacer, que requiere nuevas investigaciones y nuevas propuestas de innovación, por su gran influencia en la enseñanza. La evaluación es esencial en la regulación de programas y en la práctica educativa. Debe responder, por un lado, a las exigencias de racionalidad, sistematización, control de variables y contraste de resultados. Por otra parte, es necesario mostrar todas las dimensiones de la evaluación, utilizar diversos instrumentos de obtención de información, de análisis, de comunicación.

La evaluación es la piedra angular en la que se basa, en buena parte, todo cambio o toda innovación educativa, cualquier modelo didáctico o planteamiento metodológico. A veces, determinadas evaluaciones sobre qué saben o qué no saben de historia o geografía los niños y las niñas o los jóvenes, provocan propuestas de transformación más o menos radicales de los contenidos de historia, de geografía o de ciencias sociales y, en menos ocasiones, propuestas de cambio en las prácticas de enseñanza. Pocas veces se ha reflexionado con profundidad sobre el porqué de los resultados de la enseñanza de las ciencias sociales o, mejor, sobre cómo mejorar estos resultados.

En pocas ocasiones se ha utilizado la evaluación como un instrumento de análisis global del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, es decir, como un procedimiento para la obtención de información y para tomar decisiones educativas. La evaluación no sólo tiene la función calificadora o selectiva, también tiene otra serie de funciones como son la orientación, la motivación, la autorregulación, etc. La evaluación es parte del proceso de comunicación entre los diversos agentes educativos, dentro y fuera del aula. La evaluación se conceptualiza, al menos en el plano teórico y parafraseando a Santos Guerra, como un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

En los últimos tiempos, la evaluación se ha convertido en un tema recurrente, tanto en el debate didáctico, como en la práctica de los diversos niveles educativos en los centros escolares. Siendo la educación una práctica social y la evaluación uno de sus principales actos, debemos abordarla desde distintos aspectos de la enseñanza de las ciencias sociales, entre otros, ideológicos, políticos, sociales o técnicos. En la actualidad algunas preguntas necesitan un debate detenido desde la didáctica de las ciencias sociales. ¿Se acaba enseñando aquello que se evalúa? ¿Se evalúa sólo lo que se enseña? ¿Evaluamos para mejorar los aprendizajes? ¿Evaluamos para renovar la enseñanza? ¿Cómo se evalúan las competencias? ¿Cómo se evalúa la competencia social y ciudadana desde la enseñanza de las ciencias sociales? Estas preguntas son algunas de las que se pueden plantear. Hay muchas más, que requieren reflexión y debate.

En el presente libro hemos considerado tres ámbitos de análisis de la evaluación desde la didáctica de las ciencias sociales, que han estructurado, *grosso modo* (con la única salvedad de la primera parte, en la que ofrecemos una visión de conjunto de esta problemática de la mano de algunos de los más importantes especialistas en la materia), esta publicación:

- a) *Aprendizajes de ciencias sociales*: criterios, fases, procedimientos e instrumentos de evaluación, regulación y autorregulación, etc.
- b) *Programas y materiales educativos de ciencias sociales*: currículos, diseños curriculares, libros de texto, TIC, contextos no formales, etc.
- c) *Práctica educativa*: del profesorado de ciencias sociales (aptitud, competencia, intervención y efectividad docentes), y lo que ocurre en las aulas.

Estamos convencidos que los debates que aquí se plantean, desde los diferentes trabajos que se presentan, serán un punto de partida para reconsiderar el papel de la evaluación desde la enseñanza de las ciencias sociales, para la mejora de los aprendizajes del alumnado y de la formación del profesorado de ciencias sociales. Esperemos que abra nuevas posibilidades a la investigación en didáctica de las ciencias sociales y a la construcción teórica de nuestra área. Este es nuestro objetivo.

Los editores
Pedro Miralles, Sebastián Molina y Antoni Santisteban
Murcia abril de 2011

**LA EVALUACIÓN
DE PROGRAMAS
Y MATERIALES
EDUCATIVOS**

LA EVALUACIÓN EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE 2.º MEDIO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES DE CHILE EN EL TEMA DE LA TRANSICIÓN DE LA DICTADURA A LA DEMOCRACIA: UNA MIRADA DESDE EL PROFESOR

David Aceituno Silva

davidaceituno@yahoo.com

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile

INTRODUCCIÓN

La evaluación es uno de los ámbitos de la educación que ha sufrido importantes cambios en los últimos años y al que normalmente prestamos poca atención. Cuando se le pregunta a un profesor sobre lo que enseña o debe enseñar, este responde, casi siempre, con fluidez y variedad, sin embargo al momento de consultarle sobre cómo evalúa los contenidos que enseña, sus respuestas son menos variadas.

Esto nace de la concepción que tradicionalmente se ha tenido de la evaluación y que la asocia de manera restrictiva a la calificación, y aún más, a la evaluación final o de cierre, con lo cual, para evaluar se requeriría una mínima competencia, como es la de seleccionar y formular preguntas.

Este reduccionismo de lo que es evaluar, es una concepción bastante generalizada entre los docentes en Chile, inclusive entre aquellos que enuncian prácticas innovadoras, quienes continúan usando evaluaciones anquilosadas en modelos tradicionales. Esta evidente realidad necesita de mayor reflexión.

En la presente comunicación pondremos en relación lo que proponen los manuales escolares sobre la evaluación de sus contenidos con lo que los profesores dicen de ella y su uso, a su vez que la analizamos a la luz de las nuevas propuestas en evaluación. Todo esto en el marco de la investigación del grupo TRADDEC sobre transición de la dictadura a la democracia (González Gallego y otros, 2010), con lo cual también reflexionamos sobre qué evaluación favorece de mejor manera la formación de ciudadanos y la enseñanza-aprendizaje de la historia reciente.

ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

La evaluación, durante bastantes años, influenciada por la psicología conductista, se concibió como sinónimo de cambio de conducta. Con esto el examen se convirtió en el eje articulador de ella, ya que servía de manera «eficiente», por lo menos así se creía, para medir «objetivamente» lo que los alumnos aprendían. (Ahumada, 2001; Elola y Toranzos, 2000).

El mismo desarrollo de la investigación científica fue superando esta visión restrictiva de la evaluación al reconocer que los seres humanos no son solo conductas, sino también pensamiento y afectividad.

Con esto, los investigadores fueron diferenciando de manera más clara lo que se entendía como *evaluación del aprendizaje*, o sea aquella que se realiza con fines de calificación e información y centrada en resultados y la *evaluación para el aprendizaje* que considera la evaluación como un proceso focalizado en cómo aprenden los estudiantes. Esta es también conocida como *evaluación formativa* (William y Black, 1998) y ha sido ampliamente desarrollada por el Grupo de Reforma de la Evaluación¹ que reúne a investigadores británicos.

Señalamos específicamente este línea de investigación sobre la evaluación, porque es explícitamente la que el Ministerio de Educación Chileno sigue para actualizar a los profesores (MINEDUC, 2006, p. 23) y la que considera más adecuada para implementar en clases.

En este sentido, la *evaluación para el aprendizaje* se basa en diferentes aspectos, ya no sólo de la evaluación y sus instrumentos, sino también en la concepción del rol docente y del alumno en ella. Los diez principios que la orientan son:

- 1.- Es parte de una planificación efectiva; 2.- Se centra en cómo aprenden los estudiantes; 3.- Es central a la actividad en aula; 4.- Es una destreza profesional docente clave; 5.- Genera impacto emocional; 6.- Incide en la motivación del aprendiz; 7.- Promueve un compromiso con metas de aprendizaje y con criterios de evaluación; 8.- Ayuda a los aprendices a saber cómo mejorar; 9.- Estimula la autoevaluación; 10.-Reconoce todos los logros. (Assessment Reform Group, 2002)

Teniendo en consideración los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Chileno y las teorías sobre la evaluación para el aprendizaje, hemos interpretado los resultados obtenidos del estudio de los manuales escolares más utilizados en Chile en segundo medio y del análisis de las entrevistas realizadas en Chile a los profesores.

1 Su web: < <http://www.assessment-reform-group.org/>

Metodológicamente realizamos el análisis de los manuales escolares utilizando una ficha elaborada por el Grupo TRADDEC y presentada en el XXI Simposio, la cual considera, entre otros elementos, la evaluación (Aceituno, 2010). Los manuales utilizados son los que los profesores declaran haber usado para enseñar el tema de la Transición: Milos, P; Almeyda L.; Whipple P. 2º Historia y Ciencias Sociales. Texto para el estudiante. Chile: MN Editorial. 2009 (en adelante Manual 1) y Müller J; Valdés M.; Caracci M. 2º Historia y Ciencias Sociales. Chile: Santillana. 2009 (Manual 2).

En el caso de los profesores, la investigación se llevó a cabo en las cuatro regiones más importantes de Chile: Santiago de Chile, Valparaíso, La Serena y Concepción. En estas se realizaron entrevistas semi-estructuradas a 6 profesores, correspondientes a cada uno de los tipos de establecimientos existentes. (Particular subvencionado (4), Municipal (1) y Particular (1)). Además se realizó un pilotaje previo en Valparaíso con tres profesores.

La entrevista, desarrollada por el grupo TRADDEC y evaluada por un grupo de expertos tanto en Chile como en España, aborda diferentes ámbitos: entre los que se encuentra la evaluación en general y en específico, la evaluación en el manual.

LA EVALUACIÓN EN LOS MANUALES DE SEGUNDO MEDIO EN EL TEMA DE LA TRANSICIÓN

En este apartado describiremos de manera general las características de cada manual escolar, y de manera específica señalaremos las características de su propuesta de evaluación en el tema en estudio, lo que nos servirá de marco para reflexionar posteriormente sobre lo que los docentes valoran o no de ella.

El *Manual 1* posee una estructura gráfica dividida en 9 partes, que van desde una presentación general de la unidad hasta un apéndice final con actividades y evaluaciones, las cuales componen cada bloque temático y unidad (Milos, Almeyda y Whipple, 2009, pp. 8-9). El *Manual 2* (Müller, Valdés y Caracci, 2009) sólo consta de 7 partes en su estructura gráfica, como se observa en el siguiente cuadro (1).

Tras una primera mirada al cuadro comparativo entre las dos estructuras gráficas del manual escolar, la evaluación no es un elemento central, de hecho, son las actividades de aprendizaje y los talleres que involucran algún procedimiento de las ciencias sociales las que acaparan mayor espacio en el manual.

Por otra parte, la evaluación, en ambos casos (manual 1 (nº 6) y manual 2 (nº 5)) está ubicada espacialmente al final de cada unidad del libro, con lo cual se sugiere que la visión de éstos sobre la evaluación es más bien tradicional (como momento final o de cierre). Además, llama profundamente la atención que ambas evaluaciones respondan a un tipo específico, la de tipo test o PSU (prueba de selección universitaria), con lo cual podemos intuir, que no necesariamente intentan «retroalimentar» lo aprendido en el manual, sino más bien «practicar» una modalidad de evaluación. Pese a esto, los profesores, como veremos más adelante, valoran positivamente su existencia y en particular que posean dichas características.

Cuadro 1. Estructura del contenido y actividades del Manual

<i>Manual 1</i>	<i>Manual 2</i>
1. Presentación de unidad (doble página con un cuadro sinóptico con los sub-períodos, los principales procesos, los hechos más destacados y los elementos que marcan el fin del período que comprende el bloque)	1. Motivación inicial (preguntas e imágenes sobre la unidad a estudiar)
2. Introducción activa. (actividades de motivación)	2. Desarrollo de los temas
3. Procesos y tendencias (sobre el contenido histórico a estudiar)	3. Actividades (cada dos temas desarrollados va una página con actividades para «ampliar o reforzar» el tema)
4. Desarrollo conceptual previo (conceptos a tratar en el contenido)	4. Taller para integrar los contenidos de la unidad
5. Interpretaciones históricas (diversas visiones sobre el periodo)	5. «Evaluando lo aprendido» (tiene la finalidad de controlar lo aprendido mediante preguntas tipo test o PSU)
6. Autoevaluación tipo PSU (Prueba de Selección Universitaria)	6. Síntesis
7. Actividades con métodos y técnicas de las ciencias sociales	7. Bibliografía específica sobre los temas tratados
8. Dilemas históricos	
9. Proyectos de investigación	

Si consideramos estas cuestiones, es evidente que la *evaluación para el aprendizaje* no es el modelo que siguen estos manuales. Para ver entonces qué tipo de evaluación promueven, debemos seguir analizando con mayor detalle.

Si nos centramos en la Unidad 10 del manual 1 denominado «Gobierno Militar y Transición a la democracia», observamos, como señalamos anteriormente, que la evaluación ahí presentada y denominada «autoevaluación» no es más que una serie de preguntas tipo test donde el alumno puede corroborar lo «aprendido», en este caso de memoria, a su vez que puede «practicar» para la prueba de selección universitaria, que posee similares características. Lo de autoevaluación va, suponemos, en que las letras de las respuestas correctas se encuentran en la esquina inferior de la página. Un ejemplo:

8. Siguiendo el itinerario fijado por la Constitución de 1980, el 5 de octubre de 1988 se realizó un plebiscito en que el triunfo de la opción NO, canceló los planes de Pinochet de mantenerse en el poder. ¿Cómo se llamó la agrupación política que encabezó la campaña por el NO en dicho plebiscito?
- Alianza por Chile.
 - Alianza Democrática.
 - Movimiento Democrático Popular.
 - Frente Patriótico Manuel Rodríguez.
 - Concertación de Partidos por la Democracia. (Milos, Almeyda y Whipple, 2009, p. 278-279).

El manual 2 no es muy distinto al anterior en el mismo capítulo titulado «El quiebre y la recuperación de la democracia» (Unidad 4). En el bloque que denomina «Evaluando lo aprendido» es equivalente al de «autoevaluación» del manual 1, también se presentan una serie de preguntas tipo test, que tiene por función principal que los alumnos «practiquen» para la prueba de selección universitaria, lo que manifiesta el manual 2 de manera explícita al señalar que: «Al final de cada capítulo se presentan dos páginas con preguntas de selección múltiple que te pueden ayudar a estudiar los contenidos y a la vez prepararte en el ingreso para la educación superior que se aplica a nivel nacional» (Müller, Valdés y Caracci, 2009, p. 6).

7. El 11 de septiembre de 1973 se produjo el quiebre democrático en Chile. ¿Cuál o cuáles de los siguientes enunciados explican esta situación?
- Radicalización ideológica de los partidos y polarización del sistema de partidos.
 - Formulación de proyectos globales excluyentes.
 - Desigual desarrollo entre la estructura política y la estructura económica.
 - Dificultades del Estado para responder adecuadamente a las demandas económico-sociales de los grupos de presión, generando mayor descontento social.
- A. I y IV B. III y IV C. I, II y IV D. II, III y IV E. I, II, III y IV (Müller, Valdés y Caracci, 2009, p. 329).

Esta fuerte presencia de una evaluación centrada en la práctica de una prueba estandarizada nos dice mucho de cómo las editoriales han sabido entender las necesidades que el mismo sistema educativo chileno ha ido creando, ya que ésta no necesariamente, o no totalmente, busca determinar el grado en que se están logrando los objetivos de aprendizaje, sino más bien capacitar o desarrollar ciertas habilidades para responder correctamente a preguntas de este tipo. Esto debido a que la Prueba de Selección Universitaria (PSU), en nuestro país, no sólo sirve para que los alumnos entren a la Uni-

versidad, sino que además se utilizan sus puntajes para realizar *ranking* de los mejores colegios (potenciado por los medios de comunicación y aprovechado por los colegios para publicitarse). En este sentido, está claro porque la evaluación del manual haya sido instrumentalizada, ya que responde a una triste necesidad instalada.

¿Qué nos queda entonces en el manual como útil para retroalimentar los aprendizajes?, pareciese que nada, sin embargo, en muchas ocasiones, las preguntas que traen consigo las «actividades» son utilizadas por los docentes para ir «evaluando» lo que los alumnos aprenden mientras trabajan con el manual escolar, esto pese a que los mismos manuales señalan que estas actividades de aprendizaje sirven para reforzar o ampliar lo que se ha aprendido.

Esto, suponemos, se debe a las características que algunas de estas actividades de aprendizaje tienen y que son interpretadas por los docentes como de evaluación (frente a la ausencia de ellas), esto si se considera, además, que no existe claridad en las instrucciones de utilización de las actividades o las evaluaciones propuestos por el manual (a excepción de la explicación inicial sobre la estructura gráfica, no hay referencia a los objetivos a desarrollar o competencias, etc.).

Si se observan los ejemplos de actividades de aprendizaje propuestos por los manuales y citados a continuación, se hace mucho más claro entender por qué muchos docentes las utilizan como evaluación, o en algunos casos, como «control» sobre lo que se aprende con el manual:

1. En grupos de cuatro compañeros y compañeras, analicen la información entregada en estos dos últimos puntos («El retorno a la democracia» y «De cara al futuro») y reflexionen sobre los siguientes temas:
 - Principales cambios del período democrático respecto del período militar.
 - Problemas más importantes, aún no resueltos por los gobiernos democráticos 1990-2006 (Milos, Almeyda y Whipple, 2009, p. 275).
2. Explica el significado que se da al concepto de «transición» en cada uno de los textos leídos (Milos, Almeyda y Whipple, 2009, p. 277).

Como se observa, en los ejemplos citados, las actividades se refieren a «lo leído» en algún punto o tema del manual, es por esto que muchos docentes las utilizan para ir «evaluando» lo aprendido, a modo de cuestionarios. Esta distorsión de la función de dichas actividades se debe, en primer lugar, a la necesidad de los docentes por evaluaciones más claras, de proceso, o por lo menos, no únicamente una de cierre, y en segundo lugar al ser actividades que implican definir, resumir o sintetizar *lo leído*, son fácilmente interpretadas, utilizadas y muchas veces modificadas, para que entreguen información del desarrollo del aprendizaje de los alumnos.

Por lo tanto, queda de manifiesto que en los manuales estudiados hay cuatro ejes claramente diferenciables, dentro de los cuales la evaluación, y en especial la evaluación para el aprendizaje, es bastante difusa: el *contenido* (textual e iconográfico), *las*

actividades, muchas veces usadas como evaluación, la práctica en vista de las *pruebas de acceso a la universidad*, y el desarrollo (a medias, ya que a veces no se señala como realizarla) de ciertas *competencias y procedimientos*, por medio de talleres de las ciencias sociales.

LA MIRADA DE LOS DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN EN EL MANUAL ESCOLAR EN EL TEMA DE LA TRANSICIÓN

Debemos señalar, en relación a las preguntas del manual escolar y su uso, que las respuestas de los profesores, independientemente, del tipo de establecimiento, la región o las características personales de cada uno (edad, sexo, formación profesional, etc.) parecen bastante homogéneas. Pese a las diferencias, en cuanto a la utilización del manual, en términos de cantidad de horas, al momento de hablar de él, existe una serie de preconcepciones generalizadas que debemos considerar, ya que son centrales para entender el modo en que utilizan las evaluaciones del manual.

En primer lugar, sólo hubo un profesor que señaló no utilizar el manual escolar en clases (profesor de La Serena de Colegio Particular Pagado), el resto de los docentes sí. Sin embargo, lo más interesante es que, de todos los que contestaron que lo utilizaban, el 100% declara que con el *manual complementa lo que él enseña* y señalan (90%) que usan los contenidos para resumir o puntualizar lo que enseñan de manera expositiva, esto coincide con otras investigaciones que han mostrado que el libro de texto es usado mayormente para informar (Borries, Körber y Meyer-Hamme, 2006). Por consiguiente, la evaluación en el manual es fundamentalmente para saber si se «aprendió» lo ahí informado.

Segundo, el 100% de los docentes dice realizar sus propias evaluaciones, sin embargo, valoran y utilizan aquellas del tipo «prueba de selección universitaria» que aparece en los manuales. Por otra parte, cuando utilizan las actividades, estas siempre son modificadas, justificando esta acción con la necesidad de atender la diversidad de aprendizajes en cada curso y cada aula y evaluarlos:

«Yo a veces adapto las evaluaciones, depende del curso, si les cuesta más, generalmente adapto las preguntas que sean más tangibles» (Profesor Colegio Municipal La Serena).

«Muy rara vez uso las evaluaciones y actividades del libro, y casi siempre los modifico según mis criterios» (Profesor Colegio Subvencionado Santiago).

Como señalamos en el apartado anterior, los profesores parecen no hacer la diferenciación entre las evaluaciones y las actividades propuestas en el libro (en especial, las que involucran preguntas de tipo cuestionario), ya que como vimos, la única evaluación, explicitada como tal, que existe en el manual es la de tipo PSU y está casi al final de cada unidad. Sin embargo, en los comentarios de los docentes se puede apreciar que

ellos utilizan y modifican las actividades (incluso a veces las denominan evaluaciones como en las citas anteriores), con el fin de «evaluar» lo aprendido. Esta confusión, creemos, nace de la misma necesidad de tener evaluaciones en todo el manual y no sólo como instancia final, además, como veremos más adelante, las evaluaciones finales tipo PSU las utilizan con un fin específico.

Una tercera preconcepción sobre la evaluación está relacionada con las características y exigencias del sistema escolar, ya que si bien no todos los estudiantes finalmente ingresarán a la Universidad, los profesores valoran positivamente que los estudiantes ejerciten este tipo de evaluaciones, ya que los resultados de este tipo de pruebas estandarizadas nacionales (así como el SIMCE para educación básica), como señalamos, son utilizados por los medios de comunicación para realizar un ranking de los mejores colegios, con lo cual, el obtener buenos resultados en estas pruebas es prioritario, especialmente en los colegios particulares y subvencionados que requieren «captar» nuevos alumnos cada año.

«Las evaluaciones finales las utilizo, porque son PSU, de selección múltiple, y sirven mucho» (Colegio Subvencionado Santiago).

«Las preguntas PSU del libro me sirven mucho para prepararlos para la prueba... de ahí también voy sacando una que otra pregunta para que se vayan preparando. Se las coloco normalmente en las pruebas finales» (Profesor Colegio Privado Valparaíso).

En el último aspecto, que dice relación con las evaluaciones y la enseñanza de la Transición y los valores y competencias que promueve, la situación se vuelve aun más compleja, ya que como vimos, las evaluaciones normalmente están dirigidas a practicar un tipo específico de pruebas (test), por lo tanto, se hace muy difícil que retroalimenten el aprendizaje de valores o competencias ciudadanas, lo cual es reconocido por los docentes y señalan que si bien las propuestas de los manuales podrían ayudar a evaluar lo que aprendieron los estudiantes sobre la transición (desde el punto de vista del contenido textual), son insuficientes cuando lo que se intenta evaluar son competencias ciudadanas o valores de la vida en democracia.

«Es muy difícil que se aprendan o evalúen estas cosas desde un texto, es un texto, una materia mas... los profesores tenemos la responsabilidad, pero también es la familia» (Profesor colegio particular, Concepción).

«El libro por sí sólo no desarrolla habilidades o valores, ahora que lo lean ya es algo... en las actividades puede que sí haya algunos valores implícitos, pero no se evalúan» (Profesor Colegio Subvencionado Santiago).

«Los contenidos y las evaluaciones apuntan a eso, pero siempre va a depender de cómo el profesor lo aborda, las competencias deben ponerse en ejercicio, así que el libro sólo teoriza» (Profesor Colegio Subvencionado, Valparaíso).

Dos cosas llaman la atención de sus respuestas. Primero, reconocen que el libro en sí mismo no puede evaluar, y probablemente enseñar competencias y valores ciudadanos, pese a sus intenciones, ya que se deben aprender de manera práctica. Segundo, en su aprendizaje, el libro sólo teoriza, por lo tanto necesita de la familia y la escuela. Estas dos preconcepciones hacen necesario repensar la manera en que se enseñan, y evalúan este tipo de aprendizajes ¿Cómo se evalúan las competencias, y en especial las competencias ciudadanas? ¿Es suficiente con un cuestionario? ¿Qué estrategias de evaluación pueden darnos esa retroalimentación? Estas preguntas y sus respuestas sobrepasan la intención de esta comunicación, sin embargo, plantean interesantes desafíos y demandan prontas reflexiones desde la didáctica.

Para terminar, si consideramos las propuestas del Ministerio de Educación de Chile sobre lo que debe ser la *evaluación para el aprendizaje*, es evidente que existen varias deficiencias, tanto en el manual escolar como en las percepciones que poseen los docentes sobre ella. Primero, el libro no señala con claridad los objetivos ni criterios de las evaluaciones, Segundo, la evaluación en el manual no está centrado en *cómo* aprenden los estudiantes, sino más bien en *lo* que aprenden (contenido textual del manual). Tercero, ni el manual ni el docente piensan en la evaluación como instancia de retroalimentación de los aprendizajes, no diferencian logros, ni estimulan la autoevaluación (inexistente en los manuales estudiados), más bien son pragmáticos en su utilización (evaluación tipo PSU). Por lo tanto, se puede decir que prevalece la visión más tradicional de la evaluación. Sin embargo, implícitamente los docentes, al modificar las actividades del manual, con el fin de «evaluar» lo aprendido, reconocen la necesidad de una evaluación de proceso. Desde este punto de vista, la evaluación formativa e integral (González, 2002) sigue siendo un tema pendiente en el aula.

CONCLUSIONES

Si bien los resultados expuestos son aun preliminares (falta contrastar con la investigación sobre alumnos y padres), varias cuestiones son importantes de considerar:

- Los manuales no aclaran los objetivos, metas y la manera en que su evaluación generará retroalimentación del aprendizaje. Esto hace que los profesores les utilicen de manera poco sistemática, y casi siempre haciendo modificaciones, lo que hace que muchas veces pierdan el sentido y objetivo original.
- Los manuales, si bien no cuentan con evaluaciones de proceso de manera explícita, sí poseen actividades aprendizaje que muchas veces son modificadas por los docentes para ser usadas como evaluación a lo largo del desarrollo de los temas del manual (en especial las actividades que incluyen cuestionarios). Pese a esto, ellas solo se utilizan para «controlar» lo aprendido del contenido textual.

- Los docentes poseen una visión del manual más bien utilitarista. Por un lado porque existe una subvaloración de este, debido a la sobreestimación que se tiene de su propio discurso y accionar. El manual es accesorio del propio discurso docente, limitado, incompleto o descontextualizado a su realidad, por lo cual siempre es usado con adaptaciones, incluyendo las evaluaciones. Por otro lado, la evaluación del manual es más útil cuando ayuda a «capacitar» al alumno a responder correctamente las pruebas estandarizadas.
- Frente a la complejidad de la enseñanza y evaluación de la Transición y sus valores, el manual no parece desarrollar ni evaluar totalmente las competencias o valores ciudadanos, ya que éstos, señalan los docentes, es imposible que se desarrollen o evalúen teóricamente. Además junto al manual, necesitan de la escuela y la familia para aprenderlos. Por esto, es preciso repensar la evaluación de este tipo de contenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEITUNO SILVA, D. (2010). Elaboración de una ficha para el análisis de manuales escolares de Historia y educación para la Ciudadanía. En R. Ávila, P. Rivero y P. Ahumada (eds.). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- ASSESSMENT REFORM GROUP (2002). Assessment for Learning: 10 principles. <<http://www.assessment-reform-group.org/CIE3.PDF>>. (26 de enero 2011)
- BORRIES, B. VON; KÖRBER, A. y MEYER-HAMME, J. (2006). Uso reflexivo de los manuales escolares de historia: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios. *Enseñanza de las Ciencias sociales*, 5, pp. 3-19.
- ELOLA, N. y TORANZOS, L. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Argentina. <<http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>> (26 de enero 2011)
- GONZÁLEZ GALLEGO, I, MUÑOZ LABRAÑA, C. y SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (2010). Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: Formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno. En R. M. Ávila Ruiz, P. Rivero y P. Domínguez (coords.). *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución «Fernando El Católico».
- GONZÁLEZ, H. (2002). La Evaluación, Parte Fundamental e Integral del Proceso de Aprendizaje. *Eduteka*. <<http://www.eduteka.org/reportaje.php3?ReportID=0014>> (26 de enero 2011)
- MINEDUC. (2006). *Evaluación para el aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- WILLIAM, D. y BLACK, P. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. England: GLAssessment.

MANUALES UTILIZADOS

- MILOS, P.; ALMEYDA, L.; WHIPPLE, P. (2009). *2º Historia y Ciencias Sociales. Texto para el estudiante*. Chile: MN Editorial.
- MÜLLER, J.; VALDÉS, M.; CARACCI, M. (2009). *2º Historia y Ciencias Sociales*. Chile: Santillana.

PROGRAMA DE DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN UN YACIMIENTO ARQUEOLÓGICO. DATOS PARA UNA EVALUACIÓN

Begoña Bas López
begona.bas@udc.es
Universidade da Coruña

INTRODUCCIÓN

El patrimonio cultural como recurso para la educación, el interés que despierta la arqueología y la implicación de la administración pública en acciones educativas, hacen posible la puesta en marcha de programas que contribuyan al conocimiento, disfrute y valoración de su riqueza patrimonial entre la sociedad.

El Castro de Elviña es un yacimiento arqueológico, situado en el término municipal de A Coruña. Declarado BIC (Monumento Histórico Artístico en 1962), las excavaciones arqueológicas comenzaron en 1947 sucediéndose intermitentemente. En 2002 se inició el *Programa de investigación e intervenciones arqueológicas*, impulsado desde el ayuntamiento de A Coruña por medio del Museo Arqueológico e Histórico, en una colaboración entre éste, los ministerios de Fomento y de Cultura y la Xunta de Galicia. En junio de 2007 se puso en marcha el *Programa de Didáctica del Castro de Elviña*, coordinado por la autora de este artículo hasta octubre de 2010, que había sido precedido por el *Programa de visitas al Castro*.

Se definieron las características y objetivos del programa, partiendo de dos parámetros: el reconocimiento del potencial didáctico del castro y la realización de un programa abierto a la sociedad, con especial atención a la comunidad escolar para convertirse en un recurso didáctico en la práctica educativa de los centros escolares.

Se abrieron nuevos canales de difusión y se utilizaron también los preexistentes municipales (museo y programas educativos municipales de la RECE), entre otros. Se diseñó un proyecto realista y viable, con limitados recursos económicos y humanos y sin apenas antecedentes de acciones educativas. A comienzos de 2008 se puso en marcha la evaluación de su actividad más desarrollada, las visitas guiadas.

EL POTENCIAL DIDÁCTICO DEL CASTRO

En el castro confluyen unas características y circunstancias que hacen posible su utilización como recurso didáctico.

1. Ubicación: situado en el término municipal de A Coruña, en un área periurbana que todavía conserva algo de su paisaje tradicional y del patrimonio etnográfico, e inmerso en el entorno del Campus Universitario de Elviña de la UDC (Imagen 1).



Imagen 1. Imagen de satélite de la ciudad de A Coruña, señalándose la ubicación del Castro de Elviña, situado en el entorno del Campus Universitario de la UDC y del núcleo de Castro.

2. Situación en el patrimonio cultural de la ciudad: el monumento de mayor proyección es la Torre de Hércules (Patrimonio de la Humanidad 2009) y el castro es el más antiguo conservado y con categoría BIC (Monumento Histórico-Artístico en 1962).
3. Características del yacimiento: recinto fortificado de la edad del hierro y romanización, de grandes dimensiones (> 4Ha), con una cronología del siglo III a.C. al IV d.C.
4. Actividad arqueológica: ofrece la posibilidad de conocer el castro en las campañas de excavación y consolidación, reanudadas en 2002, aunque la reciente disminución de la actividad, la escasa potencia en algunas zonas y la ausencia de restituciones no favorecen su comprensión ni la acción didáctica.
5. Relación con los programas educativos y escolares de la ciudad: con una dinámica de salidas escolares coordinadas con los servicios municipales.
6. Impulso institucional al programa: la Concellaría de Cultura por medio del museo (Ayuntamiento), que siempre ha coordinado la actividad arqueológica y en donde se exhiben las piezas procedentes del castro¹.
7. Significado y motivación entre los ciudadanos. Los castros han alcanzado en Galicia una gran difusión y se han popularizado llegando a considerarse «patrimonio colectivo identitario» de este país, lo que unido a otras circunstancias, contribuye a la motivación para su conocimiento: el conjunto de orfebrería denominado «Tesouro de Elviña», procedente del castro y exhibido en el museo; el formar parte del escenario de la batalla de Elviña, acontecimiento significativo para la historia local (1809 Guerra de la Independencia) o, incluso, que el escritor gallego Manuel Rivas dedique algunos escritos a Elviña donde pasó parte de su infancia y adolescencia.

LÍNEAS GENERALES DEL PROGRAMA

Conocido el potencial y analizados los recursos disponibles, se planteó esta primera fase de un programa educativo más amplio, y se establecieron las líneas generales y objetivos que, además de los ya mencionados, se concretan en:

- dar a conocer la existencia, valor patrimonial y accesibilidad del castro, y obviamente, el programa como recurso;
- crear nexos entre ciudadanos y comunidad escolar con el patrimonio y con la administración pública;
- facilitar su conocimiento a los ciudadanos con visitas programadas y guiadas (el recinto está vallado) para todos los destinatarios, que se adjudicaron por concurso a una empresa especializada y se realiza la formación continua de monitores;

1 En 2002 el Ayuntamiento había puesto en marcha el *Proyecto Artabria*, adquiriendo los terrenos (13 ha) y proyectando otras acciones que al día de hoy no han llegado a realizarse.

- orientar el programa para escolares a todos los niveles educativos y programar actividades.

Su objetivo es superar el nivel informativo de las visitas guiadas, apropiadas y útiles pero en cierto modo insuficientes (Prats y Santacana, 2009). La transmisión de conocimientos sobre el yacimiento y su contextualización, la formación en procedimientos de las ciencias sociales y en actitudes con respecto a los bienes patrimoniales, son la base para que estas visitas cumplan una función educativa adecuada, en el marco de las salidas escolares (Benejam, 1996).

Se ofrecen diferentes modalidades: «Recorriendo el castro», «Del castro al museo», «El cuaderno de campo», «Trabajo en el aula» y «El gabinete arqueológico». (Imágenes 2 y 3).

Además de las visitas, se realizan acciones como la edición y distribución entre el profesorado de la *Guía de recursos didácticos* (Bas, 2009), con cuatro *Cuadernos de campo* con información y actividades didácticas para los escolares; exposición temporal en el museo *Onde as rúas non teñen nome: una ollada etnoarqueolóxica ao pobo Gumuz (Etiopía occidental)* (curso escolar 2008-09)²; edición del tríptico *Castro de Elviña* (2009) y sesiones para el profesorado en el CEFORÉ, entre otras.



Imagen 2. Grupo de escolares en la zona superior, «croa», del castro.

² Realizada por los participantes de la Misión Arqueológica Española en el Nilo Azul (UCM, CSIC-IEGPS) en el contexto del trabajo etnoarqueológico sobre la sociedad gumuz.

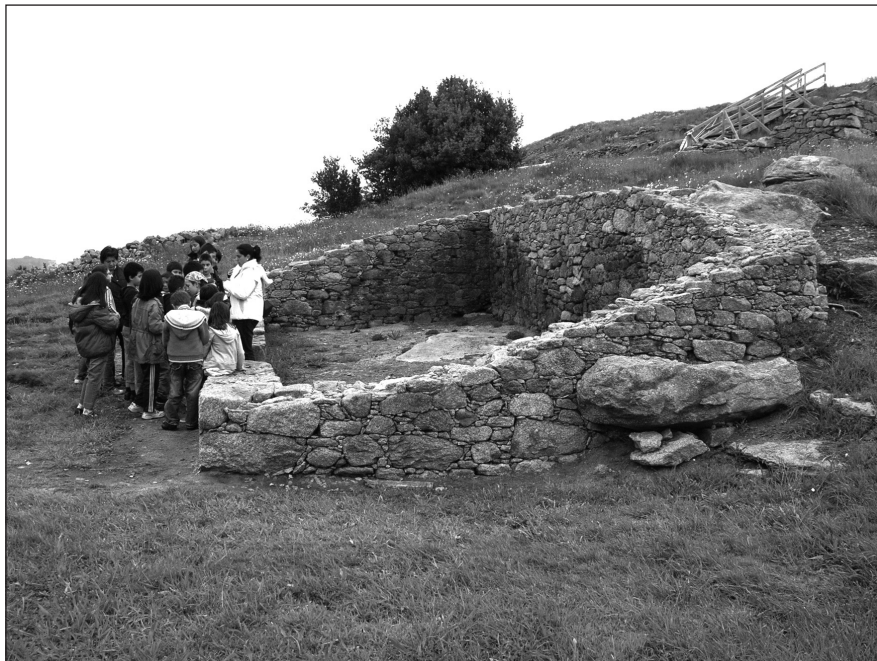


Imagen 3. Escolares y monitora en una de las construcciones de la terraza del castro.

LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA. EL MÉTODO

En enero de 2008 se iniciaron actividades para evaluar el programa. Teniendo en cuenta que éste había comenzado medio año antes, se planteó como una evaluación inicial para obtener un diagnóstico que permitiese introducir modificaciones de partida, si los resultados nos orientasen en esa dirección y también como evaluación continua con un horizonte de al menos dos años (hasta diciembre 2009), período que consideramos válido para la reflexión, replanteamiento y correcciones si fuesen necesarias.

Aunque se realizó con todos los participantes, presentamos aquí la evaluación correspondiente al colectivo escolar³.

Las técnicas utilizadas se basan en la recogida sistemática de información, fundamentalmente:

³ Ya que consideramos más apropiado para este Simposio centrar el tema en los datos referidos al ámbito escolar.

1. La observación directa: por los monitores y con la participación de la coordinadora y, puntualmente, de algún colaborador o miembro del equipo de las excavaciones. Se toman datos sobre la atención, actitud, participación y conocimientos iniciales y finales.
2. Registro permanente por medio de cuestionarios de dos tipos:
 - 2.1. Cuestionarios para el profesorado que los cubre una vez finalizada la visita, obtenida la información de los alumnos por observación y por comprobación durante y al final de la misma. Se trata de cuestionarios de satisfacción, apropiados para la evaluación como herramienta para determinar la efectividad de una acción formativa y ver cómo se puede mejorar (Kirkpatrick, 2004).
 - 2.2. Cuestionarios para el alumnado que los cubre al finalizar la visita en grupos de 6-10, sin intervención del profesorado. Se plantea como ensayo para la siguiente etapa de evaluación y se considera aquí sólo a nivel cualitativo.

ESTRUCTURA E ÍTEMS DE LOS CUESTIONARIOS

Los cuestionarios para el profesorado (que son los que tomamos como documentos para esta evaluación) están organizados en base a preguntas de evaluación de carácter numérico, siguiendo la escala sumativa de Likert de 1 valor mínimo («nada» «nunca») a 5 valor máximo («muy», «mucho», «siempre»). Se estructuran como sigue:

1. Nivel de contenidos conceptuales:
 - «¿Ampliaron sus conocimientos con respecto al castro?»
2. Nivel de contenidos procedimentales:
 - 2.1. Generales: referidos al planteamiento y enfoque de la visita:
 - «¿La duración de la visita fue la adecuada?»
 - «¿Se adaptó la visita a la edad de los participantes?»
 - 2.2. Procedimientos específicos de las monitoras: referidos tanto a métodos expositivos (1ª pregunta), participativos (2ª) y de resolución de dudas (3ª):
 - «¿La exposición de la educadora fue comprensible?»
 - «¿La educadora fomentó la participación?»
 - «¿La educadora resolvió las dudas?»
3. Nivel de contenidos actitudinales: en relación con la valoración del patrimonio:
 - «¿La visita se orientó a un cambio de actitud con respecto al castro como bien patrimonial?»
4. Nivel global y de conclusión: las dos primeras resumen los tres bloques anteriores, y están referidas a la motivación y al concepto global de interés de la visita. La tercera la relacionamos con la capacidad de observación y de crítica. La cuarta se refiere concretamente a las salidas escolares como recurso educativo y el papel del patrimonio. La última es la concluyente.

- «¿El contenido de la visita fue motivador?»
- «¿Resultó interesante la visita para los participantes?»
- «¿Cual consideran que es el estado de conservación del castro?»
- «¿Cree necesario este tipo de visitas para dar a conocer el castro como patrimonio?»
- «¿Se cumplieron los objetivos previstos?»

Además de estas 12 preguntas, se plantean 6 cuestiones para complementar cualitativamente las anteriores a fin de tener la mayor información. Refieren a datos sobre la difusión y conexión del programa con los centros, aspectos positivos y negativos a destacar, funcionamiento de la organización sobre imprevistos, sugerencias y comentarios. Al ser cualitativas y no sistemáticamente contestadas no las incluimos en el análisis cuantitativo para la evaluación.

LA MUESTRA

Se realizan los cuestionarios con todos los grupos escolares que hicieron la visita con el programa de salidas escolares de sus centros correspondientes, acompañados por el profesorado. Suman un total de 4.454 alumnos y alumnas principalmente de 2º y 3º ciclos de EP (>60%) y ESO (>25%). Los centros ascienden a 80, acudieron en 110 días diferentes y se distribuyeron en 181 grupos. El programa organiza las visitas en dos turnos diarios con grupos de máximo 30 alumnos a los que guía una monitora y cada centro escolar no puede superar los 3 grupos en cada turno.

Los cuestionarios se cubrieron por el profesorado y ascienden a 134: en los centros que formaron más de un grupo, algunos profesores se prestaron a cubrirlos por cada grupo, mientras que otros lo hicieron conjuntamente de todos los grupos del mismo turno.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se trabajan cuantitativamente en los cuestionarios y se valoran cualitativamente los datos obtenidos de los comentarios y sugerencias del profesorado, así como los recogidos de la observación directa de los escolares y de la información obtenida en las fichas cubiertas por éstos.

Tenemos en cuenta los problemas que afectan a los cuestionarios en los que se utiliza la escala de Likert, tales como «aquiescencia», «deseabilidad social» y «tendencia central» (Álvarez Rojo, 2002), y del análisis de los resultados únicamente podríamos deducir la posible presencia del primero, o sea, una tendencia a estar de acuerdo con el contenido del ítem. Descartamos la posible «deseabilidad social» por las características y circunstancias en las que se cubren los cuestionarios, así como la «tendencia central» como evidencian los mismos resultados.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos, cabe destacar (Tabla 1 y Figura 1):

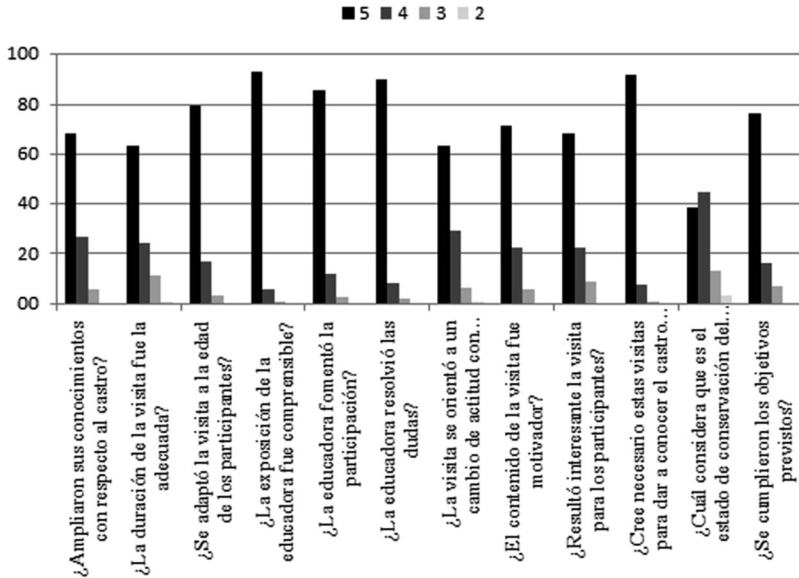
Tabla 1. Resultados de los ítems de 134 cuestionarios para el profesorado de 4554 escolares, obtenidos en base a la evaluación de carácter numérico siendo 1 el valor mínimo y 5 el valor máximo

	5	4	3	2	1
¿Ampliaron sus conocimientos con respecto al castro?	91	36	7	0	0
¿La duración de la visita fue la adecuada?	85	32	16	1	0
¿Se adaptó la visita a la edad de los participantes?	106	23	5	0	0
¿La exposición de la educadora fue comprensible?	125	8	1	0	0
¿La educadora fomentó la participación?	115	16	3	0	0
¿La educadora resolvió las dudas?	121	10	3	0	0
¿La visita se orientó a un cambio de actitud con respecto al bien patrimonial?	85	39	9	1	0
¿El contenido de la visita fue motivador?	96	30	8	0	0
¿Resultó interesante la visita para los participantes?	92	30	12	0	0
¿Cree necesario estas visitas para dar a conocer el castro como patrimonio?	123	10	1	0	0
¿Cuál considera que es el estado de conservación del castro?	52	60	17	5	0
¿Se cumplieron los objetivos previstos?	103	22	9	0	0

1. Contenidos conceptuales: el profesorado sitúa la adquisición de conocimientos en los valores más altos (5) 68% y (4) 26,5%. La evaluación es positiva aunque no se llegan a los valores de satisfacción mostrados en los procedimentales.

2. Contenidos procedimentales: destaca la valoración positiva de los procedimientos específicos referidos a los monitores. Se alcanzan valores de puntuación máxima (5) que superan el 90%, referidos a la exposición comprensiva 93% y a la resolución de dudas 90%, y el 85,5% opina que la educadora fomentó la participación del alumnado. Son los valores más altos alcanzados en el cuestionario y el mayor número de sugerencias recogidas corresponden a este capítulo. De aquí la importancia de la formación de los monitores, aunque esto no nos debe llevar a considerarlos como el único vehículo de intermediación en las actividades educativas en estos contextos (Coma, 2009).

Figura 1. Valores de los ítems formulados (escala de Likert) expresados en % (se excluye el valor 1 por ser = 0).



En cuanto a los procedimientos generales ha sido más cuestionada la duración de la visita, con valores que oscilan entre 63,5% «muy adecuada» (5) y 11,5% «bastante adecuada» (3). El profesorado sugiere tanto que fuese más larga como más corta, apreciándose cierta tendencia hacia la segunda. La adaptación de la visita a la edad de los escolares, llega a valorarse como «muy adecuada» (5) en el 79,5% de los casos.

3. Contenidos actitudinales: la valoración máxima sigue estando en la puntuación 5 (63%) pero se desplaza hacia el punto 4 con un 29,5%. Su análisis hace que reflexionemos sobre la posible falta de claridad o definición en la formulación de la pregunta, pues podría interpretarse de dos maneras: si a consecuencia de la visita se produjo un cambio en la actitud, o si los contenidos de la visita estuvieron orientados a provocar un cambio de actitud. Algunos (pocos) comentarios realizados en el cuestionario nos sugieren cualquiera de las dos posibilidades.

4. Nivel global y de conclusión: las valoraciones de la visita en cuanto si resultó motivadora e interesante presentan datos muy próximos: conjuntamente alcanzan el 70% en la puntuación máxima, pero el contenido motivador supera en 3 puntos al concepto de visita interesante. La puntuación 4 obtiene los mismos valores en las dos preguntas (22,5%).

Es en lo referente a la conservación del Castro donde se obtienen los valores más bajos de todo el cuestionario y donde se desplazan hacia una valoración inferior: el 45% opina que la conservación es buena (4) y sólo el 38,5% que es muy buena (5),

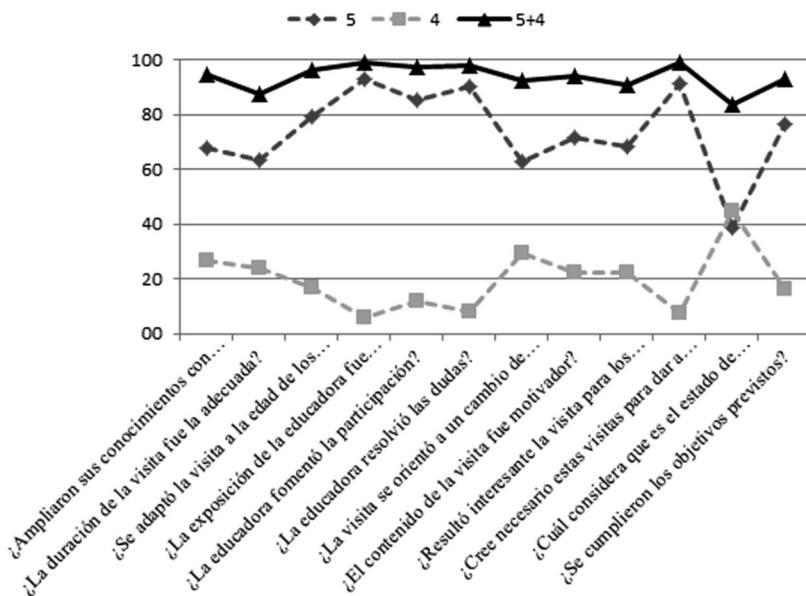
hasta el 3,5% que opina que es mala (2). Vemos cómo la valoración muy positiva de la visita en su conjunto no impide una visión crítica del yacimiento en cuanto a su conservación. Los comentarios en las sugerencias complementarias del cuestionario lo corroboran.

En relación con la necesidad de las visitas escolares para el conocimiento del patrimonio cultural, un porcentaje muy alto 91,5% responde que son muy necesarias (5), lo que, por otra parte, es un resultado esperable ya que están participando de una visita escolar al yacimiento.

La evaluación final se plantea en la pregunta sobre la consecución de los objetivos de la visita: los resultados indican un porcentaje alto «muy satisfactorio» (5) 76,5%, seguido de un «satisfactorio» (4) 16,5%, por lo que responde a la media de las valoraciones de cada pregunta.

Dado que el cuestionario está planteado con preguntas de evaluación de carácter numérico con 5 máximo y 1 mínimo, la división está en 3, por lo que se consideran los valores más satisfactorios >3 y los menos satisfactorios <3 . A la vista de que en el valor 1 no hay ninguna respuesta y que en el 2 sólo un 1% (duración de la visita y cambio de actitud) y 3,5% (conservación), podemos concluir que la valoración negativa está prácticamente ausente de los cuestionarios. Con respecto a la valoración >3 más del 90% de los encuestados valoran positiva y muy positivamente la visita, excepto en la conservación del yacimiento aunque dentro de esta valoración alta (Figura 2).

Figura 2. Valores más satisfactorios (4 y 5) y suma de los mismos, en los ítems formulados. Datos expresados en %.



Resumiendo:

- 1) Consideramos el método de cuestionario de satisfacción apropiado para una primera evaluación del programa y adaptado a las circunstancias y medios disponibles, aunque los propios resultados nos han hecho reflexionar sobre la conveniencia de completar la evaluación con otros métodos para contrastarlos. La evaluación debería ser continuada con otros métodos para la evaluación directa del alumnado, hasta ahora únicamente iniciada.
- 2) Más del 90% de los encuestados valoran positiva y muy positivamente la visita y la valoración negativa está prácticamente ausente. La valoración más alta la alcanzan los monitores, lo que confirma la importancia de su formación en conceptos, procedimientos y actitudes. La conservación del yacimiento presenta la puntuación más baja, en el contexto de una valoración alta, lo que se interpreta como una capacidad de crítica.
- 3) Esta evaluación nos ha ayudado a confirmar la consecución de los objetivos fijados en esta actividad de visitas guiadas de la primera fase del programa. La alta valoración por una parte y las sugerencias por otro incitan a introducir mejoras en las visitas, con más recursos de apoyo e innovaciones. Pero sobre todo, se reafirma el planteamiento para el desarrollo del programa: una función educadora que responda a objetivos más amplios y actividades más en consonancia con las existentes en este ámbito. Concluida la evaluación de su primera fase, el potencial del castro y la receptividad a este programa así nos lo confirman.

AGRADECIMIENTOS

A Terranova Interpretación y Gestión Ambiental, S.L.

A Verónica, Fany, Lucía, Pedro, Bea y todo el equipo porque su compromiso ha hecho posible que las niñas y niños a los que guiaron en el castro nos digan que les gustaría volver «porque deprendemos», «porque foi divertido», «porque nos gusta ver o que aparece, as pedras, as cousas», «para descubrir máis cousas»...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ ROJO, V. (coord.) (2002). *Diseño y evaluación de Programas*. Madrid: Ed. Eos.
- BAS, B. (2009). *Guía de Recursos Didácticos. Visitas escolares. Castro de Elviña*. A Coruña: Museo Arqueológico e Histórico, Concello da Coruña.
- BENEJAM, P. (1996). Els objectius de les sortides. *Perspectiva escolar*, 204, pp. 2-8.
- COMA, L. (2009). La evaluación de las actividades patrimoniales. *Íber*, 59, pp. 22-37.
- KIRKPATRICK, D. L. (2004). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: Ediciones Gestión.

PRATS, J. y SANTACANA, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Íber*, 59, pp. 8-21.

LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E EXPERIÊNCIA CULTURAL DOS ALUNOS

Tânia M. F. Braga Garcia

taniabraga@terra.com.br

Édina Soares Maciel

edinas.maciел@hotmail.com

Universidade Federal do Paraná

INTRODUÇÃO

A avaliação dos materiais educativos é um importante campo de estudos tanto no âmbito da Didática Geral como no âmbito das Didáticas Específicas. Considerando-se a reconhecida presença e relevância dos manuais escolares nas aulas em diferentes países, são necessários e procedentes estudos avaliativos com o objetivo de analisar não apenas os livros, mas também seu uso por alunos e professores. É nessa direção que este trabalho caminha, constituindo-se como um espaço de diálogo no âmbito da Didática da História.

Os manuais escolares estiveram presentes nas escolas brasileiras durante todo o século XX; sua utilização se intensificou a partir de 1985, com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Governo Federal, cujo objetivo era atender todas as disciplinas curriculares tradicionais e universalizar a distribuição para os alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental. Em 2003, foi instituído o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), hoje incorporado ao PNLD. Pode-se, portanto, afirmar que a distribuição de manuais escolares está universalizada no sistema público de ensino, atendendo os alunos da Educação Básica.

Na década de 1990, os livros passaram a ser avaliados em um programa específico, que se consolidou nos últimos dez anos. Equipes ligadas às universidades e ao Ministério de Educação definem critérios aos quais as Editoras devem atender na produção dos manuais didáticos para que seus títulos sejam aprovados e incluídos em um Guia, publicado pelo Governo Federal, que contém um resumo descritivo da obra

e a avaliação feita pela equipe de assessoria em cada disciplina curricular. Os Guias são enviados às escolas de forma a orientar a escolha dos manuais pelas escolas e professores de todo o Brasil.

A existência dos manuais nas escolas como resultado de uma política nacional representa um alto investimento de dinheiro público e define possibilidades de trabalho que nem sempre contemplam as posições didáticas e metodológicas dos professores, nem suas escolhas pessoais. Em outras palavras, os livros são produzidos sob orientações nacionais e são utilizados em escolas e localidades distintas, por professores com formação e posturas diferenciadas e alunos com diferentes experiências culturais e sociais.

Sabe-se que as ações do Programa Nacional afetam a forma pela qual os livros são produzidos — seja do ponto de vista didático, seja do ponto de vista gráfico e editorial — e, portanto, também afetam os conteúdos e métodos de ensino. Portanto, embora muitos estudos contemplem os manuais escolares, defende-se que eles ainda sejam tomados como tema e objeto de investigação especialmente para analisar as relações entre tais processos avaliativos, as transformações produzidas, as escolhas feitas e resultados de seu uso nas aulas.

Neste texto, serão apontados conceitos que sustentam as pesquisas sobre manuais, realizadas pelo Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná; em seguida, serão destacados elementos gerais do Programa de Avaliação Nacional e aspectos específicos relativos aos manuais didáticos de História; ao final, serão apresentados os resultados de duas pesquisas que analisaram manuais de História para o quarto ano do Ensino Fundamental, evidenciando-se avanços e dificuldades nesses processos avaliativos.

CONCEITOS REFERENCIAIS

Em trabalho anterior (Garcia, 2009a), aceitando a ideia de que os livros escolares são caleidoscópios (Johansen, 1991), foram indicados elementos teóricos que definem as perspectivas de análise nas pesquisas desenvolvidas, produzidos com contribuições de diferentes autores e campos teóricos, particularmente na interseção da História e da Sociologia. O primeiro pressuposto é de que o livro didático é *um objeto da cultura escolar* (Forquin, 1993) e, assim, seu conteúdo expressa os resultados de um processo de seleção cultural, no qual são definidos tanto os significados da escolarização como o que se considera relevante ensinar. Mas, como destacado por Juliá (2001), a escolarização não se subordina apenas ao conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar; a cultura escolar inclui um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Portanto, pode-se investigar não apenas os conhecimentos científicos que os manuais pretendem transmitir, mas também as formas pelas quais o ensino e a aprendizagem são organizados e os valores — portanto, as escolhas sociais e culturais — que sustentam as propostas veiculadas.

A segunda referência diz respeito à economia política, e permite entender a produção dos livros do ponto de vista das relações macro-estruturais. Eles podem ser compreendidos como resultados de ações que envolvem, além dos autores, as editoras e também os consumidores. A venda de livros didáticos no Brasil, levando-se em conta a presença do Governo Federal como grande consumidor, garante a circulação de recursos que, sem dúvida, mantêm os lucros e a existência de muitas editoras (Garcia, 2009).

O terceiro pressuposto está relacionado à existência dos manuais *na* cultura da escola, isto é, sua inserção *na vida das escolas*, com suas características próprias, seus ritmos e ritos, linguagens e imaginário, seus modos de regulação, suas formas de produção (Forquin, 1993, p. 167). Nesse espaço constituem-se práticas que dependem das ações dos sujeitos escolares, em condições e com resultados particulares ainda pouco conhecidos pela pesquisa conforme afirmam Chopin (2004), Fernández (2005), Garcia (2007) e Valls, Miralles, Alfageme e Molina (2010).

Para as investigações do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas a opção por esses pressupostos permite o diálogo com a concepção de escola como uma construção social (Ezpeleta e Rockwell, 1989) e sugere o desenvolvimento de investigações de natureza etnográfica (Rockwell, 1995; Garcia e Romanelli, 2010) em particular para estudos avaliativos dos manuais escolares e do seu uso em sala de aula. Assim, buscase compreender a complexidade das relações de produção, distribuição, seleção e uso dos manuais escolares.

O PROGRAMA NACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS: CARACTERÍSTICAS GERAIS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Na década de 1990, o Governo brasileiro formulou um conjunto de normas e diretrizes com o objetivo de definir orientações curriculares e conteúdos mínimos para o sistema educacional do país, permitindo a flexibilidade dos componentes curriculares nos sistemas estaduais e municipais, desde que apoiados em uma base comum — os Parâmetros Curriculares Nacionais. Entre os resultados dessas ações situam-se alterações nos manuais escolares para atender às novas orientações sobre conteúdos e métodos de ensino; foram também propostos novos mecanismos de controle e avaliação da produção editorial destinada aos alunos das escolas públicas.

Apesar da existência de políticas públicas para os livros didáticos desde **1938**, foi em 1985 que teve início o Programa Nacional do Livro Didático, denominação que se mantém até hoje. Contudo, a avaliação dos livros ganhou espaço apenas em 1993, com a instituição de uma comissão de especialistas encarregada de avaliar a qualidade dos livros mais solicitados pelos professores e estabelecer critérios de avaliação, tornados públicos pela primeira vez em 1994.

Desde então, a cada processo avaliativo, um Edital do Ministério da Educação divulga os critérios para orientar as editoras, os quais são traduzidos pela equipes de

avaliação em itens, compondo tabelas de avaliação relativas às seguintes dimensões: conteúdos, metodologia de ensino, programação visual e qualidade gráfica, construção da cidadania. Há critérios eliminatórios e critérios classificatórios.

Alguns critérios determinam a exclusão de manuais em todas as disciplinas: manifestação de preconceitos, erros conceituais ou ausência de relação entre a proposta metodológica anunciada pelo autor e sua concretização na obra para o aluno. Gradualmente, foram incluídos critérios relativos à diversidade e à tolerância. Os resultados da avaliação são divulgados em um Guia, apontando características e limites das obras selecionadas para compor a lista de livros que estarão disponíveis para a escolha da comunidade educacional.

No Edital, o Ministério da Educação aponta as finalidades de cada área do conhecimento e, segundo o edital PNL D 2010 (Brasília, 2010, p. 33), «o objetivo central da História é a compreensão dos diferentes processos e sujeitos históricos, das relações que se estabelecem entre os grupos humanos, nos tempos e espaços diferenciados, sempre a partir de uma dimensão de contemporaneidade». Logo, «o livro de história deve potencializar a compreensão da realidade (...), condição para a formação da cidadania.»

O edital destaca a importância de que o professor seja estimulado a olhar o seu local de atuação (cidade, bairro) como fonte de conhecimento histórico e como fonte de recursos e materiais didáticos pelo estudo do meio, bem como perceber a cultura material que compõe a vida da localidade. Também aponta a necessidade de que sejam

Incluídos conteúdos referentes à *História e às Culturas Afro-brasileira e Indígena*, grupos que não devem ser tratados como «povos únicos», considerando-se «suas diversidades étnico-culturais reconhecidas». (Brasil, 2010, p. 16).

Portanto, pode-se afirmar que há uma exigência formal de que os livros contemplem a diversidade de situações — históricas, geográficas, culturais sociais e econômicas, entre outras — que compõem o que se costuma chamar de realidade dos alunos, outras vezes de contexto local. Para examinar essa questão específica é que foram desenvolvidas as pesquisas que serão relatadas, buscando responder em que medida a exigência formal está sendo cumprida na produção dos livros didáticos. Há espaço para levar em consideração a diversidade de grupos e contextos locais na produção de livros nacionais?

MANUAIS DE HISTÓRIA, DIVERSIDADE E EXPERIÊNCIA CULTURAL DOS ALUNOS: DOIS ESTUDOS AVALIATIVOS

Do ponto de vista da Didática, um grande desafio para os professores e materiais é a contextualização das tarefas de aprendizagem dentro da cultura da comunidade, espaço em que os conteúdos a serem ensinados e aprendidos adquirem significado, porque respondem a elementos da vida cotidiana. Essa contextualização supõe a participação ativa dos alunos na definição dos conteúdos, dos processos de ensinar e avaliar.

A compreensão de que a organização do ensino deve levar em consideração os conteúdos culturais apóia-se em contribuições de Freire (1970, 1992). Pode-se afirmar que «os conteúdos dos processos pedagógicos devem ser constituídos a partir da identificação, nos contextos locais e também em âmbitos mais amplos, das diversidades e desigualdades que compõem a realidade social, e que se expressam e são compreendidas de diferentes formas pelos sujeitos.» (Schmidt e Garcia, 2007).

Como se evidenciou na seção anterior, os critérios de avaliação dos manuais didáticos de História para as séries iniciais exigem que estejam incluídas as diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira e, ainda, que os manuais estimulem relações com a experiência cultural dos alunos, também denominadas de realidades locais.

Duas pesquisas foram desenvolvidas no NPPD para avaliar manuais de História e verificar em que medida eles atendem às exigências do Programa. Optou-se por livros destinados ao quarto ano do Ensino Fundamental, uma vez que as Diretrizes Curriculares sugerem que nesta série sejam abordados temas da História da Localidade. Neste texto, foram privilegiados resultados de avaliação de um título, identificado como Manual A, escolhido por diversas escolas do Município de Araucária, próximo a Curitiba, Paraná (BR), inclusive por escolas do campo (área rural).

As análises (Garcia e Garcia, 2010; Maciel 2010) apontam que, apesar do cumprimento da obrigatoriedade de inclusão dos conteúdos de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas nos livros e da aparente eliminação de preconceitos, eles permanecem presentes no Manual A sob determinadas formas: a) e a presença dos afro-descendentes no país mantém-se essencialmente relacionada à escravidão; b) ainda que tenham sido abordadas algumas situações de conflito, constata-se a ausência de elementos que contribuam para a compreensão histórica dessas situações, bem como das desigualdades que marcam a história desses grupos; c) os indígenas e os afro-brasileiros são tratados como grupos homogêneos, desconsiderando-se suas diversidades étnico-culturais; d) mantém-se o «mito da miscigenação» que anula as diferenças e desigualdades na constituição de uma cultura e de uma identidade brasileira.

Ainda no Manual A, os estudos apontaram que elementos culturais presentes nas comunidades dos alunos, em especial aqueles da escola do campo, não são apresentados como parte da cultura brasileira, constando-se a ausência de formas de articulação da experiência dos alunos com os conteúdos apresentados. É o caso de uma unidade temática específica sobre os processos migratórios, situação comum aos moradores do campo brasileiro que procuram trabalho em diferentes regiões do país. As autoras recomendam a discussão de relatos de trabalhadores e dos motivos de migração, mas pedem aos professores que destaquem os «erros de português» presentes no depoimento de um bóia-fria (trabalhador rural), evidenciando uma visão preconceituosa da variedade dialetal desse grupo. Não há qualquer abordagem das complexas questões enfrentadas pelos trabalhadores do campo no país, que resultam

em processos migratórios para as cidades, em especial para regiões metropolitanas, com graves conseqüências sociais.

Os dois estudos constataram, portanto, que o Manual A, embora aprovado no Programa Nacional e oferecido para a escolha dos professores, não atende a critérios específicos do Edital no que se refere à valorização das experiências culturais do diferentes sujeitos; pelo contrário, reforça a perspectiva de exclusão e de desvalorização da cultura do homem do campo e, ainda, apresenta problemas relativos à compreensão das culturas africanas e indígenas na sua relação com a cultura brasileira, expressando uma visão que desconhece a diversidade cultural desses grupos e acaba por reforçar uma visão estereotipada dos mesmos.

PARA CONCLUIR

A análise de manuais escolares nas últimas décadas dificilmente negaria avanços provocados pelo programa nacional de avaliação. Destaca-se, por exemplo, a preocupação dos avaliadores de apresentar nos Guias, elementos que auxiliem professores a avaliar as obras, na forma de um resumo com informações e recomendações. Podem ser encontrados, nas avaliações, destaques positivos de cada manual e também críticas sobre os problemas ou dificuldades identificadas a partir dos critérios oficiais. Também se aponta aos professores a necessidade de ajustar propostas, superando limites ou problemas do material por meio de ações na sala de aula.

Por outro lado, constata-se que a presença de preconceitos e estereótipos foi reduzida nos últimos anos, embora persistam dificuldades em muitos manuais. É o caso do Manual A, analisado nos dois estudos, no qual há referências genéricas aos africanos e aos índios como se fossem grupos homogêneos, desconsiderando especificidades e particularidades. Em conclusão, devem ser reconhecidos limites do modelo em relação ao controle sobre conteúdos veiculados pelos manuais. Essa é uma questão central na discussão sobre o tema; remete à necessidade de revisão dos objetivos e estratégias que têm sido utilizados no modelo atual de avaliação, o qual parece exigir novas proposições.

Em particular, destaca-se aqui um elemento sobre o qual coincidem os estudos realizados no NPPD quanto à centralidade da ação docente nos processos de seleção, escolha e uso dos manuais didáticos, mas também nos processos de sua produção. Nos limites deste texto, registra-se que a formação dos professores deve incluir elementos que aperfeiçoem seus conhecimentos para avaliar e selecionar manuais para o trabalho que realizam, não apenas individualmente, como também no contexto de suas escolas e comunidades.

Ao finalizar, ressalta-se que os resultados — apresentados de forma sucinta — apontam para a necessidade de avançar na compreensão de que a escola deve ser um espaço de produção de conhecimento sobre o ensino e os professores devem ser sujeitos dessa produção. Isto implica assumir a pesquisa como atividade formativa essencial à

docência, seja na formação inicial ou continuada e, na direção do proposto por Garcia (2011), defender a posição de que os livros didáticos devem ser tomados como tema e objeto de investigação, em abordagens específicas, mas, para além, também precisa ser entendido como objeto de investigação pelos professores.

Se, como revelado na pesquisa de Martínez, Valls e Piñeda (2009), o livro afeta a estrutura do ensino em suas várias dimensões, conhecer melhor esse artefato cultural é uma necessidade não apenas para os avaliadores dos programas oficiais, mas principalmente para os professores que produzem as aulas, muitas delas apoiadas nos manuais escolares.

REFERÊNCIAS

- BRASIL/MEC. (2010) *Guia de Livros Didáticos- História - PNLD*.
- CHOPPIN, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30(3), pp. 549- 566.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. (1989). *Pesquisa participante*. Trad. Francisco S. de Alencar Barbosa. 2 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados.
- FERNÁNDEZ, A. (2005). *La importancia de ser llamado «libro de texto»: hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- FORQUIN, J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- GARCIA, Tânia M. F. B. (2007). O uso do livro didático em aulas de História do ensino fundamental. In: *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, Anais... Natal: Editora da UFRN, pp. 1-11.
- GARCIA, T. M. F. B. (2009). *Textbook production from a local, national e international point of view. Brasil*. (Conferência proferida). The 10th International Conference on Textbooks and Educational Media. Santiago de Compostela, Espanha (prelo).
- GARCIA, T. M. F. B.; GARCIA, L. (2010). *Diversity and local cultures in Brazilian textbooks: challenges for identity construction*. (Trabalho apresentado) Miniconference of IARTEM, Montreal, Canadá (prelo).
- GARCIA, T. M. F. B.; ROMANELLI, G. G. L. (2010). Potencialidades da etnografia educativa para produzir conhecimento sobre os processos escolares: questões a partir de estudos sobre avaliação e sobre música na escola. *Revista Europea de Etnografía de la Educación*, 7/8, pp. 261-271.
- GARCIA, T. M.F. B. (2011). Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente. In: Fonseca, S.; Gatti, D. (org). *Perspectivas do Ensino de História*: Uberlândia, MG : Editora da Universidade Federal de Uberlândia, pp. 359-369.

- HUMBERG, F.; NEVES, A. (2010). História. 4º ano. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- JOHNSEN, E. B. (2001). *Textbooks in the Kaleidoscope: a critical survey of literature and research on educational texts*. Translated by Linda Sivesind. Tønsberg: Vestfold College.
- JULIÁ, D.(2001) *A cultura escolar como objeto histórico*. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, pp. 9-44.
- MACIEL, É. (2010). Livros didáticos de História e experiência cultural dos alunos: estudo em uma escola do campo. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (Dissertação de Mestrado).
- MARTÍNEZ, N.; VALLS, R.; PINEDA, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23.
- ROCKWELL, E.(1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. (2007). Recriando Histórias: a produção de materiais de ensino a partir da história local. En X. Rodríguez Rodríguez. (Org.). *A elaboración e adaptación dos materiais curriculares*. Santiago de Compostela: Concello de Santiago de Compostela, pp. 113-137.
- VALLS, R.; MIRALLES, P.; ALFAGEME, M. B.; MOLINA, S. (2010). *¿Cómo se usa el libro de texto en el aula de Historia de Bachillerato? La visión del profesorado*. Trabalho apresentado no III Seminário Iberoamericano de Didática das Ciências Sociais. Curitiba, Brasil (prelo).

EVALUACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS *ONLINE* PARA EL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES: PATRIMONIO Y PÁGINAS WEB DE MUSEOS EN ASTURIAS

Roser Calaf Masachs

rcalaf@yahoo.es

Miguel Ángel Suárez Suárez

migrsz@gmail.com

Universidad de Oviedo

A partir de los años 70 y 80 del siglo XX, la llamada *Nueva Museología* introdujo decididos cambios en la concepción de los museos. El anterior esquema de museo-almacén y custodio del patrimonio fue dando paso a un museo dinámico y abierto al diálogo, más cercano al público y que buscaba potenciar las acciones difusoras y educativas. En este sentido, la función comunicativa de los museos adquiere especial importancia, encontrando en las TIC, y muy especialmente en Internet, un medio eficaz no sólo para darse a conocer, sino también para interactuar con los visitantes más allá del propio recinto museal: a diferencia de los boletines impresos, que requieren un mayor impulso y con los que se obtiene un impacto limitado, la presencia en la Red permite una difusión del museo a nivel global, no acarrea costes de impresión y permite intercambiar información con los visitantes en tiempo real. Pero también, y sobre todo, eliminar las limitaciones que suponen un espacio físico y tiempos de visita determinados puede ayudar a los museos a potenciar su faceta educativa. En efecto, en los entornos virtuales pueden incorporarse, además de información referida al museo físico (localización, horarios, tarifas, colecciones, panorámicas de 360°...), multitud de recursos educativos: unidades/programaciones didácticas, actividades, combinaciones de imágenes y textos explicativos, enlaces con información relevante, etcétera. Por todo ello, las páginas web pueden complementar al museo físico, ayudando al gran público en general, y a los docentes y escolares en particular, a planificar adecuadamente la visita y adquirir unos conocimientos previos,

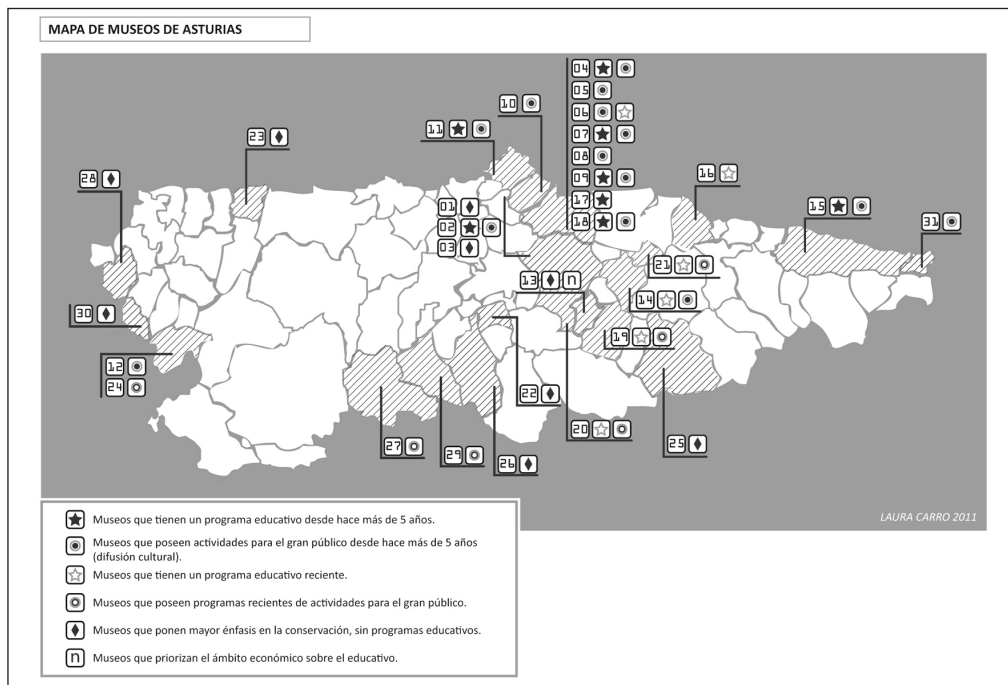
facilitando, en definitiva, la construcción de aprendizajes a partir de las colecciones del museo.

No obstante, como decimos, la potencialidad educativa de estas páginas es capaz de traspasar el espacio museístico. De forma que, además de mostrar referencias a las colecciones, espacios y acciones que se desarrollan en el museo (imágenes, visitas virtuales, talleres, actividades, etc.), las webs pueden convertirse en un recurso verdaderamente útil de cara a la contextualización del patrimonio, incluyendo informaciones tan significativas como necesarias: contexto histórico, estado de la cuestión e investigaciones en curso, fuentes documentales, testimonios... siendo la página no sólo un reflejo del museo físico con más o menos alusiones a lo educativo, sino una herramienta que también puede utilizarse en contextos formales de enseñanza para transmitir contenidos y valores sociales y culturales a partir del patrimonio. Así pues, del mismo modo que entendemos los museos como espacios de aprendizaje, concebimos sus páginas web como un recurso didáctico de inestimable valor y un alto potencial educativo. Pero, ¿se está aprovechando convenientemente este potencial?

En el presente trabajo evaluaremos las páginas web elaboradas por los museos de Asturias, con el objetivo de conocer qué uso hacen de Internet desde un punto de vista comunicativo y didáctico. Para ello centraremos nuestra atención, por un lado, en el nivel de interactividad e información didáctica que presentan las webs. En este sentido, partimos de los criterios elaborados por Ibáñez, Correa y Jiménez (2003), que nos permitirán estructurar el análisis atendiendo a diferentes *niveles de interacción*. Asimismo, hemos tenido en cuenta un estudio realizado por Estepa y Cuenca (2004), quienes, además de los criterios mencionados, incluyen otra categoría de análisis que utilizaremos en el presente trabajo: Programación y planificación didáctica, y que hemos denominado *Información didáctica*. Con ello queremos destacar que esta categoría se centra en la capacidad comunicativa de la página web, esto es, en el nivel de información que proporciona sobre las actividades didácticas que se desarrollan en el museo físico. Por otro lado, hemos introducido una tercera categoría que hace referencia al *nivel de potencialidad didáctica*, con la que pretendemos analizar las posibilidades educativas que ofrecen las páginas web como un recurso didáctico para aprender *sobre y con* el patrimonio.

En total, componen la muestra un total de 31 museos, que han sido seleccionados conforme a los criterios que aparecen en la leyenda del mapa. Como puede apreciarse, encontramos una mayor concentración en la franja central, que coincide con las áreas más densamente pobladas (solo Oviedo, Gijón y Avilés acogen a más del 50% de la población), mientras que en las zonas periféricas, con una población mucho menor, la presencia de museos es más esporádica. Curiosamente, esta distribución desigual influye, como veremos, en los aspectos que tienen una mayor relación con cuestiones presupuestarias (presencia o no en la Red, estética e interactividad de la página, visitas virtuales...). Sin embargo, no afectan a los planteamientos didácticos, que por lo general, o no aparecen o son muy superficiales.

Figura 1. Mapa de museos de Asturias



Elaboración: Laura Menéndez Carro a partir de los datos proporcionados por los autores.

LA FUNCIÓN COMUNICATIVA DE LAS PÁGINAS WEB: INTERACTIVIDAD E INFORMACIÓN DIDÁCTICA

Niveles de interactividad

Según el Diccionario de la Real Academia Española, *interactivo* hace referencia, en el ámbito de la informática, a aquello que permite un diálogo entre el ordenador y el usuario. Por tanto, una página web que pretenda ser interactiva debe conceder al visitante virtual un cierto grado de autonomía, permitiéndole emitir determinada información (ya sea textual o en forma de acciones/órdenes precisas) para obtener respuestas concretas. En este sentido, los avances de las nuevas tecnologías han ampliado sobremanera las posibilidades interactivas de los museos y sus páginas web. Un claro ejemplo son los *smart objects*¹ (objetos inteligentes) que, a partir de cuestionarios,

1 Véase Alcalde y Martínez (2010). Aunque los autores se centran en el museo físico, creemos que sus conclusiones son perfectamente extrapolables al entorno virtual del museo.

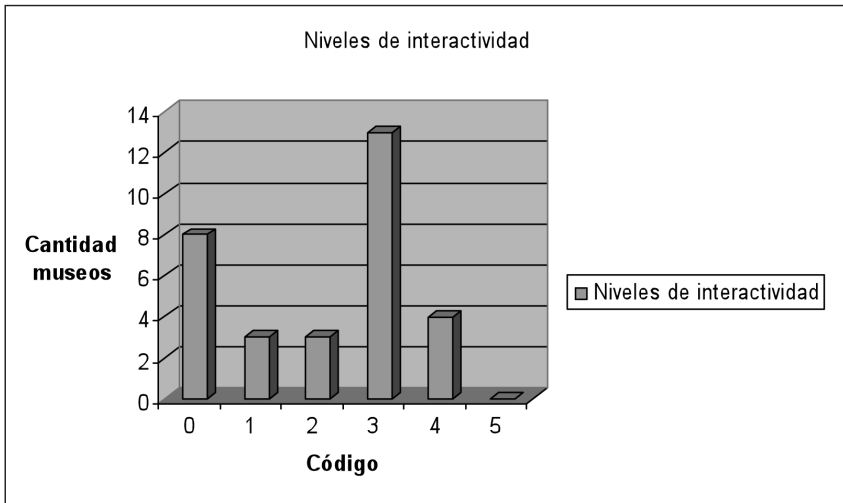
historial de navegación, etc., son capaces de dibujar un perfil concreto del visitante virtual, identificando sus preferencias y gustos, y elaborando unos itinerarios que se ajustan a esas características.

En cualquier caso, al margen de las artes adivinatorias que presentan los últimos avances, creemos que la interactividad solo puede ser total si el diálogo, aun mediado por la tecnología, se produce entre dos o más personas. En este sentido, se puede recurrir a la utilización de algunas herramientas sencillas y que ya podemos conocer como tradicionales (aunque más por su antigüedad que por su uso educativo). Nos referimos a libros de visita, foros, blogs e incluso chats, que permiten establecer procesos comunicativos multidireccionales (museo-museo; museo-visitante; visitante-visitante). En ellos, es posible demandar y proporcionar información, compartir expectativas, opiniones y experiencias, realizar críticas y sugerencias... acciones que, indudablemente, deben formar parte de la educación museal —la cual, como decimos, puede comenzar en la página web del museo—, pues motivan la implicación personal del visitante favoreciendo la adquisición de nuevos conocimientos (Serrat y Font, 2005: 259). De este modo, se contribuye a comprender el museo como un espacio dinámico que habla, escucha y responde. En definitiva, un espacio que enseña y en el que es posible aprender.

Así pues, partiendo de estas consideraciones, y tomando como referencia los criterios propuestos por Ibáñez, Correa y Jiménez (2003) hemos establecido una escala gradual que nos permitirá evaluar con precisión el nivel de interactividad que presentan las páginas analizadas:

Cuadro 1: Niveles de interactividad (Ibáñez, Correa y Jiménez, 2003)

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
0	Aquellos museos que aparecen reflejados en la Red, pero que no cuentan con página web en el momento del análisis o no está operativa.
1	Páginas que incluyen exclusivamente información temática sobre el museo, y/o que incorporan alguna imagen aislada sobre su contenido.
2	Estas web presentan información temática general, así como otros enlaces para ampliar esa información.
3	Junto con la información temática y la presentación de otros enlaces, las webs de este nivel cuentan con galerías de imágenes sobre las colecciones que alberga el museo físico.
4	Este nivel plantea visitas de carácter virtual a través de itinerarios más o menos desarrollados por el museo físico.
5	La página web incluye las características anteriores, además de un diseño claramente interactivo, presentando propuestas de comunicación multidireccional entre el museo y los visitantes virtuales.

Gráfico 1: Niveles de interactividad (Elaboración propia)

Como puede observarse en el gráfico 1, el mayor porcentaje se sitúa en un nivel medio de interacción, identificado por los códigos 2 y 3 (en total 16 páginas, un 52% de la muestra). Solo 4 museos (un 12% de la muestra) han optado por avanzar algo más en el campo de la interactividad, incluyendo en la página web alguna propuesta de visita virtual más o menos compleja. Sin embargo, aunque estas propuestas denotan un cierto interés por incrementar la interactividad y pueden ser útiles para conocer los espacios del museo, la autonomía del visitante se reduce a seguir una serie de itinerarios predeterminados.

Por otra parte, 11 museos (un 36%) no cuentan con página web o la información que proporcionan es muy básica. En este sentido, llaman la atención dos hechos muy significativos: en primer lugar, exceptuando el Museo Arqueológico de Asturias, que permanece cerrado al público desde hace varios años, y el Museo de la Iglesia (ambos en Oviedo), la gran mayoría de estos museos se localizan en áreas periféricas y/o poco pobladas (ver fig. 1); en segundo lugar, encontramos una correspondencia entre la intencionalidad didáctica del museo físico y su presencia en la Red. En efecto, estos museos, por lo general, ponen mayor énfasis en la conservación y carecen de programas educativos. Indudablemente, una localización desfavorable y una escasa afluencia de público, entre otros factores, acaban limitando las posibilidades de estos museos, pero, al mismo tiempo, se desaprovechan las facilidades que ofrece Internet para captar nuevos visitantes.

Si a lo anterior añadimos que ninguna página puede adscribirse al nivel 5, parece claro que la potencialidad interactiva de la Red está siendo infrutilizada, en mayor o menor medida, por todos los museos analizados.

Niveles de información didáctica

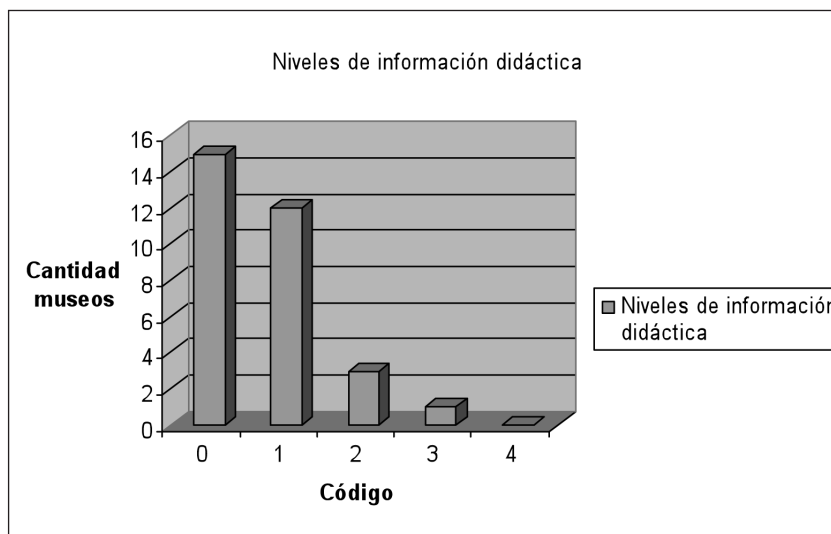
Como ya hemos comentado, la idea de un museo-almacén, donde las personas solo pueden ver objetos y colecciones, ha quedado obsoleta. Por suerte, la afirmación *en el museo se puede aprender* goza de una creciente aceptación entre la sociedad, principalmente en el ámbito escolar. Ello explica, como afirma Julia Barroso, el enorme crecimiento, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, de los departamentos de educación de los museos, en los que las actividades didácticas cobran cada vez mayor protagonismo (Barroso, 2004: 57). No obstante, esta autora destaca cómo, a pesar de todo, los muros del museo siguen siendo una frontera que impide el acercamiento entre lo museal y lo cotidiano (Barroso, 2004: 57). En este sentido, la función comunicativa de los museos vuelve a desempeñar un papel de primer orden, encontrando en Internet un medio eficaz para dar a conocer propuestas didácticas que seduzcan a los escolares en particular, y al resto de la población en general.

Por otra parte, consideramos que una planificación didáctica adecuada debería incluir en la web no sólo información sobre las acciones educativas que se desarrollan en el museo, sino también guías y actividades concretas para utilizar y realizar *online*. De esta forma, se conjugan interactividad y didáctica, aprovechando todo el potencial comunicativo de Internet y permitiendo al visitante virtual conocer finalidad del museo, la visión del patrimonio que pretende transmitir y, en consecuencia, valorar las posibilidades de adquirir aprendizajes significativos, esto es, la utilidad potencial de la visita.

Para evaluar el nivel de información didáctica analizaremos las páginas web atendiendo a los siguientes criterios:

Cuadro 2: Niveles de información didáctica (Estepa y Cuenca, 2004)

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
0	En la web no existe ninguna información o referencia a propuestas didácticas.
1	Solo se proporciona información de contacto con los gabinetes pedagógicos o departamentos de educación de los museos y/o se presentan muy brevemente las actividades y talleres que se realizan en el museo físico.
2	Se incluyen actividades basadas en datos, hechos e informaciones de carácter conceptual, tendentes a la transmisión cultural del museo.
3	Se incluyen propuestas de actividades didácticas que atienden a contenidos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal para desarrollar en el museo.
4	Se presenta una programación didáctica más o menos compleja, incorporando una serie de recursos y/u otros enlaces que permitan y fomenten la indagación por parte de los visitantes, de manera que conduzcan a una visión más crítica de la sociedad a través del análisis de los referentes patrimoniales que contiene el museo.

Gráfico 2: Niveles de información didáctica (Elaboración propia)

El gráfico 2 muestra cómo la inmensa mayoría de las páginas analizadas, o no incluyen ninguna referencia a propuestas didácticas, o la información que presentan al respecto es muy tangencial: si contabilizamos las páginas adscritas a las categorías 0 y 1 observamos que, de las 31 webs que componen la muestra, 27 (un 87%) no incorporan información didáctica relevante. Por su parte, solo 4 páginas (el 13% restante) han concedido alguna importancia a las cuestiones didácticas, incluyendo actividades para trabajar con el patrimonio expuesto en el museo, si bien, 3 de ellas se centran exclusivamente en contenidos conceptuales. La excepción la encontramos en la web del Museo de la Escuela Rural de Asturias (única adscrita al nivel 3), que aporta un modelo de entrevista para el visitante que integra conceptos, procedimientos y actitudes, y que por tanto garantiza un mejor aprovechamiento didáctico de la visita. Finalmente, no hemos encontrado ninguna página que se ajuste al cuarto nivel.

Por otra parte, hemos observado que no existe una correspondencia directa entre los niveles de interactividad y los niveles de información didáctica. Ello hace suponer que, para la gran mayoría de los museos, y desde una mirada comunicativa (Fontal, 2006) la difusión en la Red ha de cumplir, casi exclusivamente, funciones publicitarias. En efecto, las páginas que denotan un mayor esfuerzo en cuestiones interactivas, buscan atraer a un público potencial a partir de la estética, y no tanto a partir de una oferta educativa más o menos atractiva. En cualquier caso, es necesario señalar que esta afirmación no cuestiona, en absoluto, la calidad de las acciones educativas que se desarrollan en el museo físico; sin embargo, sí corrobora la hipótesis de que el potencial comunicativo de Internet está siendo desaprovechado por muchos de nuestros museos.

LAS WEBS COMO RECURSO DIDÁCTICO: POTENCIALIDAD EDUCATIVA

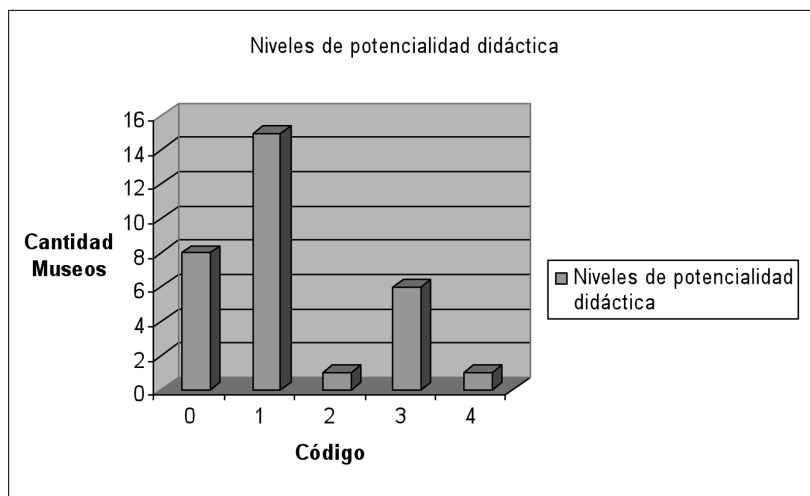
Niveles de potencialidad didáctica

Si a la potencialidad comunicativa le añadimos la posibilidad de actualizar los contenidos permanentemente, ampliarlos, incluir enlaces a otras fuentes de información y elementos multimedia como música o vídeos, entonces podemos hablar de las páginas web como recursos didácticos que no solo nos permiten enseñar *el* patrimonio, sino también, y sobre todo, enseñar *desde* el patrimonio.

Teniendo en cuenta lo anterior, hemos introducido una tercera categoría de análisis que nos permitirá evaluar la potencialidad didáctica de las páginas web. En este sentido, consideramos que esa potencialidad está determinada por las posibilidades que presenta la página para ser utilizada como un recurso didáctico en la enseñanza formal. Para ello, proponemos diferentes niveles que, por un lado, sintetizan las dos categorías anteriores, ya que la interactividad puede actuar como elemento motivador para el trabajo en clase y la información didáctica como guía para elaborar actividades; y por otro lado, valoran el contenido en función de su utilidad para conectar los ámbitos formal y no formal a partir del patrimonio.

Cuadro 3: Niveles de potencialidad didáctica (Elaboración propia)

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
0	La web no tiene ninguna intencionalidad didáctica.
1	La página incluye información básica que puede ser utilizada por el docente para gestionar y planificar la visita, pero resulta insuficiente para elaborar actividades.
2	Se incluyen propuestas didácticas más o menos complejas, pero que únicamente pueden hacerse efectivas dentro del museo. Los docentes, a partir de esas orientaciones didácticas, pueden elaborar actividades destinadas a conseguir un mejor aprovechamiento de la visita.
3	Estas páginas incluyen tanto propuestas didácticas para desarrollar en el museo, como otros datos que, sin perder de vista la temática del museo físico, amplían la información y contextualizan las colecciones. Los docentes pueden planificar la visita, elaborar actividades e incluso utilizar la página como un recurso didáctico para ilustrar y/o profundizar en determinados temas del currículo oficial.
4	La web ha sido creada como un espacio virtual para el aprendizaje <i>del</i> y <i>con</i> el patrimonio, constituyendo una extensión del museo físico. Además de las características anteriores, la página incluye otros elementos como la música, vídeos, testimonios, etc., que buscan potenciar la acción educativa a partir de las emociones (empatía, sensibilidad...). Los docentes pueden utilizar estas páginas como recurso para articular la enseñanza formal y no formal a partir del patrimonio. Así, los museos físicos se convierten en el marco ideal donde los alumnos pueden aplicar, ampliar e interiorizar los conocimientos adquiridos en el ámbito escolar.

Gráfico 3: Niveles de potencialidad didáctica (Elaboración propia)

Nuevamente observamos que la mayoría de las webs se adscriben a los niveles más bajos. En total, son 23 (un 74% de la muestra) las páginas que no podrían utilizarse como un recurso didáctico, ya que la información que presentan es muy básica. Adscrita al nivel 2 se encuentra la página del Museo de la Minería y la Industria (<http://www.mumi.es/>). En esta web puede descargarse un cuaderno de campo que los docentes pueden utilizar como guía para elaborar diversas actividades. No obstante, la complejidad técnica de este material impide que pueda aprovecharse en un contexto ajeno al museo.

Por otra parte, encontramos 6 páginas (un 20%) adscritas al nivel 3. Llama la atención que, exceptuando el Museo Marítimo de Asturias —con unos parámetros más equilibrados—, son museos con niveles medios-bajos de interactividad y unos niveles muy bajos de información didáctica. Sin embargo, incluyen un volumen importante de información que concede a los docentes una cierta libertad para elaborar actividades e ilustrar determinados temas del currículo. Es el caso, por ejemplo, del Museo del Castro de Chao Samartín (<http://www.chaosamartin.es/>), que, a pesar de ser una página muy pobre desde el punto de vista comunicativo, incluye un enlace a la Fundación Parque Histórico del Navia (<http://www.parquehistorico.org/>), una imponente base documental que ofrece información textual, fotografías, mapas, panorámicas en 360°, etc. sobre el patrimonio histórico de la zona.

Por último, debemos destacar la página del Museo de la Escuela Rural de Asturias (<http://www.museodelaescuelarural.com/>), única adscrita al nivel 4. El elemento más significativo es el *Diario de un niño*, que desde una perspectiva microhistórica nos introduce en la vida escolar de la primera mitad del siglo XX, añadiendo fotografías y enlaces para ampliar esa información. Asimismo, en la página encontramos la sección

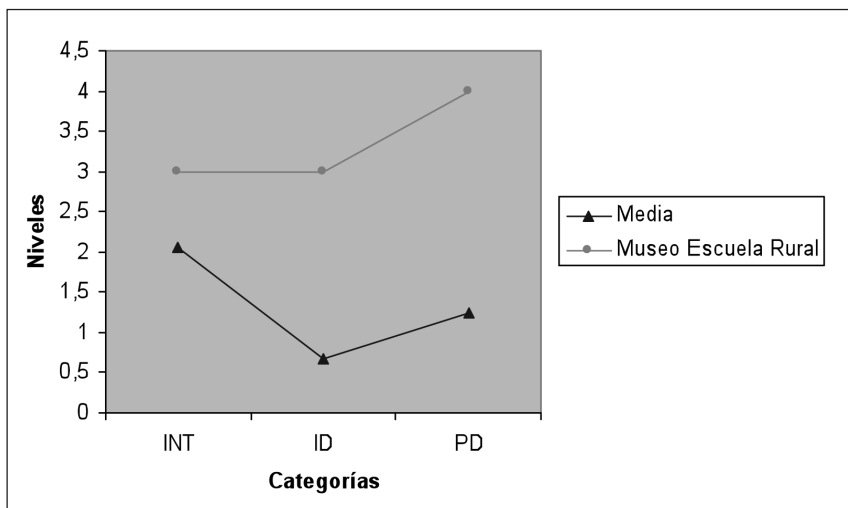
«Libro del mes», que incluye fragmentos de diferentes obras que ilustran la sociedad de la época. Finalmente, otros recursos como la música o una estética sencilla pero muy cuidada, permiten incidir en cuestiones tan importantes como la sensibilidad o la empatía, y hacen de esta página un verdadero espacio virtual para el aprendizaje *del* y *con* el patrimonio.

CONCLUSIONES

El análisis nos ha permitido comprobar que la gran mayoría de los museos asturianos cuenta con conexión a Internet. En este sentido, predomina una visión cuantitativa de la difusión en la Red —atraer al mayor número de visitantes—, algo que, por supuesto, siempre es importante; pero se olvida la vertiente cualitativa —atraer a los destinatarios de acciones educativas específicas— (Fontal, 2006). Así lo manifiesta, por ejemplo, la clara superioridad de los aspectos interactivos sobre los propiamente educativos.

Por otra parte, la situación muestra que, en muchos casos, los presupuestos, aunque influyen en la elaboración de las páginas, no resultan determinantes. Por el contrario, creemos que el problema principal se deriva de la formación previa en didáctica que poseen los encargados de diseñar y gestionar las webs, y que por lo general, se muestra insuficiente. Un ejemplo de la importancia de la formación lo encontramos en la web del Museo de la Escuela Rural, con unos niveles muy superiores a la media (ver gráfico 4), y cuya elaboración se enmarcó en un proceso de investigación que culminó en una tesis doctoral (García Eguren, 2010).

**Gráfico 4: Comparación niveles medios/Museo Escuela Rural
(Elaboración propia)**



Los resultados de la evaluación nos permiten afirmar, por tanto, que a pesar de las posibilidades comunicativas y didácticas que ofrece Internet, estas no son aprovechadas para favorecer la transmisión e interpretación del patrimonio. De forma que, si bien las acciones educativas de los museos han evolucionado muy positivamente en los últimos años, aún no se ha conseguido que trasciendan más allá del espacio museal. Y esto, sin duda, acaba limitando la influencia educativa de los museos, al tiempo que impide un necesario acercamiento entre el patrimonio y la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCALDE, J. Y MARTÍNEZ, C. (2010). Interactividad para nadie en general y para todos en particular: hacia una interactividad total, *Revista Hermus*, 4 [vol. 2, n. 2], pp. 15-19.
- BARROSO VILAR, J. (2004). El discurso museográfico y la comunicación del patrimonio. En Calaf, R. y Fontal, O. (coord.) *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea, pp. 51-65.
- ESTEPA, J. Y CUENCA, J. M. (2004). Didáctica del Patrimonio en Internet: Análisis de páginas web elaboradas por centros de interpretación del patrimonio cultural. En Vera, M. I. y Pérez, D. (coords.). *Formación de la ciudadanía: TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1448453>. Acceso: 12 diciembre 2010.
- FONTAL, O. (2006). Las webs: complementos y extensiones de los museos. En Calaf, R. y Fontal, O. (edit.): *Miradas al patrimonio*. Gijón: Trea, pp. 181-200.
- GARCÍA EGUREN, M. (2010). *Relación museo-territorio e implementación didáctica: Museo de la Escuela Rural de Asturias*. Tesis Doctoral dirigida por Roser Calaf Masachs, Dpto. Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo.
- IBÁÑEZ, A.; CORREA, J. M. Y JIMÉNEZ, E. (2003). Museos e Internet en el País Vasco: ¿contextos de aprendizaje? En Ballesteros, E. et al. (eds.). *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 429-441.
- SERRAT, N. Y FONT, E. (2005). Técnicas expositivas básicas. En Santacana, J. y Serrat, N. (coords.). *Museografía didáctica*, Ariel, Barcelona, pp. 253-302.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE CIENCIAS SOCIALES EN LOS PAÍSES DE HABLA HISPANA EN LA REGIÓN DE LAS ANTILLAS CARIBEÑAS: ESPECIAL ÉNFASIS EN PUERTO RICO

Javier Carrión Guzmán
javiercarrion82@hotmail.com
Universidad de Puerto Rico

INTRODUCCIÓN

América Latina ha sido objeto de varias transformaciones en sus programas académicos. Ejemplo de ello son las reformas curriculares establecidas en las últimas décadas del siglo XX. Países del hemisferio occidental han desarrollado currículos a tenor con su realidad histórica, cultural y regional; exhibiendo una visión axiológica, basada en una conciencia cívica y ética. Estos nuevos currículos tienen como eje el adelanto de una gnosis nacional, por lo cual, el programa de las Ciencias Sociales se convierte en la zapata de los marcos curriculares. Estas transformaciones latinoamericanas han sido fundamentales en el desarrollo de cursos de Estudios Sociales e Historia como campo de estudio y análisis. Ello en respuesta a la necesidad de orientar la historia desde un enfoque investigativo y un rol del alumno más activo. Varias investigaciones han concluido que los programas de Ciencias Sociales en las escuelas deben ser reestructurados para afinar sus currículos de acuerdo al ambiente socio-cultural del alumno.

Por otra parte, existen regiones en el continente americano que reconocen una ausencia de la didáctica de las ciencias sociales, aspecto que no es homogéneo en el desarrollo de otras materias. El campo de las ciencias sociales se ha convertido en uno fundamental para el desarrollo de propuestas noveles, ha propulsado nuevas formas de pensar y analizar las estructuras vigentes contribuyendo a cambios pedagógicos.

La enseñanza de los Estudios Sociales e Historia en Puerto Rico¹ ha sido evaluada en varias ocasiones dependiendo del gobierno de turno. Esta práctica ha provocado que

¹ Para futuras referencias y anotaciones utilizaremos el término Ciencias Sociales, Historia o Estudios Sociales como uno indistinto y no constituye un aparte en las nociones y conceptos en las cuales

los temas y conceptos que se intentan enseñar dependan de programas del gobierno o plataformas de corte político-partidista. Esto acentúa un desbalance con los otros países caribeños de habla hispana. Cuba y República Dominicana tienen currículos donde utilizan los conceptos de identidad nacional y cultural, provocando una didáctica tanto práctica como teórica que enriquecen los currículos. Reconociendo con esto que existen modificaciones curriculares por parte del Estado, pero siguen estando enmarcadas en desarrollar elementos de corte nacional.

Así mismo, el desconocimiento de destrezas y contenido de la materia tanto de maestros y estudiantes hacen del programa de Estudios Sociales del Departamento de Educación del Estado Libre Asociado de Puerto Rico (DEELAPR), merecedor de una cirugía mayor. Nuestros países hermanos de Cuba y República Dominicana ostentan currículos diversos, utilizando temas y secuencias apropiadas para el nivel, la edad y el grado. Esto se observa en sus distintas evaluaciones curriculares y en su intento por desarrollar estudiantes conscientes de su cultura histórica.

De la investigación y del análisis de las fuentes consultadas se desprende la poca relevancia histórica, cultural, nacional y patriótica en nuestro currículo. Documentos publicados sobre la enseñanza de Estudios Sociales e Historia no abordan ni presentan soluciones al poco entendimiento del proceso histórico en nuestros alumnos. Nuestro esquema curricular está alineado desde una perspectiva estadounidense que no representan la realidad cultural, social, popular y regional de nuestra población. En definitiva, Puerto Rico ha recibido poca atención en el desarrollo curricular de los Estudios Sociales e Historia de parte de las autoridades concernientes. No existe un modelo curricular para la enseñanza de los Estudios Sociales e Historia basado en nuestras raíces antillanas. A ello se añaden las desfases y el conocimiento exiguo sobre la región del Caribe, lugar donde está ubicado el País, y con quien comparten rasgos históricos.

Por otra parte, el Caribe no-hispano utiliza varias temáticas de estudios regionalizadas, construyendo así su realidad histórica, política y cultural. El arco antillano mantiene una relación político-económica con sus antiguas metrópolis europeas análogas con nuestra relación con los Estados Unidos de América². Sin embargo, el enfoque de los Estudios Sociales e Historia hacia lo regional contrasta con Puerto Rico donde permea ausencia de los cursos de historia caribeña. Este alejamiento de Puerto Rico,

se tratan en esta investigación. Para los países de República Dominicana y Cuba el término de Ciencias Sociales se utiliza en los grados elementales y sus distintas corrientes epistemológicas. En Puerto Rico se utiliza el término de Estudios Sociales para el nivel elemental e Historia en el nivel secundario. Esta ambivalencia en la utilización de conceptos provoca desfases en la implantación del programa de estudio y con ello significaciones e interpretaciones diferentes en la didáctica específica de las Ciencias Sociales.

2 En las Islas Vírgenes Británicas y norteamericanas el concepto de la región del Caribe se estudia y se analiza con profundidad. Aspectos geográficos de la región son recogidos y estudiados en los cursos de Estudios Sociales e Historia tanto en los niveles elementales y superiores. Para el caso de Tortola (Isla Virgen Británica), los alumnos estudian la región del Caribe y aspectos de geografía física-política desde el nivel medio. Además, se publican libros para el entendimiento de la región antillana.

tanto didáctico como histórico de la región antillana³, ocupa nuestra investigación. Analizamos y comparamos con nuestros países hermanos de habla hispana.

La política de estado del Caribe hispano sobre la educación ha puntualizado una serie de reformas basadas en el estudio de las Humanidades y Bellas Artes. Estas nuevas formas de estructurar y modernizar los contenidos así como su forma de enseñar afianzan el desarrollo de un ser humano crítico. El Estado, como miembro rector del proceso de enseñanza aprendizaje, intenta desarrollar un currículo que le ayude a ejecutar las metas del programa de gobierno. Lamentablemente, los gobiernos no realizan esfuerzos basados en procesos teóricos y didácticos para el beneficio del alumnado. De acuerdo con diversos teóricos del aprendizaje y de la conducta humana, estos paradigmas de estudio abonan al desarrollo conceptual, cognitivo y emocional; con apoyo en el desarrollo de un sentimiento nacional (Wineburg, 1996).

De la investigación preliminar y del análisis de las fuentes consultadas se desprende la poca relevancia histórica, cultural, nacional y patriótica en nuestro currículo. Además, documentos publicados sobre la enseñanza de Estudios Sociales e Historia no abordan ni presentan soluciones al poco entendimiento del proceso histórico en nuestros alumnos.

Nuestro esquema curricular está alineado a visiones estadounidenses que no representan la realidad cultural, social, popular y regional de nuestra población. Urge una revisión (histórica y pedagógica) sobre la relación de Puerto Rico con el entorno caribeño. No existe un modelo curricular para la enseñanza de los Estudios Sociales e Historia basado en nuestras raíces antillanas.

CIENCIAS SOCIALES EN LOS PAÍSES CARIBEÑOS

El estudio de la didáctica de las ciencias sociales en los países del Caribe de habla hispana es uno mayormente diverso. La estructura de coordinar y planificar el aprendizaje de la historia se observa desde diferentes procesos. Uno de los factores que se estudió en las guías curriculares no establece con prioridad estudios de la región del Caribe. En otros casos las guías de estudio se están rediseñando o estructuran de acuerdo nuevas políticas públicas de educación. El desarrollo de los programa de historia para el Caribe antillano es uno rico para estimular transformación en éstos. Es nuestro análisis de Cuba, República Dominicana y Puerto Rico, esta trilogía debería tener simi-

3 En la actualidad existe una dificultad sobre la distinción geográfica y pedagógica entre la región de las Antillas y el Caribe. La región de las Antillas corresponden a todo el arco desde las menores y mayores incluyendo el archipiélago de las Bahamas. Para la región del Caribe se incluyen todos los países tanto continentales como isleños de las aguas del Caribe. Este limitado conocimiento de geografía de docentes y alumnos provoca que científicos sociales comienzan a desarrollar escritos sobre estos temas y sean divulgados en distintos escenarios. Por la mencionada dificultad, utilizaremos de forma indistinta para referimos a la región del Caribe de habla hispana (Cuba, República Dominicana y Puerto Rico) lo siguiente: Caribe Antillano-hispánico, Caribe, y Antillas hispánicas. Cuando la investigación sugiera otra región de estudio se hará su debida aclaración.

litudes en los procesos de acercamiento y desarrollo histórico. Sin embargo, la realidad es otra, la enseñanza de historia y conceptos relacionados al desarrollo del Caribe es prácticamente nula. Las guías de estudio de los docentes carecen de contenido didáctico y con ello la exposición de temas de corte antillano.

El estudio de la didáctica de las ciencias sociales en los países caribeños de habla hispana, ha tenido varias transformaciones debido a nuevas políticas educativas basadas en investigaciones y formas de aprendizaje de la historia. República Dominicana está formando un *tronco curricular* para los cursos de Ciencias Sociales. En su contenido existe una serie de temas que deben estar aliados con los rigores del Estado. Muchas de las iniciativas que ha tenido el país *quisqueyano* son productos de la formación de los docentes en instituciones universitarias del extranjero. Estas le proveen otra visión de la forma y proceso del aprendizaje de la historia. El Ministerio de Educación en conjunto con el programa de Ciencias Sociales es uno que continúa una marcha firme para desarrollar las competencias necesarias para el éxito y la continuidad del programa.

Los programas de enseñanza de Ciencias Sociales en República Dominicana han avanzado mucho desde entonces. En la actualidad se trabaja con áreas de dimensiones y expectativas por grado. El gobierno ha promovido cambios a través de guías didácticas y temáticas. Uno de los aciertos ha sido sobre el contenido de la historia patria que reciben los alumnos para el nivel intermedio. El mismo está estructurado curricularmente y articulado con las metas y propósitos del programa. El contenido que aborda el currículo por más de cinco años de cursos de historia nacional, el desarrollo de las destrezas básicas para el fortalecimiento de un joven con conocimiento en esta área y la relación de estudios de geografía del Caribe abonan al formación de un dominicano conocedor de su cultura. Es de particular interés que el currículo de República Dominicana, cuando esté finalizado, no sólo responderá a los rigores del Estado y el desarrollo socio-cultural, sino que además, proveerá las herramientas necesarias para que el poseer alumno un aprendizaje en torno al Caribe.

El desarrollo del currículo en Ciencias Sociales en el país quisqueyano, utiliza temas de la región del Caribe. En la mayoría de sus dimensiones o área de competencias, utiliza la región del Caribe como eje de su desarrollo, aunque esto no es sinónimo sobre el escenario docente, los materiales curriculares o las actualización de contenido que un maestro de Ciencias Sociales debería hacer de forma continua. Por otra parte, en todos los niveles y grados, el tema de nación dominicana es tratado, resaltando la identidad cultural en los alumnos. Aspecto que nos resulta interesante en la articulación de contenidos, y temas dados por las guías de estudio.

Ambos temas son referentes a la cultura dominicana en el Caribe antillano. Éstos nutren y fortalecen la identidad de los dominicanos, muy contrario al currículo puertorriqueño que carece de identidad y no contiene (a nuestro juicio) los elementos básicos para el desarrollo de un ciudadano comprometido con su nación. Al analizar, el currículo puertorriqueño, nos percatamos que sólo se enseñan temas de Puerto Rico en

cuatro veces en una frecuencia de doce. Esta situación precaria se acentúa con la falta de conexión de temas y áreas relacionados al Caribe, las Antillas o temas a fines.

Cuba tiene una historia curricular muy diferente a otros países, para el programa de Estudios Sociales. Tiene un currículo centrado en la cultura histórica de su país, utiliza aspectos caribeños-antillanos en sus currículos y ostenta una fuerte preparación del docente. La preparación del docente universitario está sustentada con las teorías y paradigmas de vanguardia. Además, el alumno, se beneficia debido a que el maestro posee un contenido curricular con la preparación en áreas de Historia o Geografía. Ejemplifica su acción en la preparación de universidades especialistas en la docencia. En estas universidades cubanas como las europeas el desarrollo profesional de maestros de todas las materias incluye tanto profesores de método como de áreas disciplinarias: artes, ciencia, historia, geografía, español, matemáticas, entre otras.

Tanto Venezuela, Argentina y Chile tienen en sus propuestas para la enseñanza de Estudios Sociales currículos de avanzada y se observa relación estrecha con los territorios aledaños⁴. Estos países han desarrollado programas que contribuyen al concepto de identidad y nacionalidad que proponía Hostos en sus tratados. Tanto República Dominicana como Cuba abordan áreas de estudio del Caribe.

Cuba en su adelantado proceso para que los alumnos conozcan la historia en el nivel elemental ofrece tres cursos completos tanto de historia como de geografía. Cursos que por su naturaleza y especialidad sólo lo pueden ofrecer docentes con formación en áreas de especialidad y metodología. La preparación del maestro está centrada en Historia como Geografía y ambas materias se dictan en forma independiente. Esto contrasta con la República Dominicana y Puerto Rico en donde la especialidad de Historia, Ciencias Sociales o Geografía, en las facultades pedagógicas, corresponde a una sola materia. Para este binomio no hay especialidad en el ofrecimiento universitario con el fin de dictar cursos de geografía en estos países.

Puerto Rico sólo ofrece tres o cuatro cursos de historia nacional contribuyendo al poco entendimiento de nuestros egresados del sistema público para conocer y apreciar la historia nacional. Por otra parte, aunque se realizan grandes esfuerzos para ofrecer talleres y cursos de mejoramiento profesional-didáctico para los maestros, estos no albergan el universo de docentes de la Isla. Además, luego de los talleres y seminarios no se reconoce un proceso de retro-comunicación y evaluación de estas técnicas novedosas de parte de los docentes. No existen estudios que expliquen estos datos estadísticos, sin embargo, se reconoce que el contenido curricular de los cursos de historia es repetitivo. La ausencia de pruebas diagnósticas para el Programa de Estudios Sociales, los contenidos excesivos y la programación curricular por parte del Estado provocan desfases en la enseñanza-aprendizaje, además de la falta de una supervisión responsable del docente lo que es evidente en todo este proceso.

4 Al observar los currículos de América Latina y los programas de Ciencias Sociales sugerimos la página web del Ministerio de Cuba. Este se ha convertido en enlace para el resto de los países de la América Hispana. <http://www.pedagogia@mined.rimed.cu/> rescatado en el 14 de abril de 2010.

Para los países de estudio el componente humanístico es de suma relevancia. La educación del siglo XXI está comprometida con un proyecto social regional que garantiza el desarrollo humano sostenible e integral de la nueva generación, preservando nuestras identidades tanto nacionales como caribeñas y antillanas. El acceso a la cultura es, sobre todo, un acercamiento a la esencia humana vista desde la experiencia social e individual. Precisamente el contenido de las ramas de las ciencias sociales provoca que esta relación se constituya en una proyección humanística nacional. Las áreas temáticas son las llamadas a velar para que se reconozcan estos elementos tan significativos para impactar la sociedad.

En nuestro estudio inicial sobre las secuencias temáticas nos percatamos que los maestros de Ciencias Sociales trabajan más por temas que por destrezas o competencias y se observa que el Estado regula los indicadores de éxito del Programa. Esta situación acentúa desfase en la consecución de los objetivos del programa académico; los gobiernos han legado en los educadores el ofrecimiento de los temas. Las tablas comparativas se han establecido sólo para propósitos de estudio sobre el área Ciencias Sociales tanto por nivel como por grado. El mismo es apoyado por las secuencias curriculares suministradas y la información recopilada de docentes especialistas en las áreas de las Ciencias Sociales para los países de estudio. Observemos la secuencia de currículo por temas y grado para los tres países de habla hispana en el Caribe. Para cada secuencia se han establecido los temas centrales y no los sub-temas, aunque para los tres países se evaluaron cuidadosamente las guías curriculares.

Tabla 1. Relación de los cursos de Ciencias Sociales para los grados de primero a duodécimo en Puerto Rico, República Dominicana y Cuba

Edad	Puerto Rico	Rep. Dominicana	Cuba
6-9	<u>Nivel Elemental</u> 1-3 grado 1. La familia: creación y expresión. 2. La comunidad: unidad y acción. 3. Puerto Rico: mi país, mi patria, geografía física y humana, símbolos patrios.	<u>Nivel Básico I / Primer Ciclo</u> 1 al 4 grado 1. Comunidad & vivienda. 2. Familia, escuela & historias locales. 3. Geografía Física & humana. 4. República Dominicana: provincias, geografía política, elementos taínos y paisaje cultural. Democracia y patria	<u>Primaria/ Primer Ciclo</u> 1-4 grado - No hay cursos registrado para el área de Ciencias Sociales, Historia o Geografía. Existen otros cursos como <u>Educación laboral</u> , <u>El Mundo en que vivimos y Lengua Española</u> ; así como el canal educativo que sirven como medios instruccionales para el desarrollo de conocimiento de las Ciencias Sociales

10-12	<p><u>Nivel Elemental</u> 4-6 grados</p> <p>4. Puerto Rico: su geografía, su historia y su cultura. 5. Sociedades y culturas de América. 6. Sociedades y culturas del Mundo.</p>	<p><u>Nivel Básico II / Segundo Ciclo</u> 5 al 8 grado</p> <p>5. Historia y Geografía de Asia África y América. 6. Geografía política y física del Caribe 7. Historia de América. (Énfasis en el desarrollo del Caribe). 8. Revolución en República Dominicana (siglo XIX & XX)</p>	<p><u>Primaria / Segundo Ciclo</u> 5-6 grado</p> <p>5. Historia de Cuba: aborigen y colonial 6. Historia Cubana: colonial Historia Cuba: neocolonial y revolución del 1959. 6. Geografía de Cuba. (Geografía física y humana).</p>
13-15	<p><u>Nivel Intermedio</u> 7-9 grado</p> <p>7. Formación y desarrollo del pueblo de Puerto Rico. 8. Continuidad y cambio en las sociedades de América. 9. El mundo en su contexto: transformaciones modernas y contemporáneas</p>	<p><u>Nivel Medio I Primer Ciclo*</u> 9-10 grado</p> <p>9. La investigación histórica, divisiones de la historia. Historias y procesos socio-económicos. Geografía e Historia de América, énfasis en el Caribe, independencia de los Estados Unidos y latinoamericanas, revoluciones. 10. Aspectos de historia cultural, social y económica en la República Dominicana de mediados del siglo XX hasta el presente.</p>	<p><u>Secundaria Básica</u> 7-9 grado</p> <p>7. Historia antigua-medieval (Antiguo Oriente, culturas greco-romanas, Europa feudal, burguesía y desarrollo en Asia, África y América) 8. Historia Moderna-Contemporánea (Europa en el siglo XIX, luchas de indecencia en la región de América, surgimiento del imperialismo, Primera & Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos capitalista). 9. Historia de Cuba: Siglo XVI, XVII XIX y XX. Elementos de historia, tratados y acuerdos internacionales, república neocolonial e independencia)</p>

16-18	<p><u>Nivel Intermedio</u> 10-12 grado</p> <p>10. Puerto Rico: transformaciones contemporáneas 11. Estados Unidos de América: formación, desarrollo y transformación 12. Cursos electivos: - El movimiento cooperativista en Puerto Rico - El trabajo y las relaciones obrero-patronales en Puerto Rico - Geografía para la vida - La responsabilidad cívica y ética en el proceso político electoral en Puerto Rico - Sociología: una perspectiva para la vida - Las relaciones internacionales de los Estados Unidos de América - Tras las huellas del hombre y la mujer negros en Puerto Rico</p>	<p><u>Nivel Medio I Primer Ciclo</u> 11-12 grado</p> <p>Para estos grados el alumno puede seleccionar entre tres modalidades: <u>Modalidad General</u> proporciona una formación integral mediante el progresivo desarrollo de la personalidad y la apropiación de nuevos y más profundos conocimientos que permitan a los estudiantes afianzar las bases para ingresar al Nivel Superior <u>Modalidad técnico-Profesional:</u> formación general y profesional que los ayude a adaptarse al cambio permanente de las necesidades laborales para ejercer e integrarse con éxito a las diferentes áreas de la actividad productiva y/o continuar estudios superiores. <u>Modalidad en Artes:</u> formación de individuos con sensibilidad y actitud crítica en la comprensión, disfrute y promoción del arte, ofreciendo oportunidades para el desarrollo de competencias para el ejercicio de profesiones y ocupaciones en el campo del arte.⁵</p>	<p><u>Nivel Medio Superior Pre-Universitario</u> 10-12 grado</p> <p>10. Historia Contemporáneo II: Unión Soviética, Guerra Fría, situación en Europa y América para la primera mitad siglo XX, culturas indígenas, expansión europea en América y aspectos de historia de Cuba.</p> <p>Para el grados 11 y 12 se consideran preuniversitarios. El alumno puede seleccionar entre continuar una carrera vocacional, la milicia (obligatoria) u otras carreras técnico-profesionales. Existen escuelas preparatorias en salud, humanidades, pedagogía, deportes y otras. Para cualesquier de los casos, el contenido de Historia está basado en la nación cubana y el examen de ingreso a cualquier centro universitario es una comprobación de la historia y geografía cubana.</p>
-------	---	--	--

⁵ <http://www.see.gov.do/portalSEE/documentos/LeyEDUCATIVA.pdf> recuperado el 11 de marzo de 2010.

Las secuencias temáticas curriculares de estos países carecen de temas profundos con contenido antillano y caribeño. Aunque el desarrollo de estos temas es casi nulo en la región de Puerto Rico, para los otros dos países de estudio el desarrollo de temas del Caribe tanto geográfico como político se observa con mayor continuidad. Para los tres niveles se observó que los países intentan enfocar eventos de corte nacionalista entre sus alumnos, elementos que no quedan muy claros por la articulación escasa que estos proveen. Luego de un estudio y análisis de las ofertas curriculares, pudimos establecer algunos indicadores sobre los temas del Caribe antillano. Obsérvese la siguiente tabla comparativa en la cual recogen algunos de los elementos de estudio del Caribe antillano como región y los temas que presentan estos países.

Tabla 2: Relación de los temas sobre el Caribe y las Antillas enseñados en Puerto Rico, República Dominicana y Cuba

Cursos-Temas del Caribe Antillano	Puerto Rico	Rep. Dominicana	Cuba
Historia del Caribe		✓	✓
Concepto Antillano	✓	✓	✓
Geografía Física del Caribe		✓	✓
Geografía Humana del Caribe		✓	✓
Ciencias Sociales General	✓	✓	✓
Geo-Política del Caribe		✓	✓
Aspectos socio-económicos del Caribe			✓
Historia comparada del Caribe hispano			
Caribe indígenas	✓	✓	✓
Historia migraciones del Caribe			
Estudios interdisciplinarios en la región Caribe-Antillano			
Geografía del Caribe Continental	✓	✓	✓
Geografía del Caribe Central	✓	✓	✓
Antillas Mayores y Menores	✓	✓	✓

En la región del Caribe, la utilización del currículo está supeditada por el Estado y es este quien determina los aspectos medulares del contenido⁶. Estos tres países tienen en común procesos históricos, sociales y económicos a lo largo de siglo XVI al XXI, asimismo tienen igual carencia en su programa de Ciencias Sociales. Ello, porque no estudian la región del Caribe en su relación política y socio-económica. Proponemos que deben guiarse para el desarrollo de las siguientes potencialidades:

- Desarrollar currículos que traten temas del Caribe como región.
- Realizar acuerdos de cooperación para el desarrollo de unidades curriculares sobre el Caribe y las Antillas.
- Propiciar estudios de investigación en el campo de la didáctica y de la historia sobre los países del Caribe-antillano hispano.

APUNTES FINALES

La realidad fue que el estudio comprobó que el tema de Caribe es casi inexistente y que el maestro es el único (en ausencia del Estado) que puede generar una visión y un cambio para la didáctica de estos temas. Además, logramos presentar desde su perspectiva particular el desarrollo de países como Cuba y República Dominicana que con sus sistemas político-económico y una visión de la patria como elemento clave en el desarrollo de los pueblos provocan una reflexión seria sobre nuestro propósito a la hora de enseñar Historia. Estos países transmiten a sus alumnos un fuerte conocimiento de los procesos históricos, contribuyendo al desarrollo ulterior de las metas y propósitos del Estado. Para Puerto Rico la carencia de temas como patria y la interconexión con la región del Caribe, se asume una actitud paralizante a la hora de desarrollar currículos de vanguardia. Nuestra relación con los Estados Unidos de América provoca —pero no limita— el que los maestros, profesores, estudiantes y la comunidad, en general, desarrollen investigaciones con enunciados norteamericanos. Esta situación ha influido en el programa a medirse con objetivos y propósitos distintos según nuestra realidad puertorriqueña. Urge una acción descolonizadora del currículo y con ello atender una visión pragmática sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

Para el caso del Caribe —especialmente Puerto Rico— hemos observado que la construcción y evaluación curricular está centrada en ciertos grupos, y se le resta potencial a otros sectores de la población. Esta situación sumada al enfoque teórico-cognitivo y didáctico de las ciencias sociales provoca que tengamos un currículo centralizado en el conocimiento disciplinar de la enseñanza de la historia y geografía. Otros acerca-

6 Esta información es obtenida luego de examinar con detenimiento los cambios curriculares del programa de Estudios Sociales. Muchos de estos programas no están diseñados o determinados por los ministerios de Educación, además se ven afectados por los constantes cambios políticos que concurren en los países de estudio. Cuba es el único país que mas allá de cambiar los contenidos, se preocupa por diseñar propuestas didácticas contemporáneas basado en las investigaciones tanto europeas como latinoamericanas.

mientos curriculares apoyan la idea de enseñar aspectos basados en problemas sociales y no Historia. Ambas ideas no son contradictorias, se puede educar sobre aspectos del desarrollo histórico y su repercusión en los procesos sociales presente y futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTELLANOS, D. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Pueblo y Educación.
- DE HOSTOS, E. (Ed.) (1989). *Tratado de Sociología. Tomo I*. San Juan, P.R.: Editorial del Instituto de Cultura Puertorriqueña.
- ENCARNACIÓN, J. (1996). *El ambientalismo en los Estudios Sociales*. Tesis. Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- DÍAZ, H. (2002). *Enseñanza de la historia. Selección de lectura pueblo y educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Ciudadanía.
- FRIERA, F. (1995). *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*. Madrid: Ediciones De la Torre.
- FUNES, A. (2003). Significaciones de la historia enseñada. *Reseñas de enseñanza de la historia*. Córdoba: APEHUN, pp. 151-176.
- GUERRA, S. (2007). *Modelo didáctico para el tratamiento de la historia de los oficios y las profesiones en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en la secundaria básica*. La Habana: Moderna Poesía.
- GÓMEZ, A. (1975). *La educación económica en el programa de enseñanza de los Estudios Sociales en los niveles primaria y secundaria de las escuelas pública de Puerto Rico*. Tesis Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- GUTIÉRREZ DEL ARROYO, I. (1953). *El reformismo ilustrado en Puerto Rico*. México: El colegio de México.
- GUZMÁN, I. (1988). *La enseñanza de la historia de Puerto Rico en las escuelas secundarias públicas del país, 1942-1987*. Tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe.
- MARTÍNEZ, A. (2000). *Procesos cognitivos en la aprendizaje de historia*. Documento inédito.
- OROZCO, C. (1991). La educación en la historiografía puertorriqueña. *OP.CIT.: Boletín del centro de investigaciones históricas*, 6.
- ORTIZ, A. (2006). *Los Estudios Sociales en la Escuela Elemental*. Puerto Rico: Editorial Edil.
- ORTIZ, A. (2007). *Desarrollo y Evaluación Curricular*. Puerto Rico: Editorial Edil.
- PICÓ, F. (1983). *Educación y sociedad del siglo 19*. San Juan: CEREP.
- PALOMO ALE, A. (2001). *Didáctica para favorecer el aprendizaje de la historia nacional y la vinculación del alumno de secundaria básica con su contexto básico social a partir del tema del hombre común*. Cuba: Ediciones Pueblo.

- PÉREZ, J. (1988). *La enseñanza de historia de Puerto Rico en las escuelas elementales públicas del país, 1942-1985*. Tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe.
- RODRÍGUEZ, E. (1989). *Guía para el diseño de un instrumento de evaluación de los libros de texto de Estudios Sociales para el séptimo grado*. Tesis. Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- REYES, J. (1999). *La historia familiar y comunitaria como vía para el aprendizaje de la historia nacional*. Cuba: Editorial Pueblo.
- REYES, R. (1993). *Innovaciones en la enseñanza y el currículo de los estudios sociales: historia social y su impacto en la educación de los estudiantes puertorriqueños*. Tesis. Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras
- RIVERA, A. & MORALES, A. (1953). *La enseñanza de la historia en Puerto Rico*. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- VARGAS, E. (2001). *La enseñanza de historia de Puerto Rico en la universidad del Estado, recinto de Río Piedras, 1930-1996*. *Historia y educación*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 31-161.

Guías curriculares & informes

Puerto Rico

- Carta Circular # 1 (1963) del Programa de Estudios Sociales*. Hato Rey, PR: Departamento de Instrucción Pública.
- Guía Curricular de Estudios Sociales (2000)*. Hato Rey, PR: Departamento de Educación.
- Guía Curricular de Estudios Sociales (1985)*. Hato Rey, PR: Departamento de Educación.
- Marco curricular del Programa de Estudios Sociales (2004)*. Hato Rey, PR: Departamento de Educación.

Cuba

- Plan de Estudio de la República de Cuba para el nivel elemental*, recuperado <http://www.cubagob.cu/mapa.htm>, recuperado el 4 de abril de 2010.
- Programa de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación de Cuba. <http://www.pedagogía@mined.rimed.cu>, recuperado el 14 de abril de 2010.

República Dominicana

- Guía Curricular de Estudios Sociales (2009)*. Ministerio de Educación de la República Dominicana. No ha sido publicada.

Plan de Estudio de la República Dominicana. <http://www.see.gob.do/portalSEE/documentos/LeyEDUCATIVA.pdf>, recuperado el 11 de marzo de 2010.

Informe de la Secretaria de Estado de Educación, Oficina de Cooperación Internacional, dirección de proyectos, Unidad de seguimientos y monitoreo, matriz de programa y proyectos con recursos externos de la República Dominicana: http://www.see.gov.do/portalSEE/Consulta_publica/html/Documentos/MarixdeProyectos.pdf, recuperado el 6 de abril de 2010.

Estados Unidos de América

NCSS/NCATE (2007). *Program Standards for the Initial Preparation of Teachers of Social Studies*. <http://www.ncss.org/stantards/teachers/guidebook.html>

ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE PROGRAMAS OFICIALES DE CIENCIAS SOCIALES, COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CATALUÑA, ESPAÑA Y CHILE PARA EL NIVEL EDUCACIÓN INICIAL

Marta Castañeda Meneses

mcastanem@gmail.com

Universidad de Playa Ancha

El currículo es la esencia del acto educativo y encuentra su expresión concreta en los planes y programas de estudio, los que a su vez son el reflejo de lo que una sociedad considera que las nuevas generaciones deben aprender. Desde esta óptica, cada grupo humano establece cuáles son esos contenidos. Cabe entonces el interrogante de si existen elementos comunes entre propuestas curriculares.

La evaluación de las propuestas se entiende sólo desde la perspectiva en que su objetivo lo constituye la optimización de lo evaluado, considerando en este caso los diseños curriculares, esto es una concepción de evaluación que «implica la emisión de un juicio valorativo sobre el mérito y el valor del objeto evaluado» (Lukas y Santiago, 2004), de allí entonces que la revisión de las mencionadas propuestas y el contraste entre las mismas, se justifique bajo dicho propósito.

En ese contexto es que en este escrito se analizan comparativamente los contenidos de los programas oficiales del Nivel de Educación Inicial y Nivel Básico 1 de la Comunidad Autónoma de Cataluña, España y Chile para el área de las Ciencias Sociales. El estudio evalúa el área de dentro del currículo, concretizándose en el Nivel de Educación Inicial o Nivel Básico 1.

La revisión de los principios que rigen las propuestas educativas chilena y catalana permite encontrar puntos comunes, que articulan sus perspectivas desde los valores que las sostienen. En primer término, el núcleo de las mismas se concentra en un respeto por la persona, independiente de su situación o condición, lo que se ve reafirmado por las referencias explícitas a los Derechos Humanos y a los conceptos de diversidad y desigualdad a ser considerados en la implementación educativa.

Esta declaración de intenciones constituye el marco referente primario, donde la persona es la preocupación y eje del quehacer educativo, como ser integral, lo distintivo lo constituyen algunos elementos singularizadores. En el modelo catalán aparece como tema prioritario la búsqueda de la igualdad y una reivindicación desde la lectura de género de la sociedad, explicitando que se busca disminuir el sexismo y el antropocentrismo, singularizándose la mirada y estableciéndose una vertiente concreta de indicador de la igualdad declarada.

Por su parte, en el contexto chileno, se realiza un reconocimiento explícito de la trascendencia de la tarea educativa al declarar la perfectibilidad del ser humano. Esto implica reconocer la educabilidad como característica esencial de la persona, reconocer el sentido último de la educación, la posibilidad de cambio, de crecimiento, sin este principio básico toda construcción posterior carece de justificación, en síntesis la educación pierde su esencia. Surgen entonces dos premisas básicas en el contexto que se analiza, persona y libertad, ambos conceptos aparecen indisolubles y consustanciales a la tarea educativa.

En relación con los valores declarados. El documento marco de la educación chilena se explicitan, entre otros, los valores de libertad, bien común, responsabilidad como constituyente de la actuación social e igualdad. En el escrito catalán el énfasis está dado por la igualdad de género, una lectura de mayor profundidad rescata el concepto de filosofía coeducacional, asumiendo entonces, no sólo los procesos desde una visión de igualdad sino fundamentalmente de equidad, dado que presupone la integración de la mujer al proceso educativo como generador de cultura. Es posible entonces apreciar una similitud que es a la vez un diferencial. La escuela catalana centra su preocupación en un ámbito específico de formación, donde la principal característica la constituye la intencionalidad. En el caso chileno, desde la perspectiva de la coeducación, se encuentra una visión más genérica, en el caso catalán hay un objetivo específico en torno al cual se propone desarrollar estos valores.

Nivel Educativo. Se considera en términos generales el Nivel de Educación Básica o Primaria y en particular se centra la mirada en el nivel de Educación Inicial y en su equivalente chileno Primer y Segundo Año Básico, denominado Nivel Básico 1, esto es, las propuestas curriculares formuladas para niños entre seis y ocho años.

Área de Aprendizaje. El currículo catalán habla de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, mientras que el chileno recupera recientemente la denominación de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que reemplaza a Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural. Se aprecia una diferencia epistemológica en las denominaciones propuestas, por un lado una concepción integradora por otro una preferentemente disciplinar.

En relación con las finalidades declaradas, estas se centran en el desarrollo de un conocimiento comprensivo del entorno, que se establece como objeto de estudio, donde se espera que el estudiante sea un protagonista crítico y responsable. Como sellos distintivos aparece la referencia a la valoración de la democracia y a la identidad nacio-

nal, en el caso chileno y en el caso catalán el uso sostenible del entorno, características que se explican a la luz del contexto que las sostiene. En el caso catalán lo identitario, está dado a partir del referente lingüístico, el cual es abordado profusamente en otros espacios del programa de estudios del nivel de Educación Primaria. En el caso chileno, la referencia a la identidad nacional, se convierte en declaración expresa de un mismo propósito.

Sector de Aprendizaje. El programa catalán entrega una visión sistémica con elementos en permanente interacción dando, a partir de la misma, existencia a este espacio, acercando al alumnado a la comprensión del mismo. En la definición del sector de aprendizaje chileno aparece una priorización por la comprensión del conocimiento social, histórico y geográfico reconociendo la realidad como espacio caracterizado por la complejidad de sus múltiples elementos en permanente interacción. Es posible reconocer como elementos comunes, la visión sistémica de la sociedad, así como de su complejidad, planteándose un aprendizaje comprensivo que favorezca la relación de niños y niñas con su entorno.

Aprendizajes Esperados en el Área. Para este proceso de evaluación se han considerado tres ámbitos. Convivencia y Democracia: relacionado íntimamente con el concepto de participación democrática, lo que ha de favorecer una formación desde la implicancia, ser parte de la sociedad, un protagonista de su tiempo. Resulta altamente relevante que este elemento aparezca común a ambas miradas. La concepción de la formación de un ciudadano responsablemente activo aparece como una necesidad declarada de las propuestas educativas, reforzando la existencia de una educación en las ciencias sociales que escape a las visiones memorísticas tradicionales. En ese contexto, ambas propuestas hacen referencia a actividades comunitarias y colectivas, reafirmando que es desde y en la comunidad donde se forma la verdadera participación. Por otro lado, en este ámbito resulta relevante la mención al respeto por la diversidad, así se puede reconocer, por ejemplo, al referirse a la legitimidad de distintos puntos de vista y al respeto de deberes y derechos individuales y colectivos. A la base de las conductas democráticas aparece coincidente la mención a reconocer la pluralidad de la sociedad, así como la legitimidad de miradas diversas y el respeto que cada una de ellas merece. Desde esta perspectiva se enfatiza la variante de formación social asociada tradicionalmente a estas disciplinas, buscando favorecer desde estos planteamientos la formación efectiva de un ciudadano. Resulta evidente que para que esto se concrete es fundamental el rol asumido por profesores y profesoras.

Tiempo. Se plantean dos visiones con distinto énfasis. Para el programa de la Comunidad Autónoma, está en la comparación de épocas históricas con su ubicación cronológica, para la realidad chilena está en la comprensión del tiempo histórico cuya progresión considera la utilización de categorías simples de ubicación temporal y la secuenciación procesos históricos entre otros. En ambas se evidencia explícita o implícitamente la secuenciación como un aprendizaje a desarrollar en los estudiantes en vías a favorecer su comprensión histórica.

Espacio. Se presenta una concepción del espacio que se relaciona con una propuesta de aprendizaje cuyo principal protagonista es el alumno. Desde el «actuar en el espacio», que involucra no una mirada pasiva sobre los hechos sino un diálogo permanente hasta la «modificación en beneficio de la calidad de vida». Resulta entonces coincidente este planteamiento desde dos premisas fundamentales, por un lado, la búsqueda de aprendizajes significativos, entendiéndose por ello que se persiguen aprendizajes reales y perdurables en el tiempo. Por otro, resulta coincidente una mirada dinámica sobre el mismo que involucra un diálogo permanente, un alumno protagonista y un docente comprometido con su quehacer.

CONTENIDOS DECLARADOS EN LOS PROGRAMAS DE NIVEL

Establecidos los referentes, el análisis comparativo de los programas de estudio se estructura a partir de los contenidos declarados, por el programa chileno, dado que aborda exclusivamente al área de las Ciencias Sociales, de la propuesta de la Comunidad Autónoma se seleccionan aquellos ejes que responden específicamente a la mencionada disciplina. Estos son los siguientes: Identidad y Diversidad Cultural, Convivencia Social, Transcurso del Tiempo y Sentido del Pasado, Lugares y Entorno Geográfico, Recursos Naturales y Actividades Económicas, Habilidades de Indagación, Análisis e Interpretación.

A modo de ejemplo del análisis desarrollado y en relación con la Identidad y Diversidad Cultural aparecen como elementos comunes en ambas propuestas los referentes a la comunidad próxima del niño, familia, escuela, barrio; en una mirada concéntrica que se expande desde sus círculos más íntimos a aquellos que le dan sentido de pertenencia e identidad. Se aprecian distintos énfasis, por un lado en la propuesta programática chilena esta identificación se hace explícita frente a referentes culturales identitarios, relacionados con los símbolos y el patrimonio cultural. Por otro, la propuesta catalana se enfatiza la organización y el descubrimiento de la misma.

El eje de la convivencia social asume como referente en primer término el respeto como valor de convivencia, ya sea declarado explícitamente, propuesta chilena, o implícitamente, propuesta catalana. Un segundo nexo está dado por la presencia de la responsabilidad en ambas propuestas con vertientes tanto personales como comunitarias. Se hace especial mención al diálogo como fuente de convivencia frente a la diversidad.

Esta lectura de relaciones interpersonales no se da sin un contexto por el contrario ambas propuestas se plantean en relación con grupos referentes. La nota distintiva en esta área se encuentra en la declaración explícita que realiza la propuesta catalana de superación de estereotipos sexistas. Ya sea explícita o implícitamente el eje sobre el que se estructuran ambas propuestas tiene como referente la diversidad y el respeto por la misma. Se constituye desde aquí una preocupación por concretar la ya mencionada filosofía coeducativa que sostiene el programa de esta Comunidad Autónoma.

Respecto del eje temporal las relaciones entre ambos desgloses de contenidos están dadas por la constatación del tiempo tanto a nivel personal como familiar, donde la observación y las etapas de la vida aparecen como elementos distintivos para la conciencia de continuidad y cambio. Desde la organización aparece además la secuencia temporal como elemento organizador de los contenidos temporales. Los elementos diferenciadores están dados por la referencia explícita que se realiza de la consideración del patrimonio en la propuesta catalana, así como en este contexto al uso de diversas fuentes en la reconstrucción de la propia historia.

Finalmente y en relación con las habilidades de indagación, el núcleo de unión entre ambos contenidos está brindado por la observación que el estudiante realiza de su entorno, una observación que se reconoce como una habilidad, por ende no teórica sino activa. Se espera en ambas propuestas que el alumno pueda elaborar comunicaciones de lo observado, centrado en el caso chileno en caracterizaciones y en el caso catalán en representaciones básicas, pudiendo inferirse una mirada más diversificada de las acciones a realizar por niños y niñas, en el segundo caso. Como elemento distintivo aparece el eje sobre el cual se plantea el desarrollo de la habilidad. En el caso chileno, desde una mirada más social las referencias están en la familia así como en otros grupos de pertenencia, en el caso catalán desde la mirada integradora de Conocimiento del Medio, mirada que se centra tanto en elementos naturales como humanizados. Finalmente los sellos distintivos en los contenidos analizados, se centran en dos aspectos particulares, en el caso chileno la declaración explícita de abordar la pertenencia a una comunidad a partir del rescate de historias orales, en el caso catalán la exploración de su entorno bajo la modalidad de trabajo cooperativo. La habilidad desarrollada bajo la figura de recolección de historia oral, prioriza la necesaria conciencia de pertenencia que debe ser desarrollada en niños y niñas, que comparten una historia común y construyen a su vez una historia que se proyecta, elementos que además se constituyen en desafíos atravesados por los procesos migratorios en época de globalización.

En el segundo caso, la explícita mención a una modalidad de organización del aprendizaje como el trabajo cooperativo, presupone formas de organización e interacción entre el alumnado que favorecen construcciones sociales, potenciando de forma efectiva el rol mediador del docente.

CONSIDERACIONES FINALES O LA EVALUACIÓN DE LO EVALUADO

En relación con los programas de estudio. En primer término resulta necesario señalar que la evaluación propuesta se ha elaborado a partir de los elementos comunes en las propuestas de educación inicial y NB1 que permiten este análisis. Desde esta perspectiva aparece como importante de destacar en el currículo catalán, la definición explícita que entrega del concepto de currículo dentro de la documentación oficial, lo cual no se encuentra en la chilena, permite la existencia de un concepto unificador

para el quehacer pedagógico de la Comunidad Autónoma. Por otro lado, si bien existen mapas de progreso que son conceptualizados como «descripciones del recorrido habitual que sigue la progresión del aprendizaje en los distintos niveles del sistema educacional» (MECh, 2010) y evidentemente cada nivel señala los objetivos que se persiguen, aparece como elemento faltante la declaración explícita de los mismo al concluir su etapa de 12 años de formación. Frente a la interrogante qué se espera sepan los estudiantes, las respuestas aparecen dadas de forma implícita en la presentación de los diferentes documentos. En ese sentido estos dos elementos básicos deberían en el aspecto formal incluirse.

En relación con el programa catalán además, uno de los elementos que requiere ser mencionado es el que corresponde a los criterios de evaluación, resulta llamativo que estos criterios presentados bajo la estructura de clásica de objetivos en la dualidad conducta y contenido, por ejemplo «Valorar el papel de las familias y describir algunos aspectos de la vida personal y familiar», no necesariamente se condigan con la propuesta de formar en competencias, cuyos aprendizajes resultan más complejos de constatar. Si bien, ha de entenderse que estos aparecen bajo el título de criterios, cabe la interrogante si los mencionados criterios, diferirían si no se hablase de formación en competencias y sólo se realizase una descripción de contenidos, por ende la reflexión emerge no en el qué evaluar, en cuanto si responde a los contenidos abordados, sino en la modalidad que esta evaluación en términos concretos adquirirá. En el caso chileno no existe una mención explícita de la evaluación del nivel, sin embargo la declaración de objetivos realizada, se convierte en sí misma en indicador no apreciándose diferencias de estructura entre estos y el criterio de evaluación mencionado para el caso catalán, por ejemplo: «Reconocer su pertenencia a distintos grupos sociales y a la comunidad nacional apreciando lugares, costumbres, personajes y símbolos representativos de Chile».

En relación con los contenidos, la evaluación realizada por medio de la contrastación permite señalar que existen muchos puntos comunes en las propuestas programáticas, muchas de ellas además asociadas evidentemente a los procesos psicológicos propios de la etapa y de la creciente relación consciente de niñas y niños con su entorno. A la luz de la revisión realizada, frente al currículo catalán del nivel parece importante el mayor desarrollo de una propuesta identitaria. La gran fuerza de este componente parece estar dada por el componente lingüístico; resulta altamente probable la presencia de estos elementos en el currículo implícito de las instituciones escolares, graficadas en fechas significativas como por ejemplo las fiestas de carnaval.

La fundamentación real de la necesidad de profundización en la identidad de la Comunidad Autónoma, con una escuela que guarda la tradición, no se relaciona sólo con un tema circunstancial sino con la necesidad de identidad frente a una sociedad que promueve la visión de la globalización. En ese contexto no se trata de dejar de ser parte del mundo, sino por el contrario desde las peculiaridades de identidad de cada uno ser parte de la sociedad global, por ende esas particularidades deben ser conocidas.

Respecto del currículo chileno, el principal interrogante que emerge es si la vuelta a una mirada disciplinar separando nuevamente «Ciencias Sociales» y «Ciencias Naturales» contribuirá efectivamente a generar la comprensión de un mundo en constante cambio, evidentemente la pregunta a la base es qué motiva este cambio y si más aún si en todas las aulas del sistema educacional se desarrolló la visión de Comprensión del Medio propuesta desde las instancias oficiales.

Desde la mirada de la Didáctica de las Ciencias Sociales y su quehacer los interrogantes planteados encuentran cobijo, constituyéndose en espacios de investigación y de generación de conocimiento y principalmente de reflexión docente que contribuya efectivamente a los procesos de optimización del aprendizaje de niños y niñas, fin último de este quehacer que se delimita en los programas de estudio analizados.

DE LA RELACIÓN ENTRE FINALIDADES Y CONTENIDOS

Frente a la finalidad conocimiento comprensivo del entorno, donde se espera que el estudiante sea un protagonista crítico y responsable contrastada con los contenidos declarados que por sí mismos no contribuirán al desarrollo de dicha finalidad, esto es, si el docente realiza la lectura descontextualizada y se encuentra frente a objetivos que apuntan a la observación, caracterización o asunción de roles, cada uno de ellos por sí mismo y de forma aislada no contribuirá al desarrollo de esta finalidad, por ende, el que niños y niñas crezcan en esta lectura comprensiva convirtiéndose en protagonistas críticos dependerá en gran medida del enfoque metodológico adoptado por el docente más que de lo explicitado por los contenidos del nivel.

En relación con los aprendizajes esperados y el reconocimiento de la pluralidad de la sociedad, así como la legitimidad de miradas diversas y el respeto que cada una de ellas merece. Este nivel se centra más que en el reconocimiento del otro y de la pluralidad en la adquisición de las características del entorno social cercano de niños y niñas, por ende podría suponerse que se convirtieran en la base de futuros aprendizajes.

Finalmente y en esta breve síntesis en relación con el sector de aprendizaje en que se reconocen como elementos comunes, la visión sistémica de la sociedad, así como de su complejidad, no se expresa en los contenidos declarados para el nivel.

En relación con el rol docente, si algo se evidencia en los programas de estudio es la importancia del rol docente, no como un mero decodificador de los mismos, sino como el profesional que debe interpretar y concretar las diferentes propuestas. En el caso del nivel estudiado, es aún de mayor responsabilidad, puesto que a este profesional le corresponde abocarse a más de un área de la propuesta curricular. De nada sirve avanzar en escenarios de perfección en el diseño curricular si no se cuenta finalmente con un trabajo profesional en el área, por ende, queda explícita y evidente la relevancia del área en los procesos formativos de los futuros educadores.

Finalmente cabe señalar que la evaluación planteada en esta propuesta no se considera acabada, sino por el contrario, ha de servir de antecedentes de futuras construc-

ciones, cuya conclusión permita optimizar las propuestas de aprendizaje de niños y niñas en sus primeros años de escolarización en este caso en el ámbito de las ciencias sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARRIÓN, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México: Paidós Educador.
- CASTILLO, S. (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GOBIERNO DE ESPAÑA (2006). Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899 (Consulta, marzo de 2010)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2010). Currículo nacional. <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/marcos-curriculares/> (Consulta, marzo de 2010)
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2000). Currículum Educació Primària. [http://www2.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Estudiar%20a%20Catalunya%20Estudis/educacio%20primaria%20\(6-12%20anys\)/01_Documentos/CURRICULUM_EP.pdf](http://www2.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Estudiar%20a%20Catalunya%20Estudis/educacio%20primaria%20(6-12%20anys)/01_Documentos/CURRICULUM_EP.pdf) (Consulta, marzo de 2010)
- LUKAS, J. F., & SANTIAGO, K. (2004). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- STAKE, R. (2006). *Evaluación Comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

ANEXO: EJEMPLO DE TABLA UTILIZADO PARA ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

<p>1. IDENTIDAD Y DIVERSIDAD CULTURAL</p>
<p>CONTENIDOS PRIMER AÑO BÁSICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación y caracterización de distintos grupos de pertenencia desde la familia a la comunidad nacional. • Identificación y valoración de paisajes, costumbres, personajes, acontecimientos y símbolos representativos de Chile.
<p>CONTENIDOS SEGUNDO AÑO BÁSICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterización del patrimonio cultural como el legado histórico material y simbólico de la comunidad nacional. Identificación de diversas manifestaciones del patrimonio cultural del país tales como: expresiones folclóricas y artísticas, construcciones, zonas típicas, fiestas regionales y nacionales, leyendas y tradiciones orales, comidas típicas, monumentos y sitios históricos y arqueológicos del patrimonio natural como la variedad de paisajes que conforman la flora y fauna del país. • Identificación de diversas manifestaciones del patrimonio natural del país tales como: parques y reservas nacionales, monumentos naturales, paisajes representativos. • Reconocimiento de la importancia del cuidado y rescate del patrimonio cultural y natural del país
<p>PERSONA CULTURA Y SOCIEDAD</p>
<p>CONTENIDOS EDUCACIÓN INICIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los diferentes ámbitos a los que pertenece el alumnado: la familia, la escuela, el barrio o la localidad. • Descubrimiento de las formas de organización de la escuela y del entorno próximo, valorando la importancia de la convivencia. • Reconocimiento de los derechos y deberes de las personas del grupo, así como la importancia del diálogo en la resolución de conflictos.

ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LIBROS DE TEXTO DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO DESDE LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO

Mario Ferreras Listán
mario.ferreras@ddcc.uhu.es

Jesús Estepa Giménez
jestepa@uhu.es
Universidad de Huelva

INTRODUCCIÓN

Desde el ámbito de la didáctica consideramos la evaluación como un proceso valorativo e investigador, que facilita el cambio educativo y el desarrollo profesional de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma la evaluación no sólo abarca la valoración de los aprendizajes de los alumnos, sino también el papel que juega el profesor, los materiales y recursos utilizados, así como el diseño educativo e incluso el proyecto de etapa en el que se inscribe (Cuenca, 2005). Además consideramos que la evaluación es un proceso retroactivo que debe alimentar y revisar todo el proceso educativo, al detectar dificultades y obstáculos tanto a nivel conceptual y procedimental como actitudinal permitiendo regular, orientar y reformular, en ocasiones, las actuaciones previstas en aras de una formación de calidad.

Desde nuestra línea de trabajo habitual, la *Didáctica del Patrimonio*, tratamos de conocer todos los factores que intervienen en el proceso de adquisición de un conocimiento complejo y crítico sobre el concepto de patrimonio, así como las relaciones identitarias que se establecen y transmiten en los elementos patrimoniales y las estrategias de comunicación e interpretación que se emplean en relación con el patrimonio.

En este sentido la evaluación de concepciones de profesionales de la enseñanza, comunicación y difusión (en el ámbito de la educación formal, no formal e informal), y de materiales y recursos didácticos o divulgativos relacionados con el patrimonio, se presenta como objetivo prioritario de nuestras investigaciones. Esto se

ha plasmado en un proyecto de I+D+i ya finalizado, sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación (BSO2003-07573). Actualmente nos encontramos en el desarrollo de otro proyecto I+D+i (EDUC2008-01968) sobre la enseñanza del patrimonio, donde se analizan y evalúan recursos y materiales que nos permitan desarrollar una propuesta integrada de educación patrimonial. Aunque en el proyecto se evalúen materiales escolares de Educación Primaria y Secundaria (educación formal) así como materiales elaborados por museos (educación no formal), en este trabajo sólo se presentan los resultados obtenidos de la evaluación realizada a una serie de libros de texto de Educación Primaria del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, ya que esta tarea se configura como el núcleo central de una tesis doctoral que se está desarrollando en la actualidad.

METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este trabajo, pues, se pretende profundizar en el tratamiento que se le otorgan a los elementos patrimoniales que aparecen en los libros de texto en base a: qué visión o concepto de patrimonio difunden las diversas editoriales seleccionadas; qué estrategias de comunicación patrimonial se establecen, es decir, qué papel se le otorga al patrimonio en el proyecto educativo, si existe integración de contenidos o qué finalidad educativa se persigue con la enseñanza del patrimonio; y finalmente analizar si en los textos (discursivo o iconográfico) se contemplan relaciones identitarias entre el patrimonio que contienen y el público al que va dirigido. Para evaluar estos tres aspectos se parte de varios instrumentos de investigación diferenciándose entre, instrumentos de primer orden e instrumentos de segundo orden. Los de segundo orden han sido reelaborados a partir de investigaciones previas (Estepa, Ávila y Ruiz Fernández, 2007; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Cuenca, 2010; Jiménez-Pérez, Cuenca y Ferreras, 2010) y su validación y pertinencia han sido comprobados en esos trabajos. Consisten en un sistema de categorías compuesto por una serie de variables e indicadores, que se conforman como nuestros criterios de evaluación y una hipótesis de progresión (Porlán y Rivero, 1998) que al igual que en una rúbrica de evaluación (Conde y Pozuelo, 2007), se establecen varios niveles de desarrollo conceptual y profesional. Un primer nivel inicial, caracterizado por unas concepciones patrimoniales simples y poco desarrolladas; un segundo nivel, o intermedio, que se caracteriza por una mayor complejización en la concepción del patrimonio y su enseñanza; y un tercer nivel, o nivel de referencia, donde se alcanza una perspectiva holística y compleja sobre el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje. Estos dos instrumentos de segundo orden, configuran a su vez los instrumentos de primer orden (Estepa *et al.*, 2011) que nos sirven para recabar la información, y que han sido validados en un estudio piloto inicial.

La muestra seleccionada para nuestro estudio está compuesta por 36 libros de texto de Educación Primaria, todos del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y pertenecientes a tres grupos editoriales distintos Anaya, Santillana y SM. El criterio seguido para la selección de estas editoriales fue el número de publicaciones realizadas durante el curso 2008/09 siendo estas las de mayor difusión en base al número de ISBN distintos publicados. Además de establecer las editoriales se decidió seleccionar la comunidad autónoma donde se habían publicado, para comprobar si existían diferencias de contenido en función del contexto donde son utilizados, siendo las comunidades seleccionadas Andalucía, Madrid y Cataluña. La distribución final de las editoriales y comunidades se estableció de la siguiente forma: SM para las comunidades de Andalucía y Madrid; Santillana para las comunidades de Madrid y Cataluña; y Anaya, para las de Andalucía y Cataluña. Sin embargo, en el caso de la editorial Anaya, nos encontramos con el inconveniente de que no existe una línea de libros de textos del área seleccionada contextualizada en la comunidad catalana, por lo que se decidió recurrir (por diversos motivos, entre ellos las orientaciones de la propia editorial) a otra, que forma parte del mismo grupo editorial y que a priori cumplía con nuestra especificaciones: Barcanova.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

Para el análisis y discusión de los datos se ha optado por presentar unos cuadros resumen donde aparecen las variables que componen las tres categorías, el indicador obtenido en cada una de ellas, así como el nivel que ocupan dentro de nuestra hipótesis de progresión. Hay que aclarar que el indicador que aparece es la tendencia dominante en el libro, pero se pueden encontrar elementos patrimoniales que no se adscriben a dicha tendencia. Cuando aparecen varios indicadores con el mismo peso se ha optado por incluirlos a ambos. También presentamos una columna denominada «Tendencia Final», donde se compila la tendencia dominante de los seis libros analizados de cada curso, facilitándonos el análisis de los datos la descripción y comparación de los indicadores obtenidos en las diversas editoriales y comunidades.

Como se puede observar en las figuras 1 y 2, existe una gran diferencia entre la edición de Madrid y la edición de Cataluña respecto a la categoría I (visión del patrimonio) ya que mientras en la madrileña predomina la perspectiva *excepcional* de carácter *natural*, ambos en el primer nivel de nuestra hipótesis de progresión, la versión catalana posee una perspectiva del patrimonio *simbólico-identitaria* y una tipología *etnológica*, correspondiente al tercer y segundo nivel de nuestra hipótesis respectivamente. Esto se debe a que aunque no aparecen muchos elementos patrimoniales en ninguna de las dos versiones, en la catalana se recogen muchas de las festividades y tradiciones típicas de la comunidad e incluso de otros países, mientras que en la madrileña no.

Editorial Santillana:

COMUNIDAD: MADRID		EDITORIAL: SANTILLANA					PALABRA PATRIMONIO: SI	
VARIABLE / CURSO	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Tendencia Final	
Categoría I:	1. Perspectivas patrimonio.	Excepcional I	Excepcional I	Excepcional I	Excepcional I	Monumental / Estético II	Excepcional I	
	2. Tipos de patrimonio.	Natural I	Etnológico II	Natural I	Natural I	Histórico / Artístico I	Natural I	
	3. Nivel de disciplinariedad	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	
	4. Papel del patrimonio	R. didáctico II	R. didáctico II	R. didáctico II	R. didáctico II	R. didáctico II	R. didáctico II	
Categoría II:	5. Integración de contenidos	Sin integración I	Sin Integración I	Sin Integración I	Sin Integración I	Sin Integración I	Sin Integración I	
	6. Contextualización	Espacial II	Espacial II	Espacial II	Espacial II	Funcional / Espacial II	Espacial II	
	7. Finalidades	Academicista I	Academicista I	Academicista I	Academicista I	Academicista I	Academicista I	
Cat-III:	8. E. identidad.	-	-	-	-	-	-	
	9. Tipología P. / I.	-	-	-	-	-	-	

Fig. 1. Resumen de los datos obtenidos en el análisis de los libros de Santillana Madrid

COMUNIDAD: CATALUÑA		EDITORIAL: SANTILLANA					PALABRA PATRIMONIO: SI	
VARIABLE / CURSO	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Tendencia Final	
Categoría I:	1. Perspectivas patrimonio.	Simólico-Identitario III	Simólico-Identitario III	Simólico-Identitario III	Monumental I	Estética II	Simólico-Identitario III	
	2. Tipos de patrimonio.	Etnológico II	Etnológico II	Etnológico II	Histórico I	Nat / Histórico / Artís I	Etnológico II	
	3. Nivel de disciplinariedad	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	
	4. Papel del patrimonio	R. didáctico II	Aneecdótico I	R. didáctico II	R. didáctico II	R. didáctico II	R. didáctico II	
	5. Integración de contenidos	Sin Integración I	Sin Integración I	Sin Integración I	Sin Integración I	Sin Integración I	Sin Integración I	
	6. Contextualización	Temp. / Espacial I	Temp. / Espacial I	Temp. / Espacial I	Temp. / Espacial I	Temporal I	Temp. / Espacial I / II	
	7. Finalidades	Academicista I	Academicista I	Academicista I	Academicista I	Academicista I	Academicista I	
	8. Escalas de identidad.	Social II	Social II	Social II	Social II	-	Social II	
	9. Tipología Pat / iden	Etnológico II	Etnológico II	Etnológico II	Etnológico II	-	Etnológico II	
Categoría II:								
Categoría III:								

Fig. 2. Resumen de los datos obtenidos en el análisis de los libros de Santillana Cataluña

Respecto a la categoría II (estrategias de comunicación patrimonial), sí que presentan valores similares: los elementos patrimoniales son considerados como fuente de información para el trabajo desarrollado dentro de las unidades didácticas que componen el libro de texto, para presentar una contextualización espacial, en el caso de Madrid y *espacio/temporal* en el caso de Cataluña (nivel II), aunque en ambos casos con una finalidad claramente *academicista*. En la categoría III (patrimonio e identidad) volvemos a encontrarnos con diferencias evidentes, principalmente porque en los libros madrileños apenas aparecen elementos *simbólico-identitarios* que puedan ser analizados desde esta categoría, de ahí que no aparezca esta perspectiva patrimonial en la categoría I. Sin embargo en los libros catalanes sí que predomina esta perspectiva, siendo necesario su análisis desde la categoría III. De hecho podemos indicar que las relaciones existentes entre patrimonio e identidad son de tipo *social* y *etnológico*, es decir se reconocen el valor identitario de elementos relativos a la propia cultura relacionados con tradiciones, festejos y paisajes asociados.

Aparece la palabra patrimonio (*patrimoni* en el caso catalán) en varios libros de ambas comunidades, en un total de ocho ocasiones, referidas fundamentalmente a que debemos proteger nuestro patrimonio natural, entendiendo éste como las especies naturales y vegetales que se encuentran en peligro. También es importante señalar que los libros presentan cierto grado de contextualización, es decir, que aunque en general los contenidos formales sean los mismos, existen diferencias a la hora de ejemplificarlos, fundamentalmente cuando se abordan unidades didácticas relacionadas con la geografía física y humana de la comunidad. Así encontramos ciudades o pueblos distintos (catalanes o madrileños, en función del libro) para hablar de la organización política y social de nuestras colectividades, o parajes de las distintas provincias cuando hablamos de nuestro entorno (flora, fauna, etc.).

Los valores obtenidos para la editorial SM en Madrid (véase fig. 3) y los obtenidos en el contexto de Andalucía son similares, exceptuando los elementos patrimoniales que aparecen, ya que éstos se encuentran ubicados dentro de la comunidad madrileña o andaluza, sin que por ello altere los valores recogidos. Es decir, si tenemos un elemento natural en una unidad didáctica como puede ser el Parque Nacional de Doñana, de Andalucía, en el libro de Madrid aparece en el mismo sitio el Parque Nacional de Peñalara o donde aparece la Catedral de Sevilla, en los de Madrid aparecen El Escorial. En relación a esto, y como ocurriera en los libros de Santillana, encontramos ejemplificaciones diferentes para las distintas comunidades, en los mismos temas o unidades didácticas, aunque respecto a los contenidos de enseñanza hay poca diferencia. Como se puede observar, nos encontramos con una tendencia final situada en el primer nivel de nuestra hipótesis de progresión salvo que se le otorga a los elementos patrimoniales el papel de *recurso didáctico* que ya lo consideramos en el nivel 2. También hay que destacar que, al margen de la tendencia final, los libros del primer ciclo de Primaria se desmarcan del resto situándose entre el nivel 2 y 3. Esto se debe a que en ambos libros se ha encontrado un único elemento patrimonial, que es la celebración de la Navidad,

Editorial SM:

COMUNIDAD: MADRID / ANDALUCÍA		EDITORIAL: SANTILLANA				PALABRA PATRIMONIO: SI	
VARIABLE / CURSO	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Tendencia Final
Categoría I:	1. Perspectivas patrimonio.	Sim.-Identitario III	Sim.-Identitario III	Monumental I	Monumental I	Temporal II	Monumental I
	2. Tipos de patrimonio.	Etnológico II	Etnológico II	H ^{iso} / Natural I	Histórico I	Científico-tecnológico I	Histórico I
	3. Nivel de disciplinariedad	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I
Categoría II:	4. Papel del patrimonio	I. Plena III	I. Plena III	R. didáctico II	R. didáctico II	R. didáctico II	R. didáctico II
	5. Integración de contenidos	I. Simple II	I. Simple II	Sin Integración I	Sin Integración I	Sin Integración I	Sin Integración I
	6. Contextualización	Descontextualiz. I	Descontextualiz. I	Espacial II	Espacial II	Temporal II	Tempo./Espacial II
Cat-III:	7. Finalidades	Academicista I	Academicista I	Academicista I	Academicista I	Academicista I	Academicista I
	8. E. identidad.	Social II	Social II	-	-	-	-
	9. Tipología P. / I.	Etnológico II	Etnológico II	-	-	-	-

Fig. 3. Resumen de los datos obtenidos en el análisis de los libros de SM Madrid y Andalucía

Editorial Anaya y Barcanova:

COMUNIDAD: ANDALUCÍA		EDITORIAL: ANAYA					PALABRA PATRIMONIO: SI	
VARIABLE / CURSO	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Tendencia Final	
Categoría I:	1. Perspectivas patrimonio.	Diversidad II	Diversidad II	Estética / Diversidad II	Excepcional/ Estética I	Excepcional / Estética II	Monumental / Estética II	Diversidad / Estética II
	2. Tipos de patrimonio.	Etnológico II	Etnológico II	Natural I	H ^{iso} /Artístico I	Natural I	H ^{iso} /Artístico I	N ^{nal} /H ^{iso} /A ^{iso} Etnológico I
	3. Nivel de disciplinariedad	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I
Categoría II:	4. Papel del patrimonio	R. didáctico II	R. didáctico II	R. didáctico II	R. didáctico II	R. didáctico II	R. didáctico II	R. didáctico II
	5. Integración de contenidos	Integración Simple II	Integración Simple II	Sin Integración I	Sin Integración I	Sin Integración I	Sin Integración I	Sin Integración I
	6. Contextualización	Espacial II	Esp. / Funcional II	Espacial II	Espacial II	Espacial II	Espacial II	Espacial II
Cat-III:	7. Finalidades	Academicista I	Academicista I	Academicista I	Academicista I	Academicista I	Academicista I	Academicista I
	8. E. identidad.	-	-	-	-	-	-	-
	9. Tipología P. / I.	-	-	-	-	-	-	-

Fig. 4. Resumen de los datos obtenidos en el análisis de los libros de Anaya Andalucía

COMUNIDAD: CATALUÑA		EDITORIAL: BARCANOVA					PALABRA PATRIMONIO: SI	
VARIABLE / CURSO		1º	2º	3º	4º	5º	6º	Tendencia Final
Categoría I:	1. Perspectivas patrimonio.	Excepcional / Diversidad II	Diversidad II	Excepcional / Monumental I	Excepcional / Monumental I	Excepcional / Monumental I	Excepcional / Monumental I	Excepcional / Monumental I
	2. Tipos de patrimonio.	Etnológico II	Etnológico II	Natural / H ^{isc.} / Artístico I	Natural / H ^{isc.} / Artístico I	Natural / H ^{isc.} / Artístico I	Natural / H ^{isc.} / Artístico I	Natural / H ^{isc.} / Artístico I
	3. Nivel de disciplinariedad	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I	Unidisciplinar I
Categoría II:	4. Papel del patrimonio	Anecdótico II	Anecdótico I	R. didáctico II	R. didáctico II	R. didáctico II	R. didáctico II	R. didáctico II
	5. Integración de contenidos	Sin Integración I	Sin Integración I	Sin Integración I	Sin Integración I	Sin Integración I	Sin Integración I	Sin Integración I
	6. Contextualización	Temp. / Espacial I	Temp. / Espacial I	Temp. / Espacial I	Temp. / Espacial I	Temporal I	Temporal I	Temp. / Espacial I / II
Categoría III:	7. Finalidades	Academicista I	Academicista I	Academicista I	Academicista I	Academicista I	Academicista I	Academicista I
	8. E. identidad.	-	-	-	-	-	-	-
	9. Tipología P. / I.	-	-	-	-	-	-	-

Fig. 5. Resumen de los datos obtenidos en el análisis de los libros de Barcanova Cataluña

como una tradición familiar compuesta de varias festividades. En nuestra valoración tal fiesta se presenta desde una perspectiva *simbólico-identitaria*, de carácter *etnológico*. Aparece como *recurso didáctico*, con una *integración simple*, ya que sólo se trabajan contenidos conceptuales y actitudinales (principalmente), *descontextualizada*, y con una finalidad fundamentalmente *academista*, ya que se transmite un conocimiento de carácter ilustrado o centrado en aspectos anecdóticos. En cuanto a la variable *escalas de identidad* consideramos que se encuentra en el nivel *social*, al no hacer mención a otras culturas y *etnológico* al tratarse de un elemento tradicional.

Señalar también que la palabra patrimonio sólo aparece en una ocasión y es para referirse al yacimiento de Atapuerca como «Patrimonio de la Humanidad».

A pesar de que ambas editoriales pertenecen al mismo grupo y que una se encarga de sustituir a la otra en la comunidad de referencia, observamos diferencias en cuanto al diseño y maquetación de los libros e incluso en su estructuración didáctica. Por ejemplo, respecto a la contextualización de los libros de texto con la comunidad de Andalucía, en los libros de primero y sexto no se refleja en ningún momento esta contextualización, ya que los contenidos o los ejemplos que aparecen son de carácter nacional o internacional. En el libro de segundo tampoco encontramos una contextualización a lo largo de las 14 unidades didácticas que lo componen, aunque aparece un anexo, denominada *Vivo en Andalucía*, donde sí que encontramos elementos significativos de la comunidad. En los libros de 3, 4 y 5 iremos encontrando temas de carácter general y temas de carácter específico para la comunidad. Por el contrario, en los libros de Barcanova aparece muy explícito el contexto en el que se encuentran, tanto a la hora de ejemplificar los contenidos trabajados, como a la hora de la aparición de elementos patrimoniales ubicados en la comunidad.

Respecto a la tendencia general de las variables analizadas sí que coinciden los indicadores obtenidos en la categoría 2 y 3, ya que por un lado, ninguno ha puntuado en la categoría 3 y en ambos casos coinciden con los indicadores de la categoría 2 (véase fig. 4 y 5). Respecto a la primera categoría, sí que encontramos ciertas diferencias, ya que la tendencia de los libros de Anaya se caracteriza por una perspectiva patrimonial de carácter *estético y diverso* (nivel 2), mientras que los libros de Barcanova presentan una perspectiva *excepcional y monumental* (nivel 1). Esto se debe a que en el primer caso los elementos patrimoniales se seleccionan por su belleza natural, artística y estilística, o bien por su riqueza cultural o bio-geodiversa. En el segundo caso se muestran bienes patrimoniales definidos por su escasez, singularidad y valor crematístico, o bien por su grandiosidad y reconocido prestigio. En cuanto al tipo de patrimonio que aparece en estas editoriales, vemos que ambas coinciden en el primer ciclo, destacando el patrimonio *etnológico* frente al resto de tipologías (nivel 2), sin embargo en segundo y tercer ciclo existe cierto equilibrio entre el patrimonio *natural, histórico, artístico*, en los libros de Barcanova, mientras que en los de Anaya se van intercalando el patrimonio *natural* (3^{er} y 5^o curso) y patrimonio *histórico-artístico* (4^o y 6^o curso), todos ellos ubicados en nuestro primer nivel de progresión.

CONCLUSIONES

Tal y como se enunciaba al inicio de este trabajo, la evaluación de materiales didácticos (libros de texto en nuestro caso) nos revela el tratamiento que recibe el patrimonio como contenido y las estrategias metodológicas empleadas para su enseñanza-aprendizaje.

Entre los resultados obtenidos de nuestro análisis podemos concluir que la visión que se transmite del patrimonio en los libros es muy simple, afincada en un nivel inicial de complejidad, caracterizado por una perspectiva del patrimonio marcada por la escasez, grandiosidad y reconocido prestigio. No aparecen apenas elementos vinculados al patrimonio científico-tecnológico, ni por supuesto una perspectiva holística donde se integren todas las manifestaciones patrimoniales, que se correspondería con nuestro nivel de referencia.

Además, respecto a las estrategias de comunicación patrimonial, aunque el patrimonio se utiliza como fuente de información e interpretación del contexto socioambiental de las temáticas trabajadas en las distintas unidades didácticas, no deja de poseer una finalidad meramente academicista, en lugar de plantearse una finalidad crítica, donde la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible del patrimonio sea el motor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

También hemos podido comprobar que en la mayoría de las ocasiones no se establecen relaciones identitarias entre el patrimonio y los usuarios de los libros de texto, salvo en contadas ocasiones.

Hemos percibido que existen ciertas diferencias en cuanto al contexto geográfico y sociocultural para el que se diseñan los libros de texto a la hora del tratamiento que recibe el patrimonio, aunque es más destacable aun, ya que se repite en varias ocasiones, que las diferencias son mayores respecto al ciclo educativo en el que nos encontremos, apareciendo una clara diferenciación entre el primer ciclo de Educación Primaria frente a segundo y tercer ciclo.

Respecto a las editoriales seleccionadas encontramos diferencias destacables respecto a la visión del patrimonio, siendo la Editorial Santillana (Cataluña) la que presenta un nivel más avanzado.

Por otra parte, a priori la asignatura de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*, se configura con la intención de conjugar e integrar el campo de las *Ciencias Sociales y Experimentales*, sin embargo como hemos podido comprobar en nuestro estudio, aun sigue siendo la suma acumulada de estos saberes, separados a veces por la distribución de las temáticas que configuran las unidades didácticas que componen el libro.

Lo que se pretende con este estudio es establecer, entre otras cosas, criterios para la elaboración de una propuesta de mejora de los materiales didácticos en los que, por un lado, el patrimonio no aparezca separando los aspectos naturales, de los sociales y culturales como ámbitos diferenciados de las Ciencias Experimentales y de las Ciencias Sociales y, por otro lado, su tratamiento didáctico se lleve a cabo desde una perspectiva holística, crítica e identitaria y con una metodología investigativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONDE, A. y POZUELO, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela*, 63, 77-90.
- CUENCA, J. M. (2005). *La enseñanza del Medio en Educación Infantil*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- CUENCA, J. M. (2010). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva: Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>
- ESTEPA, J. *et al.*, (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355. http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/355_037.pdf
- ESTEPA, J. ÁVILA, R. M. y RUIZ FERNÁNDEZ, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 6, 75-94.
- ESTEPA, J., ÁVILA, R. M. y FERRERAS, M. (2008). Primary and Secondary Teachers'. Conceptions about heritage and heritage education: a comparative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24 (8), 2095-2107.
- JIMÉNEZ-PÉREZ, R., CUENCA, J. M. y FERRERAS, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1319-1331.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.

CONOCIMIENTO DEL ENTORNO EN INFANTIL: EVALUACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS

Cristina Isabel Gallego García

cristinagg_80@ hotmail.com

C.E.I.P. Virgen de Belén (Málaga)

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual en la que vivimos, estamos presenciando un cambio de profundas dimensiones a nivel social, económico, cultural... en el que los educadores no podemos estar al margen. Nuestros centros educativos deben adaptarse a los nuevos retos que la sociedad va planteando para poder avanzar hacia el progreso.

La educación es el motor que impulsa el cambio, ya que favorece el desarrollo de las personas, las capacita para adaptarse y da respuesta a las condiciones del momento adquiriendo conocimiento. El trabajo individual y grupal contribuyen a la construcción de la propia sociedad.

Por este motivo, considero de vital importancia indagar, investigar, analizar experiencias educativas, generadas en los últimos tiempos en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, relacionadas con la evaluación de los materiales educativos para trabajar el Conocimiento del Entorno en Educación Infantil. Como se afirma en este Simposio, la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y, al mismo tiempo, es un instrumento esencial de regulación de programas y de la práctica educativa, por ello requiere nuestra atención como docentes.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

La finalidad de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños, desarrollando las capacidades y competencias necesarias para su integración activa en la sociedad y posibilitando aprendizajes relevantes en continua interacción con el medio físico, natural, social y cultural a través de la utilización de diversos lenguajes.

El currículo en esta etapa educativa se orienta hacia la consecución del desarrollo de los distintos planos que integran la personalidad infantil: físico y motórico, afectivo, lingüístico, social, cognitivo y a procurar los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo.

Está organizado en tres áreas de conocimiento y experiencia: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: comunicación y representación.

En el segundo ciclo de Educación Infantil, dentro del Área de Conocimiento del Entorno (Orden de 5 de agosto de 2008), la Didáctica de las Ciencias Sociales se ve favorecida por diversos materiales y recursos educativos, que ayudan en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo al descubrimiento y conocimiento del entorno cercano, a la representación de los elementos físicos, naturales, sociales, en definitiva: al acercamiento comprensivo al medio en que vive el alumnado y su inserción en él, de manera reflexiva y participativa.

Los contenidos de esta área se organizan en tres bloques:

- 1.1. Medio físico: elementos, relaciones y medidas
 - 1.1.1. Objetos, acciones y relaciones
 - 1.1.2. Elementos y relaciones. La representación matemática
- 1.2. Acercamiento a la naturaleza
- 1.3. Vida en sociedad y cultura

El entorno se entiende como una realidad donde se integran las dimensiones física, natural, social y cultural, que componen el medio donde vivimos. Lo que rodea a los discentes se convierte en escenario privilegiado de aprendizajes diversos.

Desde lo social se plantean los objetivos del curriculum y desde lo cultural, sus contenidos. Siguiendo a Coll (1990) podemos afirmar que estos contenidos suponen que el alumno «ha asimilado, ha interiorizado, ha aprendido, en suma, el conjunto de explicaciones, conceptos, destrezas, prácticas, valores, costumbres y normas que caracterizan una cultura determinada, de tal manera que es capaz de interactuar de forma adaptada con el medio físico y social en el seno de la misma».

Savater (1997) afirma que el proceso de enseñanza nunca es una mera transmisión de conocimientos, objetivos o destrezas prácticas, sino que se acompaña de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad. Los materiales que se utilizan en el aula, al ser observados, manipulados, explorados... provocan el desarrollo y la formación de determinadas capacidades, actitudes y destrezas que vamos a evaluar en la presente investigación.

Los materiales curriculares empleados dentro de una metodología globalizadora favorecen el aprendizaje significativo y el desarrollo integral del alumnado. Éstos deben ajustarse a las disposiciones vigentes que regulan las correspondientes enseñan-

zas para Andalucía. Son un medio que en interacción con otras variables, ayudan al profesorado a llevar adelante su proyecto docente, provocando situaciones de enseñanza-aprendizaje muy enriquecedoras.

La evaluación es una parte crucial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tiene un significado polisémico referido a muchos aspectos (diagnóstica, comprobación, comunicación y diálogo, información, orientación, etc.). Su función esencial es valorar las situaciones, procesos, resultados y adoptar decisiones proporcionando información al profesorado (para perfeccionar y reajustar su proceso de enseñanza aprendizaje), las familias y el alumnado.

Siguiendo la Orden de 29 de diciembre de 2008, la evaluación en Educación Infantil pretende señalar el grado en que se van desarrollando las diferentes capacidades, así como orientar las medidas de refuerzo o adaptaciones curriculares necesarias. La evaluación tiene en esta etapa una evidente función formativa, sin carácter de promoción, ni de calificación del alumnado.

El punto de partida de la investigación que nos ocupa es la evaluación de recursos y materiales diversos publicados, vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje del Conocimiento del Entorno en el segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente en el tramo de 4 años.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación está fundamentada en la legislación educativa vigente:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106. Madrid, 4-5-2006.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA núm. 252. Sevilla, 26-12-2007.
- Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. BOJA núm 164. Sevilla, 19-8-2008
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. BOJA núm. 169. Sevilla, 26-8-2008.

Teniendo presente la legislación vigente en la comunidad autónoma andaluza, establecemos un diseño propio de análisis de materiales educativos diversos, seleccionando una muestra, considerando sus variables, recogiendo datos para su posterior análisis e interpretación.

Como investigadores hemos determinado un objeto de investigación, partiendo de un marco teórico establecido razonablemente (actividades que se proponen en la parte trasera de las fichas que contienen los cuadernillos para que las realice el alumnado),

hemos introducido variables e indicadores, planteado una hipótesis desde la lógica formal y seleccionado métodos, técnicas y procedimientos estandarizados, normados, válidos y confiables, respetando el orden y rigor en su aplicación para evitar toda dificultad o contradicción con lo planificado. A partir de ese momento nuestra labor se ha encaminado a la comprobación de la hipótesis.

Hemos seguido el paradigma sociocrítico, presentando un estudio prospectivo de tipo mixto con el que pretendemos describir y explicar la realidad que nos rodea, concretamente si cuatro editoriales: Anaya, Edelvives, Santillana y SM, en sus proyectos didácticos trabajan unas enseñanzas mínimas detalladas en el Real Decreto 1630/2006, dentro del Área de Conocimiento del entorno.

La inducción nos ha servido para elaborar una teoría partiendo de los datos empíricos. En el proceso seguido hemos atravesado las siguientes etapas: observar hechos, organizarlos en un esquema de clasificación, analizar los modelos y relaciones para sugerir otros que se referirán a hechos desconocidos que confirmarán o ampliarán el esquema.

Nos centramos en la evaluación del área de Conocimiento del Entorno, ya que ésta pretende contribuir a los procesos de descubrimiento y representación de los elementos físicos y naturales así como a los procesos de descubrimiento, vinculación y aceptación del medio social y cultural, facilitando al alumnado un acercamiento comprensivo al medio en que viven y su inserción en él, de manera reflexiva y participativa.

Siguiendo a Pantoja (2009), de la realidad es de donde se definen ámbitos de estudio, y con ellos los problemas de investigación. En los últimos tiempos se ha producido un gran avance en el ámbito de los recursos y materiales elaborados en Educación Infantil y por este motivo pretendemos evaluar diversos materiales como fuente de información relevante, recursos importantes para el estudio de la realidad diaria visible e invisible del aula.

Al analizar estos materiales nos hemos centrado en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. En esta investigación nuestro objetivo principal es comprobar y evaluar comparativamente el grado de desarrollo de las enseñanzas mínimas recogidas en este Real Decreto. La hipótesis que nos planteamos es que los materiales educativos de las editoriales seleccionadas desarrollan de manera desigual los contenidos recogidos en el Real Decreto.

Los sujetos de estudio de esta investigación son los proyectos didácticos de Educación Infantil de 4 años (seleccionados por ser los últimos que han salido al mercado) de cuatro editoriales españolas. Nos estamos refiriendo a:

- Editorial Anaya-Algaida. Duendes Mágicos. Educación Infantil (4 años).
- Editorial Edelvives. Proyecto Nubaris. Moli. Educación Infantil (4 años).
- Editorial Santillana. Mica y sus amigos. Educación Infantil (4 años).
- Editorial SM. El cole viajero. Educación Infantil (4 años).

Dentro de estos cuadernillos, las variables a analizar son los bloques de contenidos del área de Conocimiento del entorno, que son los siguientes:

1. Medio Físico.

- 1.1. Los objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos. Interés por su exploración y actitud de respeto y cuidado hacia objetos propios y ajenos.
- 1.2. Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias. Interés por la clasificación de elementos y por explorar sus cualidades y grados.
- 1.3. Uso contextualizado de los primeros números ordinales.
- 1.4. Aproximación a la cuantificación de colecciones.
- 1.5. Utilización del conteo como estrategia de estimación y uso de los números cardinales referidos a cantidades manejables.
- 1.6. Aproximación a la serie numérica y su utilización oral para contar.
- 1.7. Observación y toma de conciencia de la funcionalidad de los números en la vida cotidiana.
- 1.8. Exploración e identificación de situaciones en que se hace necesario medir.
- 1.9. Interés y curiosidad por los instrumentos de medida. Aproximación a su uso.
- 1.10. Estimación intuitiva y medida del tiempo. Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana.
- 1.11. Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas.
- 1.12. Realización de desplazamientos orientados.
- 1.13. Identificación de formas planas y tridimensionales en elementos del entorno.
- 1.14. Exploración de algunos cuerpos geométricos elementales.

2. Acercamiento a la naturaleza

- 2.1. Identificación de seres vivos y materia inerte como el sol, animales, plantas, rocas, nubes o ríos.
- 2.2. Valoración de su importancia para la vida.
- 2.3. Observación de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos.
- 2.4. Aproximación al ciclo vital, del nacimiento a la muerte.
- 2.5. Curiosidad, respeto y cuidado hacia los elementos del medio natural, especialmente animales y plantas.
- 2.6. Interés y gusto por las relaciones con ellos, rechazando actuaciones negativas.

- 2.7. Observación de fenómenos del medio natural (lluvia, viento, día, noche).
- 2.8. Formulación de conjeturas sobre sus causas y consecuencias.
- 2.9. Disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza.
- 2.10. Valoración de su importancia para la salud y el bienestar.

3. *Vida en sociedad y cultura*

- 3.1. La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia.
- 3.2. Toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana.
- 3.4. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen.
- 3.5. Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.
- 3.6. Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.
- 3.7. Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales.
- 3.8. Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.
- 3.9. Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con niños y niñas de otras culturas.

A continuación presentamos algunos ejemplos de las variables que han sido evaluadas:

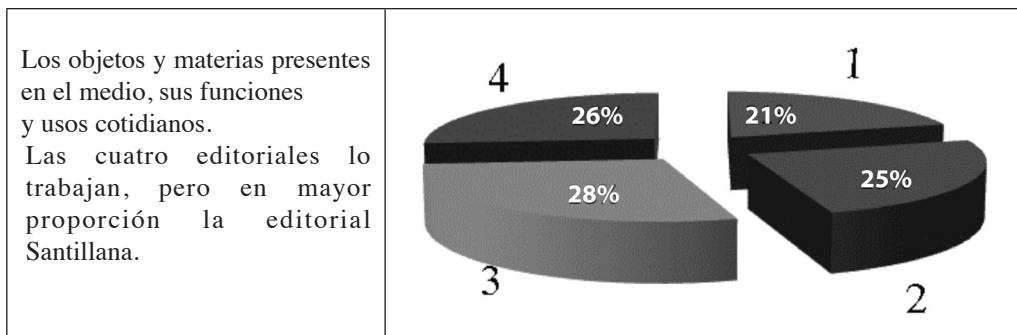
- Apartado 2.7. Observación de fenómenos del medio natural
 - ¿Cuál de estos objetos deberemos coger para salir si está lloviendo? (UD 2 Anaya).
 - Observar el tiempo de tu localidad y colocar una pegatina de día soleado, lluvioso o nublado según corresponda (UD 2 Edelvives).
 - Colorear las prendas que te pondrías en un día de viento o lluvia (UD 2 Edelvives).
 - Colorear la prenda de vestir adecuada en cada caso según el tiempo que hace en la foto (UD 3 Santillana).
 - Colorear el símbolo que representa el tiempo que hace el día en que se realiza la ficha (UD 3 Santillana).
 - Repasar cada línea de un color para descubrir cómo puede protegerse del frío cada personaje (UD 4 Santillana).

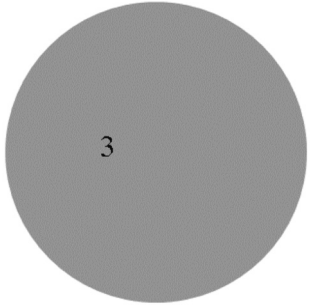
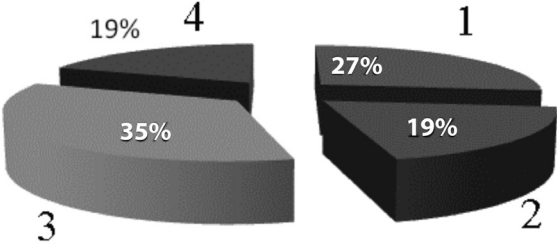
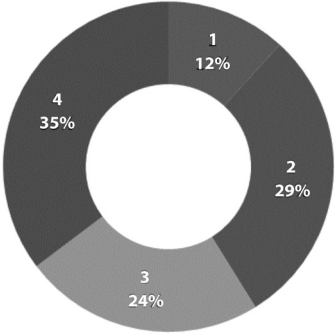
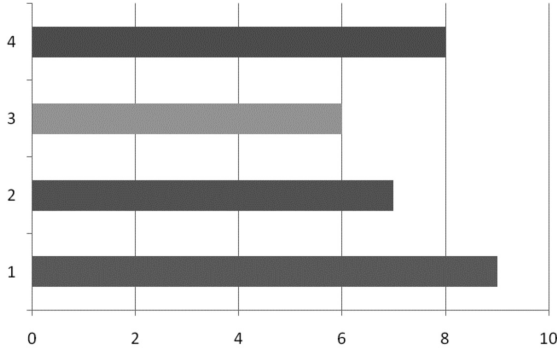
- Trazar el camino que seguirá el niño para vestirse con la ropa de invierno (UD 4 SM).
 - Poner un cubito de hielo en un vaso y esperar a ver qué ocurre a lo largo de la mañana (UD 4 SM).
 - Colorear las prendas que le pondrías a Trufo para protegerse del frío (UD 4 SM).
 - Dibujar dentro de cada recuadro un sol, una nube o gotas de lluvia, según el tiempo que hizo ayer y que hace hoy en tu localidad (UD 6 Edelvives).
 - Pegar los adhesivos de los nombres y de los elementos propios de cada estación (UD 7 SM).
- Apartado 3.5. Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad:
 - Colorear la ropa de las personas que trabajan en el colegio (UD 1 Edelvives).
 - Observar las fotografías y conversar sobre los deportes que representan (UD 3 Anaya).
 - Observar la lámina y hablar sobre los médicos y el lugar al que acudimos si estamos enfermos (UD 6 SM).
 - Señalar al profesional que cuida de nuestra seguridad (UD 8 Edelvives).
 - Rodear al profesional que desempeña la misma labor que el protagonista del cuento (UD 8 Edelvives).

Así se hizo con todos los apartados mencionados anteriormente, pero en esta comunicación no se pueden presentar por el límite de espacio.

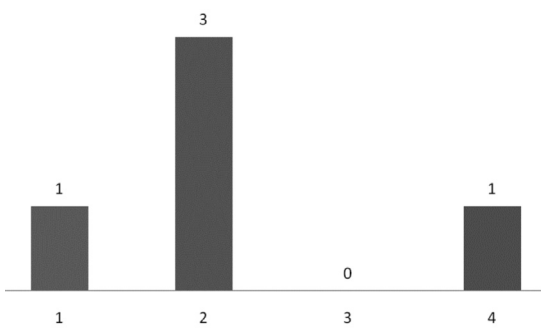
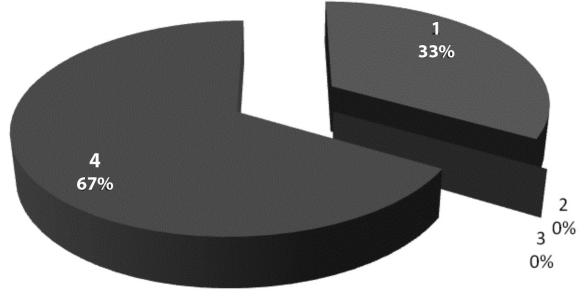
Para el presente trabajo hemos evaluado aquellas enseñanzas mínimas que tienen mayor relación con la Didáctica de las Ciencias Sociales. A continuación presentamos algunos de los gráficos obtenidos después del análisis de los cuadernillos.

Cada editorial está representada con un número: 1 — Anaya, 2 — Edelvives, 3 - Santillana y 4 — SM.



<p>Interés por su exploración y actitud de respeto y cuidado hacia objetos propios y ajenos. Sólo lo trabaja la editorial Santillana.</p>	
<p>Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias. La editorial Santillana es la que más lo trabaja.</p>	
<p>Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana. La que más lo trabaja es SM (35%).</p>	
<p>Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. La que más lo trabaja es Anaya y le sigue muy cerca SM.</p>	

<p>Realización de desplazamientos orientados. La que más lo trabaja es Edelvives.</p>	<table border="1"> <caption>Data for 3D Area Chart</caption> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>Value</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>0</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Category	Value	0	1	1	3	2	4	3	3	4	1
Category	Value												
0	1												
1	3												
2	4												
3	3												
4	1												
<p>Observación de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos. En mayor proporción lo trabaja Santillana con un 57%.</p>	<table border="1"> <caption>Data for Donut Chart</caption> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>14%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>57%</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>29%</td> </tr> </tbody> </table>	Category	Percentage	1	14%	2	0%	3	57%	4	29%		
Category	Percentage												
1	14%												
2	0%												
3	57%												
4	29%												
<p>Curiosidad, respeto y cuidado hacia los elementos del medio. En mayor proporción lo trabaja Edelvives</p>	<table border="1"> <caption>Data for Bar Chart</caption> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>Frequency</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>	Category	Frequency	1	1	2	5	3	2	4	2		
Category	Frequency												
1	1												
2	5												
3	2												
4	2												
<p>Observación de fenómenos del medio natural (lluvia, viento, día, noche). En mayor proporción lo trabaja SM.</p>	<table border="1"> <caption>Data for 3D Pie Chart</caption> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>9%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>27%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>27%</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>37%</td> </tr> </tbody> </table>	Category	Percentage	1	9%	2	27%	3	27%	4	37%		
Category	Percentage												
1	9%												
2	27%												
3	27%												
4	37%												

<p>Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.</p> <p>La editorial Edelvives es la que más lo trabaja mientras que la editorial SM no lo trabaja nada.</p>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Número de publicaciones</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Número de publicaciones	1	1	2	3	3	0	4	1
Categoría	Número de publicaciones										
1	1										
2	3										
3	0										
4	1										
<p>Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales.</p> <p>La editorial SM es la que más lo trabaja, con un 67%, le sigue Anaya con un 33% mientras que Santillana y Edelvives no lo trabajan.</p>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>33%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>67%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	1	33%	2	67%	3	0%	4	0%
Categoría	Porcentaje										
1	33%										
2	67%										
3	0%										
4	0%										

CONCLUSIONES

Al interpretar y evaluar los datos anteriores, podemos decir que el bloque «Medio físico: elementos, relaciones y medida» de las editoriales Anaya y Edelvives son las que más lo trabajan; el bloque «Acercamiento a la naturaleza», la editorial Edelvives es la que más trabaja las enseñanzas mínimas y del bloque «Cultura y vida en sociedad», la editorial Edelvives y la editorial SM son las que más lo trabajan, pero aún así lo hacen en pequeña proporción en comparación con los restantes bloques.

Como se afirma en este Simposio, la evaluación es la piedra angular en la que se basa, en buena parte, todo cambio o toda innovación educativa, cualquier modelo didáctico o planteamiento metodológico. Como esta investigación se está profundizando en el por qué de los resultados de la enseñanza de las ciencias sociales y cómo mejorar estos resultados, desde las primeras etapas del sistema educativo como es la Educación Infantil.

Los materiales educativos deben tener presente el desarrollo evolutivo del niño de Educación Infantil encaminado a la construcción del conocimiento social, ya que éste implica, además de la adquisición de nociones sociales, el mismo proceso de socialización del niño (normas, valores, vínculos...), que es un punto esencial a la hora de

educar en valores. Esto permitirá al niño situarse en la realidad social, descubriendo y el medio que lo rodea, y las relaciones humanas que en éste se dan.

El área de Conocimiento del Entorno debe favorecer la aproximación de los alumnos a un pensamiento social crítico, haciéndoles intervenir planteándose: interrogantes, respuestas... abriendo una nueva visión integrada de todas las ciencias que estudian al hombre y a los problemas que a éste le afectan, pero el tratamiento que en estos materiales se ha dado ha sido pobre.

Esta área debe contribuir a los procesos de descubrimiento y representación de los elementos físicos y naturales, a la vinculación y aceptación del medio social y cultural. El niño descubre la realidad de su entorno, aquello que está al alcance de su percepción y experiencia, a partir de la concepción del medio como un todo. Desde las Ciencias sociales en Infantil se facilita a los discentes un acercamiento comprensivo al medio en que viven y su inserción en él, de manera reflexiva y participativa.

Los materiales nos pueden servir para provocar situaciones de enseñanza-aprendizaje procurando entornos lo más rico posible. Para el conocimiento del entorno estos materiales pueden tener presente las fases que expone Lucía Berges (1996): motivación, explicitación de las preguntas, formulación de hipótesis, planificación de la investigación, recogida de datos, establecimiento de conclusiones, generalización de lo aprendido y aplicación a nuevas situaciones de aprendizaje, expresión y comunicación de lo aprendido...

La escuela debe responder al tipo de educación que se demanda, pero éstos materiales deben trabajar más la educación en valores y temas transversales como expresión de esta demanda requerida. Los valores en educación son ineludibles.

El material que empleemos debe ser un medio estimulante para motivar la actividad infantil, motivación que conducirá a los niños a manipular, observar, descubrir y crear, siempre dentro del mundo del juego en el que están sumergidos, situándolos en el camino del desarrollo de su personalidad.

Como afirma Artiga (1991), un aprendizaje basado en la manipulación y experimentación del material didáctico permite al niño: poner a su alcance objetos diferentes, bonitos y variados, que estimulen su actividad creadora y libre, darle la posibilidad de trabajar como si jugara, evitarle el miedo a equivocarse, encontrar variedad de situaciones en un mismo trabajo, progresar según su propio ritmo, responsabilizarse del buen uso...

Por todo lo mencionado, es necesario que en los materiales educativos se estructuren los contenidos hacia un currículum social integrado que de alternativas favorables a los retos que la globalización produce en el campo de la educación. Los materiales son el medio provocador que van a posibilitar experiencias y situaciones a través de las cuales los niños pueden interactuar con el mundo externo, con sus iguales, con los adultos, con las cualidades de los objetos, etc. Por eso es tan importante su estudio. Otro camino que se abre es la creación de los propios materiales educativos que se utilicen en el aula, pero esto ya será tema de otra investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (2001). *Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- ARTIGA, C. (1991). *El material escolar. Parvulario y ciclo inicial*. Barcelona: Abril Editorial.
- BERGÉS, L. (1996). El estudio del medio sociocultural en la educación de hoy. *Revista Aula*, 48.
- COLL, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- DELGADO, C. y ALBACETE, C. (1996). *Conocimiento del Medio Social y Cultural*. Murcia: ICE Universidad de Murcia.
- FRIERA SUÁREZ, F. (1997). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GORIS, B. (2006). *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas y proyectos*. Argentina: Homo Sapiens ediciones.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA núm. 252. Sevilla, 26-12-2007.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106. Madrid, 4-5-2006.
- MARRÓN GAITE, M. J. y DE LÁZARO Y TORRES, M. L. (2010). *Geografía, Educación y Formación del Profesorado en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia: AGE.
- MORENO MARTÍN, M^a. C. (coord.) (2005). *Las Ciencias Sociales y la Cultura Andaluza en el Currículum de Infantil y Primaria. Propuestas didácticas innovadoras*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ORDEN de 29 de diciembre de 2008, por la que se establece la ordenación de la evaluación en la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA N° 15. Sevilla, 23-1-2009.
- ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. BOJA N° 169. Sevilla, 26-8-2008.
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE n° 4. Madrid, 4-1-2007.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- TREPAT, C. A. y COMES, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó.

-
- VVAA (1998). *Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Lleida: Universidad de Lleida y AUPDCS.
- VVAA (2005). *Enseñar Ciencias Sociales en una Sociedad Multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Almería: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

UN MODELO DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE GEOGRAFÍA¹

Francisco de Asís Gomariz Sánchez

fgomarizsanchez@um.es

José Andrés Prieto Prieto

japrieto@um.es

Francisco Javier Valera Bernal

javiervalera@um.es

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

La realidad escolar demanda que constantemente se esté renovando y planificando la práctica educativa. Por esta razón, en el planteamiento del presente trabajo se ha tenido en cuenta ofrecer al profesorado en general y al de enseñanza secundaria en particular, una visión clara y sumaria de la programación y evaluación de una unidad didáctica, atendiendo exclusivamente al desarrollo de competencias a través de una serie de pautas y pasos, que sirven para marcar un punto de partida hacia un más profundo conocimiento del desarrollo de la programación de aula. En la búsqueda de un método que aporte mejoras educativas y ciertas garantías de aprendizaje instructivo y efectivo del alumnado de Educación Secundaria, se ha optado por una combinación ecléctica en el diseño pedagógico de dicha unidad didáctica, experimentada en el aula durante el curso 2009-2010 y fruto de la perspectiva pragmática que aporta la demanda de los propios alumnos y la experiencia docente, y de un entendimiento amplio, crítico y divergente de las teorías de aprendizaje.

1 Este trabajo es resultado del proyecto de investigación «Competencias, contenidos y criterios de evaluación de Geografía en 3.º de ESO: hacia una evaluación auténtica», financiado por el ICE-Consejería de Educación y Cultura de la CARM, en el marco del Programa III 2010-2012.

La unidad didáctica elegida y programada, *El Planeta Tierra*, constituye el primer peldaño del alumnado recién llegado a un centro de Educación Secundaria en la asignatura de Ciencias Sociales (1.º ESO). Los contenidos de la unidad están relacionados con el *Bloque 1. Contenidos comunes a todos los bloques (Lectura e interpretación de imágenes y mapas de diferentes escalas y características. Percepción de la realidad geográfica mediante la observación directa o indirecta. Interpretación de gráficos y elaboración de éstos a partir de datos)* e incluidos en el *Bloque 2. La Tierra y los medios naturales (La Tierra, un planeta del Sistema Solar. Los movimientos de la Tierra y sus efectos y La representación de la Tierra. Aplicación de técnicas de orientación geográfica)* del Decreto 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO

Es obvio que la enseñanza de la Geografía no sólo debe orientar el trabajo escolar del alumnado hacia la adquisición de capacidades y aptitudes más que a la memorización de contenidos, sino que también debe permitir a los profesores «elaborar juicios reflexivos sobre nuestra práctica docente, de tal forma que podamos tomar decisiones fundamentadas» (Souto, 1998, p. 12), a ser posible, cristalizadas en proyectos innovadores de mejora, basados en la exploración y consideración por parte del profesorado de las concepciones que los estudiantes tienen de la realidad, en este caso geográfica, y del proceso de enseñanza (Vigotsky, 1979), de manera que el interés por las ideas, hechos y destrezas de carácter geográfico queden identificados convenientemente en sus coordenadas de tiempo y espacio, específicamente individualizados en su fenomenología y correlacionados en su propio devenir (Bailey, 1981). La programación básica —y ciertamente incompleta por la naturaleza y límites impuestos a este trabajo— que se expone a continuación, descansa en la racionalidad alumno-educación y en la provisión de medios adecuados para que esa relación se establezca de manera clara y científica, es decir, que responde a planteamientos objetivos y está en función del principio de causalidad: puestos estos medios se seguirán aquellos efectos.

Dejando a un lado la dimensión formativa concerniente a la dirección social y actitudinal del alumnado, en la dimensión noético-formativa se procura como objetivo general que todos los alumnos adquieran una visión conceptual, sistemática y objetiva de la realidad geográfica que conduce a la configuración del presente, junto con el devenir histórico, así como la capacidad para realizar las operaciones psicológicas de enumeración, globalización, análisis, síntesis, correlación, extrapolación y aplicación de conocimientos y el dominio de la terminología y de los contenidos científicos básicos de la Geografía. En la dimensión técnica de cultivo de automatismos, se pretende prioritariamente que todos los alumnos adquieran un nivel adecuado de expresión oral y escrita mediante el desarrollo de su capacidad lógica, dominio del lenguaje y de

la terminología propia de la Geografía, comprendan y manejen a un nivel básico las técnicas específicas de representación gráfica (mapas, material fotográfico...), de ponderación cuantitativa (series, estadísticas...) y de valoración e inferencia (análisis de textos, mapas, gráficos...) y se capaciten para aplicar estas técnicas a la elaboración de trabajos personales y en equipo, en relación con los contenidos de la unidad didáctica propuesta.

Relación entre objetivos, contenidos, criterios de evaluación, competencias básicas, subcompetencias, descriptores y actividades

Tabla 1. Relación entre los elementos del currículo

OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS
1. Conocer la situación del planeta Tierra en el sistema solar y analizar sus características fundamentales.	1. La Tierra, un planeta del sistema solar. Características fundamentales.	1. Describir las características generales del sistema solar, y explicar la situación, forma y dimensiones de la Tierra.	2. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. (Objetivos 1, 2, 3 y 4)
2. Identificar los movimientos de rotación y traslación, y sus principales consecuencias.	2. Los movimientos de rotación y traslación. Consecuencias.	2. Definir los movimientos de rotación y traslación terrestres, y sus consecuencias en la vida sobre el planeta.	4. Tratamiento de la información y competencia digital. (Objetivos 1, 3, 4 y 5) 5. Comunicación lingüística. (Objetivos 2, 3 y 5)
3. Comprender y analizar el trazado de la red geográfica y su utilidad, conocer sus elementos básicos y localizar la posición de un punto en la superficie terrestre.	3. Las coordenadas geográficas: latitud y longitud. Los husos horarios. Paralelos y meridianos. Localización de un punto sobre la superficie terrestre.	3. Comprender el uso y la utilidad de los instrumentos de orientación y localización geográfica, y localizar diversos lugares sobre la superficie terrestre a partir del uso de las coordenadas geográficas.	6. Matemática. (Objetivos 2, 3 y 4) 7. Aprender a aprender. (Objetivo 2 y 4) 8. Autonomía e iniciativa personal. (Objetivo 2, 3 y 4)

4. Entender y aplicar los instrumentos cartográficos y sus formas de proyección.	4. La representación de la Tierra: los mapas. Uso de la escala.	4. Identificar y explicar los diferentes sistemas de proyección cartográfica, indicando su función y características. Realizar ejercicios de conversión de escalas.	
5. Promover el desarrollo de destrezas básicas para buscar, organizar y sintetizar la información.	5. Manejo adecuado del atlas y utilización de las nuevas tecnologías para la realización de actividades.	5. Realizar exposiciones orales y trabajos escritos en los que se emplee la cartografía y se utilicen las nuevas tecnologías, en especial Internet.	

Tabla 2. Relación entre competencias, descriptores y actividades

COMPETENCIAS	SUBCOMPETENCIAS	DESCRIPTORES	ACTIVIDADES
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Conocer el espacio natural	Comprender e interpretar el espacio físico y sus interacciones	1, 2
	Identificar problemas y explicar fenómenos utilizando el método científico	Observar, experimentar, formular hipótesis, interpretar datos y explicar resultados	3, 4
Tratamiento de la información y competencia digital	Obtener y usar de manera autónoma las fuentes de información	Buscar, seleccionar y adquirir información relevante de fuentes escritas, gráficas y audiovisuales.	5, 6

Comunicación lingüística	Conocer y emplear el vocabulario específico de la materia	Definir términos y conceptos geográficos con rigor y claridad	7, 8
	Desarrollar habilidades para expresar con orden y claridad las ideas, en forma escrita u oral.	Expresar por escrito y de forma oral hechos, deducciones y opiniones de carácter geográfico	9, 10
Competencia matemática	Aplicar con rigor el conocimiento matemático a la percepción del espacio geográfico.	Emplear operaciones matemáticas sencillas para la resolución de cuestiones geográficas.	11, 12
Aprender a aprender	Promover hábitos de estudio y trabajo individual y en equipo.	Utilizar técnicas de trabajo individual y grupal para organizar el propio aprendizaje	13, 14
	Estimular los conocimientos adquiridos	Fomentar la autoevaluación y coevaluación	15, 16
Autonomía e iniciativa personal	Desarrollar el criterio personal para tomar decisiones	Elaborar proyectos y ponerlos en práctica con afán de superación y cooperación	17, 18
	Valorar la fijación de objetivos y metas	Potenciar la capacidad de análisis y síntesis	19, 20

Tabla 3. Algunos ejemplos de actividades para el desarrollo y logro de competencias

ACTIVIDADES	EJEMPLOS (1) (2)
1,2	<ul style="list-style-type: none"> - Para conocer nuestro planeta se han realizado distintos viajes. Busca información sobre alguno de ellos y explica quién lo llevó a cabo y qué descubrió. - ¿Qué condiciones hacen de la Tierra un planeta habitable? Deduce cómo podría ser un planeta inhabitable para el ser humano y descríbelo en una breve redacción.
3,4	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué ocurriría si el eje terrestre no estuviese inclinado? - Te ofrecen tres mapas de España con las siguientes escalas: <ul style="list-style-type: none"> - MAPA I: Escala 1:5.000.000 - MAPA II: Escala 1: 250.000 - MAPA III: 1:50.000 ¿Cuál de ellos te parece más apropiado para colgarlo en la pared de clase? ¿Y para realizar una excursión?
5,6	<ul style="list-style-type: none"> - Busca información en libros y enciclopedias sobre los portulanos: ¿qué eran? ¿para qué servían? - Accede a http://earth.google.es/ y obtén, a partir de sus imágenes, un mapa de tu Comunidad Autónoma o un plano de una de sus localidades.
7,8	<ul style="list-style-type: none"> - Busca en tu libro de texto o en una enciclopedia el significado de los siguientes términos: planeta, geoide, eclíptica, huso horario, solsticio, escala, topografía. - Documentate y di cuál es la diferencia que existe entre Astronomía y Astrología. ¿Qué es un planetario?
9,10	<ul style="list-style-type: none"> - Lee con atención el capítulo XXXVII de «La vuelta al mundo en 80 días» de Jules Verne y contesta: <ul style="list-style-type: none"> - En el texto se explica cómo los viajeros consiguieron ganar un día durante su trayecto. ¿En qué momento de su viaje tendrían que haberlo descontado? - ¿Qué estación del año comenzó el día que Fogg llegó a Londres? ¿Cómo se llama el fenómeno astronómico que le da inicio? ¿En qué consiste? - Imagina que eres un periodista del Londres de la época y que, para la edición del día siguiente, tienes que dar la noticia de que Phileas Fogg ha ganado la apuesta. Redáctala explicando los motivos por los que eso es así. - Busca la Hoja del MTN de tu localidad y haz un comentario del mismo siguiendo las pautas explicadas por tu profesor.

11, 12	<ul style="list-style-type: none"> - Calcula cuánto tardaría un coche en dar la vuelta a la Tierra por el ecuador sabiendo que su circunferencia tiene 40.076 km y el coche va a una velocidad de 120 km por hora. - Observa el mapa de husos horarios y contesta: <ul style="list-style-type: none"> - Si en Greenwich son las 14 horas, ¿qué hora es a 75° oeste? - Si viajamos de Madrid a Pekín, ¿adelantaremos o atrasaremos el reloj? ¿Cuántas horas?
13, 14	<ul style="list-style-type: none"> - Dibuja en tu cuaderno, esquemáticamente, el movimiento de traslación de la Tierra alrededor del Sol. ¿Qué línea describe la Tierra durante este movimiento? ¿Qué es el plano de la eclíptica? ¿Cómo está el eje de la Tierra respecto a este plano? -Mide las dimensiones de tu habitación y de la cocina de tu casa y realiza una representación a una escala 1:30 Mide sus elementos e indica cuál será su tamaño en la realidad.
15, 16	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué pasaría si la Tierra dejase de efectuar el movimiento de rotación? ¿Y si este cambiase de dirección? - ¿Por qué es invierno en el hemisferio sur durante el verano del hemisferio norte?
17, 18	<ul style="list-style-type: none"> - Elabora con otros tres compañeros de clase un pequeño glosario con los principales conceptos que habéis estudiado en la unidad y explicádselos al resto de compañeros. Podéis realizar un mural para exponerlos y acompañarlo de ilustraciones. - Busca en Internet imágenes de mapas antiguos. Analiza qué territorio representan, cómo lo hacen, si el mapa tiene coordenadas geográficas y escala, cómo está orientado, precisión de la representación, etc.
19, 20	<ul style="list-style-type: none"> - Elabora un cuadro señalando lo que sucede en tu localidad con el paso de las estaciones. Aplica tus conocimientos e indica cuándo comienzan, cuáles son sus causas, cómo incide el Sol sobre la Tierra en cada una de ellas, etc. - Si pudieras perforar con una aguja de hacer punto el globo terráqueo de forma que la aguja entrara por España y pasara por el centro de la esfera, ¿por qué país saldría? Cuando en España son las 12 del mediodía, ¿qué hora es en ese país?

(1) FUENTE: Libros de texto del alumno de Ciencias Sociales 1.º ESO de diversas editoriales.

(2) El planteamiento y la formulación de las actividades están condicionados por el límite de páginas de esta comunicación.

EVALUACIÓN

Establecidos los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, competencias básicas y su relación con los objetivos, así como las subcompetencias y descriptores, y una vez realizadas las actividades por los alumnos, se procede al examen de evaluación de la unidad didáctica. A modo de orientación para el profesorado, se aconseja y propone la elaboración de una tabla de especificaciones con el propósito de determinar el grado de importancia que se otorga a cada una de las competencias que se desean evaluar, a sabiendas de que la evaluación de los progresos de los alumnos en el área cognitiva exige un alto grado de conocimiento del nivel de la clase por parte del profesor, en gran medida garante de la formación adecuada y del éxito académico de aquellos (Bailey, 1981).

La experiencia docente aconseja establecer unos criterios orientadores que permitan obtener una cierta homologación de calificaciones para todos los alumnos y grupos, con el objetivo de garantizar la objetividad de las pruebas. Por su sencillez, alto grado de operatividad y renovada actualidad, se sugiere la aplicación de la taxonomía de Bloom (1972), en cuanto ha representado y representa un sistema científico de amplia aceptación entre pedagogos y profesores experimentados y una pauta de seguimiento eficaz y garantizada.

Tal como se especifica en la tabla 4, la prueba de evaluación constará de 50 ítems, a cada uno de los cuales se le ha concedido el valor de 1 punto (2% del total):

10 ítems (20 %) se destinan a evaluar la adquisición de conocimientos por el alumnado y se distribuyen del siguiente modo:

2 ítems (4%) sobre la *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico* (Competencia 1)

1 ítem (2%) sobre el *Tratamiento de la información y competencia digital* (Competencia 2).

2 ítems (4%) sobre la *Comunicación lingüística* (Competencia 3).

2 ítems (4%) sobre la *Competencia matemática* (Competencia 4).

1 ítem (2%) sobre la competencia *Aprender a aprender* (Competencia 5).

2 ítems (4%) sobre *Autonomía e iniciativa personal*. (Competencia 6).

10 ítems (20%) se destinan a la comprensión de los conocimientos adquiridos y quedan distribuidos de la siguiente forma:

2 ítems (4%) sobre la competencia 1.

1 ítem (2%) sobre la competencia 2.

2 ítems (4%) sobre la competencia 3.

2 ítems (4%) sobre la competencia 4.

1 ítem (2%) sobre la competencia 5.

2 ítems (4%) sobre la competencia 6.

Tabla 4. Propuesta de evaluación de competencias básicas

COMPETENCIAS BÁSICAS	Conocimiento		Comprensión		Aplicación		Análisis		Síntesis	
	%	Nº ítem	%	Nº ítem	%	Nº ítem	%	Nº ítem	%	Nº ítem
1. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	4	2	4	2	4	2	6	3	4	2
2. Tratamiento de la información y competencia digital	2	1	2	1	2	1	6	3		
3. Comunicación lingüística	4	2	4	2	4	2	6	3	2	1
4. Competencia matemática	4	2	4	2	4	2	4	2	2	1
5. Aprender a aprender	2	1	2	1	2	1	4	2	2	1
6. Autonomía e iniciativa personal	4	2	4	2	2	1	4	2		
TOTAL	20	10	20	10	20	10	30	15	10	5

10 ítems (20%) se destinan a la aplicación de los conocimientos y métodos de trabajo. Se reparten de esta manera:

2 ítems (4%) sobre la competencia 1.

1 ítem (2%) sobre la competencia 2.

2 ítems (4%) sobre la competencia 3.

2 ítems (4%) sobre la competencia 4.

1 ítem (2%) sobre la competencia 5.

1 ítem (2%) sobre la competencia 6.

15 ítems (30%) se destinan al análisis de competencias:

- 3 ítems (6%) sobre la competencia 1.
- 3 ítems (6%) sobre la competencia 2.
- 3 ítems (6%) sobre la competencia 3.
- 2 ítems (4%) sobre la competencia 4.
- 2 ítems (4%) sobre la competencia 5.
- 2 ítems (4%) sobre la competencia 6.

10 ítems (5%) se destinan a la capacidad de síntesis:

- 2 ítems (4%) sobre la competencia 1.
- 1 ítem (2%) sobre la competencia 3.
- 1 ítem (2%) sobre la competencia 4.
- 1 ítem (2%) sobre la competencia 5.

Por otra parte, se hace necesario establecer un sistema de pruebas que garantice la correcta evaluación de competencias (grado de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis y síntesis) en función de las operaciones taxonómicas fijadas. Para este fin, se consideran como más viables las siguientes:

Para el objetivo de *Conocimiento* son muy útiles las pruebas objetivas de *reconocimiento*, *elección múltiple* y *recordación* para actividades relacionadas con explicaciones de terminología, hechos y fenómenos específicos, conceptos básicos, etc.

Para el objetivo de *Comprensión* son aconsejables las pruebas objetivas de *reconocimiento* (doble alternativa, elección múltiple, apareamiento, ordenamiento, interpretación...), es decir, actividades en las que el alumno se vea obligado a reconocer ejemplos o casos concretos, interrelaciones, completar una serie de datos, interpretar material gráfico, etc.

Para el objetivo de *Aplicación* (aplicar lo aprendido a situaciones nuevas) es conveniente observar que las hipótesis de aplicación presentadas han de ser totalmente nuevas para el alumno. De lo contrario, repetirá de memoria lo que ya conoce. Las pruebas no deben dar claves interpretativas, pero sí dejar determinadas respuestas posibles a la intuición, considerada en la actualidad como una fuente más de conocimiento (Punset, 2010), pero no a datos de dominio general que pudieran responderse al azar. En este sentido, son aconsejables las pruebas objetivas de *apareamiento*, *doble alternativa*, *subrayado de los elementos correctos*, etc.

Para el objetivo de *Análisis* pueden utilizarse tanto cuestiones de respuesta y desarrollo libre como test. En este último caso, los más utilizados son los de *elección múltiple* entre cuatro variantes. Los materiales que pueden utilizarse son fragmentos de textos, descripciones de fenómenos, series de datos, fotografías, dibujos, etc.

Para el objetivo de *Síntesis*, los ítems deben versar sobre fragmentos de ejercicios de redacción de temas bien conocidos por los alumnos, elaborados y presentados en clase. Del mismo modo, pueden versar sobre trabajos individuales o realizados en

equipo, siempre y cuando hayan sido expuestos por los alumnos en el aula y evaluados por el profesor para su posterior información, fotocopiado y distribución entre el alumnado. No debe olvidarse que las operaciones taxonómicas se suceden de menor a mayor complejidad y se subordinan jerárquicamente, de manera que las posteriores implican siempre a las anteriores. Por ello, no siempre es necesario plantear pruebas específicas para cada operación. Así, una prueba de análisis de una determinada competencia implica operaciones de conocimiento, comprensión y aplicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÚNEZ, S. (2001). *Del proyecto educativo a la programación de aula: el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona: Graó.
- BAILEY, P. (1981). *Didáctica de la Geografía*. Madrid: Cincel.
- BIXIO, C. (2007). *Cómo planificar y evaluar en el aula*. Sevilla: MAD.
- BLOOM, B. (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo, 2ª ed.
- BERNAL, A. (2005). *El realismo pedagógico*. Madrid: Síntesis.
- CABRERIZO DIAGO, J., RUBIO ROLDÁN, M. J. y CASTILLO ARREDONDO, S. (2007). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson Educación.
- CANO, I. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes*. Barcelona: Graó.
- GATHER THURLER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- GRAVES, N. J. (1985). *La enseñanza de la geografía*. Madrid: Visor.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2007). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- LICERAS RUIZ, Á. (2000). *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales*. Granada: GEU.
- PUNSET, E. (2010). *El viaje al poder de la mente*. Barcelona: Destino.
- SACRISTÁN, G. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1998). *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Serbal.
- VIGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos cognitivos*. Barcelona: Crítica.
- WERTSCH, J. V. (1988). *Vigotsky y la formación de la mente*. Buenos Aires: Paidós.

LA COMPETENCIA APRENDER A APRENDER ORIENTADA AL APRENDIZAJE EN LAS CIENCIAS SOCIALES: CLAVES PARA SU DESARROLLO Y EVALUACIÓN

Catalina Guerrero Romera

cgromera@um.es

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

La introducción que la Ley Orgánica de Educación (LOE) hace en el currículum escolar del término «competencias básicas» supone una reformulación de los métodos de enseñanza-aprendizaje, «del «saber» al «saber hacer», del «aprender» al «aprender a aprender». Se hace más hincapié en la idea de que el alumno debe jugar un papel activo en su propio aprendizaje y se propicia el cambio a un enfoque educativo más orientado a quien aprende teniendo en cuenta sus necesidades y objetivos personales.

Con ello, se pretende contribuir no solo a lograr una mejora académica y personal, sino también a la adquisición de competencias básicas para la incorporación a la vida adulta y al mundo del empleo a través de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Se aboga así por la introducción de estrategias de enseñanza-aprendizaje en el currículum de las enseñanzas para que el alumnado se beneficie aprendiendo a utilizarlas desde el inicio de su formación. Una de estas estrategias es la de enseñar al alumno a aprender a aprender y son los docentes quienes tienen la tarea de enseñar a aprender. Ahora bien, el cómo se aprenden y se adquieren las competencias en contextos formales y/o no formales y cuáles son los enfoques educativos, en particular, de enseñanza y formación y del aprendizaje de métodos y metodologías que tienen éxito en el fomento y evaluación de competencias de aprendizaje en esos entornos, son factores que se deben analizar.

En este sentido, debemos abordar el tipo de aprendizaje que queremos desarrollar a través de una mayor comprensión de los métodos pedagógicos y de los entornos de aprendizaje mejores. Se trata de apoyar al desarrollo y la valoración de esta competen-

cia básica marcada por la LOE en relación a las etapas de educación primaria y secundaria y, específicamente, en las relacionadas con las áreas de Conocimiento del medio natural, social y cultural en Educación Primaria y de la materia de Ciencias Sociales en Educación Secundaria.

CONCEPTOS Y TEORÍAS SOBRE APRENDER A APRENDER

En el contexto de aprendizaje permanente y en la actual sociedad del conocimiento las personas deben desarrollar un conjunto de habilidades, destrezas, actitudes y valores que les permitan no sólo adquirir las herramientas de comprensión y comunicación con su entorno y con los demás, sino también adquirir técnicas de estudio y aprendizaje para seleccionar y procesar información eficientemente y que le permitan seguir aprendiendo durante toda la vida (Marcelo, 2001, p. 563). En consecuencia, se demanda una mayor capacitación para aprender a aprender y un modelo de enseñanza centrado en el mismo proceso de aprendizaje (*learning-centered teaching*). No obstante, son muchas las concepciones y múltiples los términos que se han generado en torno a este campo. Su clarificación nos llevará a una operativización más pragmática de los medios, instrumentos y habilidades que las personas necesitan para aprender mejor.

Pero cómo podemos definir conceptualmente qué significa aprender a aprender. Si analizamos las distintas definiciones que se han realizado encontramos una amplia red nomológica que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. Martín y Moreno (2009, p. 22) afirman que éstas proceden de diversos campos de investigación, distintas orientaciones teóricas y contextos de aplicación e incluso de escalas de valores diferentes. Deakin Crick (2006) describe esta competencia como *Learnig Power*, «una mezcla compleja de disposiciones, experiencias vividas, relaciones sociales, valores, actitudes y creencias que se combinan para dar forma a la naturaleza del compromiso personal con cualquier oportunidad de aprendizaje de los estudiantes individuales».

Asimismo, se ha asociado a este concepto, o se encuentran muy relacionados en la literatura existente, otros términos tales como «aprendizaje autodirigido», «aprendizaje metacognitivo», «aprendizaje autoplanificado», «aprendizaje independiente o autónomo», «autoeducación», «autoenseñanza» o «autoestudio». Malcon Knowles (1975) define el aprendizaje autodirigido como «un proceso en el cual los individuos toman la iniciativa con o sin la ayuda de otros en diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular sus metas de aprendizaje, identificar los recursos humanos y materiales para el aprendizaje, seleccionar e implementar las estrategias de aprendizaje más apropiadas, y evaluar los resultados del aprendizaje logrado». Hautamäki (2002) y otros autores (Gornall, Chambers y Claxton, 2005) hablan de la «habilidad y la disposición para adaptarse a nuevas tareas mediante la activación del compromiso para pensar y una perspectiva de esperanza a través del mantenimiento de la autorregulación cognitiva y afectiva en y de la actividad de aprender».

Como se puede apreciar todas estas definiciones hacen referencia a distintas perspectivas y componentes según se ponga el acento en aspectos cognitivos, metacognitivos, afectivos y/o sociales. La definición propuesta el Consejo de la Unión Europea integra los diversos elementos recogidos en otras definiciones y define aprender a aprender como una capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje subrayando aspectos y habilidades no sólo cognitivas y metacognitivas, sino también de motivación, confianza, esfuerzo y compromiso en diferentes situaciones o contextos.

Desde esta perspectiva, se puede inferir que aprender a aprender es un proceso superior en que el estudiante sabe lo que aprende y la forma en que lo hace, siendo capaz de controlar y evaluar su aprendizaje, de discernir lo aprendido y asimilar lo novedoso para convivir en un mundo global y diverso culturalmente. Esto implica el conocimiento y la conciencia activa sobre los mecanismos que conducen al conocimiento y que lo hacen posible y lo sostienen. Es decir, ser conscientes de lo que se está haciendo, de cómo uno aprende y de cuáles son las maneras más eficaces para aprender de tal manera que la persona pueda planificar y evaluar eficazmente sus propios procesos mentales.

Por tanto, al alumnado no sólo habrá que enseñarle unas técnicas eficaces para el estudio, sino que también deberá tener un cierto conocimiento sobre sus propios procesos de aprendizaje. La adquisición de ese metaconocimiento se realizará a través de la reflexión sobre la propia práctica en el contexto. El objetivo último de las estrategias de aprendizaje es entonces «enseñar a pensar», lo que induce a la consideración de que éstas no deben reducirse a unos conocimientos marginales o específicos, sino que deben formar parte integrante del propio currículum. Lo que finalmente se pretende es educar al alumno para lograr su autonomía, independencia, juicio crítico, sentido de la reflexión y la responsabilidad.

Los docentes o formadores deben desarrollar en su alumnado la capacidad de reflexionar críticamente sobre su propio aprendizaje, de tal manera que la persona logre mejorar su práctica en el aprendizaje diario, a través del descubrimiento del entorno y la exploración y el conocimiento de su propia personalidad. Todo lo dicho anteriormente nos conduce a la idea de desarrollar el potencial de aprendizaje de las personas y favorecer el aprender a aprender a través del aprendizaje y uso adecuado de las estrategias cognitivas y metacognitivas teniendo en cuenta los entornos y contextos en los que éstas se producen. Esto supone grandes cambios en las maneras de entender la educación y sus procesos.

Finalmente, si analizamos y revisamos los distintos estudios e investigaciones existentes sobre la competencia aprender a aprender podemos detectar, siguiendo a Martín y Moreno (2009, p. 21), la evolución o sucesión histórica de cuatro enfoques: técnicas de estudio, aprender a razonar, estrategias de aprendizaje y aprendizaje metacognitivo. Éstos provienen de concepciones teóricas diversas que han predominado en nuestro país en momentos diferentes y que están relacionados con teorías o enfoques psicológicos cognitivistas y constructivistas, principalmente (Cuadro 1). Los estudios sobre aprender a aprender contienen elementos de estas tradiciones. La perspectiva de la

psicología cognitiva tradicional examina el proceso de información y/o construcción de nuevos conocimientos que hacemos las personas en términos de la cognición. Ahora bien, las perspectivas sociales y culturales también examinan cómo el conocimiento se construye sobre los procesos sociales para el aprendizaje y en los entornos o contextos en los que se desarrollan o manifiestan. No obstante, en la actualidad cobran especial interés y relevancia los estudios relacionados con las estrategias de aprendizaje y aprendizaje metacognitivo y se observa un escaso peso y atención a los elementos sociales y emocionales aunque existen enfoques evolucionistas, socioculturales y de perspectivas sistémicas y complejas.

Cuadro 1. Clasificación de estudios y enfoques sobre la competencia aprender a aprender

<i>Estudios</i>	<i>Autores</i>
Estudios sobre cómo enseñar a aprender	Novak, Santana Vega, Vieites Casado, Ruiz Guerra, Segura Moreno.
Técnicas de estudio y estrategias para aprender a aprender	Martín, Monereo, Pozo, Scheuer y otros, Nisbet y Schucksmith, Mayor Sánchez, González Marqués y Suengas, Ontoria, Molina y Gómez.
Estudios sobre aprendizaje metacognitivo, metaaprendizaje	Flavell, Brown. Palincsar, Wellman, Moreno, Bruning, Schraw y Ronning, Zimmerman y Schunk.
Estudios sobre aspectos y factores sociales y emocionales	Vigotski, Bruner y Wertsch, Rogoff, Schön, Brackett, Claxton, Bandura, Salovey y Sluyter, Lacasa y Herranz, Bertalanffy y Morin.

Fuente: Elaboración propia.

La amplia literatura existente evidencia la importancia que en el contexto actual tiene la competencia aprender a aprender. Aunque existen múltiples y variadas referencias que también provienen de diferentes perspectivas, campos, áreas y contextos se vislumbra la necesidad de un estudio más profundo del campo o investigación sobre aprender a aprender que permita una comprensión global y diferenciada del mismo, así como prestar más atención a otros contenidos de investigación como el papel de los factores contextuales, socioculturales y socioafectivos en el desarrollo de esta compe-

tencia. Además, es necesario promover el enfoque de investigación interdisciplinario sobre aprender a aprender y la posibilidad de que los investigadores de distintas disciplinas tengan oportunidad de intercambio y diálogo sobre aprender a aprender. En cualquier caso, la competencia para aprender a aprender se revela como de gran relevancia, utilidad y aplicabilidad en el contexto de la educación.

La revisión de las teorías y conceptos asociados con el aprender a aprender nos permite concluir que el desarrollo de esta capacidad, así como el incremento del potencial de aprendizaje de los estudiantes depende, ante todo, del fortalecimiento del deseo de aprender y del desarrollo de una serie de habilidades o competencias específicas. Si se logra este desarrollo de habilidades él mismo actúa positivamente sobre el interés por aprender. Así, nuestro compromiso con el desarrollo de la capacidad de aprendizaje puede ser logrado, si enfocamos nuestros esfuerzos al desarrollo y consolidación de las distintas habilidades por parte de nuestros estudiantes. Esto puede ser entendido al menos de dos formas: como una metodología para el aprendizaje o como una meta formulada en términos de la capacidad que los estudiantes deben alcanzar como resultado de su proceso de formación. En este sentido, la incorporación de esta competencia como una de las competencias básicas en los diseños curriculares de la enseñanza obligatoria puede contribuir no sólo a la mejora del currículo sino también al desarrollo personal y académico de los estudiantes.

COMPETENCIA APRENDER A APRENDER Y CURRÍCULO ESCOLAR

Aprender a aprender es una de las competencias básicas que la Unión Europea ha señalado como claves e imprescindibles en el aprendizaje a lo largo de la vida y ha sido identificada como una de las ocho competencias clave mencionadas en las distintas recomendaciones adoptadas por el Consejo de Educación y el Parlamento Europeo¹. Aprender a aprender ha sido también identificada como un área en la que es importante desarrollar indicadores para el seguimiento de los sistemas educativos en Europa (Eurydice, 2002, UNESCO, 2002; Hautamäki et al., 2002; Tiana, 2004, Comisión de la Comunidad Europea, 2006).

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, las competencias básicas se incorporan por primera vez de forma específica a las enseñanzas mínimas en la Ley Orgánica de Educación (2006), si bien ya en la LOGSE se incorporaban las capacidades que los alumnos debían desarrollar y, dentro de éstas, algunas que se podían corresponder con el concepto de aprender a aprender aunque desde un enfoque fundamentalmente cognitivo (Martín y Moreno, 2009, p. 39). La incorporación de las competencias básicas en el currículo permite identificar aquellos aprendizajes que se

1 Las ocho competencias clave identificadas son: Competencia en comunicación Lingüística, Competencia matemática, Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia social y ciudadana, Competencia cultural y artística, Competencia para aprender a aprender y Autonomía e iniciativa personal (DeSeCo, OCDE, 2005).

consideran imprescindibles para llevar una vida plena desde un planteamiento integrador, es decir, incorporados a las diferentes áreas o materias y orientados a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro tal como se define en la LOE deberá capacitar a los alumnos para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo.

Desde esta concepción se permite a los estudiantes integrar sus aprendizajes, relacionarlos con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Los resultados del aprendizaje van vinculados a dichas competencias y a los componentes o capacidades que las integran, que deberán ser especificados a través de manifestaciones o evidencias (criterios o indicadores de evaluación). El trabajo en cada una de las áreas y materias contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanza como consecuencia del trabajo en varias (Ley Orgánica de Educación, 2006).

En España en los documentos del Ministerio de Educación referidos a los Diseños Curriculares de las distintas enseñanzas se afirma que los principios psicopedagógicos que subyacen en los distintos diseños se enmarcan en una concepción constructivista del aprendizaje en la que el alumno es el verdadero artífice del proceso de aprendizaje. Esta concepción implica tener en cuenta como punto de partida las capacidades de razonamiento propias de la etapa evolutiva de los alumnos, sus conocimientos y experiencias previas, estimular la introducción de nuevos conceptos en un marco interactivo y abrir procesos de reflexión y autoevaluación sobre los nuevos conceptos adquiridos. Esto supone entender la educación como un proceso vital y permanente conectado con la necesidad de fomentar una serie de finalidades que permitan a los estudiantes desenvolverse como ciudadanos y entre las que se encuentra la competencia para aprender a aprender. Ésta es entendida como el desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor. Supone disponer de habilidades y estrategias para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos, necesidades y actitudes de confianza, sentido crítico, esfuerzo e iniciativa personal, curiosidad y creatividad en el aprendizaje. Se hace énfasis tanto en los aspectos cognitivos relativos a la utilización de procesos y estrategias de adquisición de conocimientos como en los aspectos metacognitivos vinculados a la reflexión, control y evaluación del aprendizaje, destacando también la importancia de aspectos relacionados con la dimensión emocional como autoestima o confianza (Orden 2211/2007).

Por otra parte, encontramos otras competencias básicas estrechamente relacionadas con la competencia aprender a aprender de una forma más o menos directa. Así la competencia básica de Autonomía e iniciativa personal y la Competencia social y ciudadana también suponen, según se definen en el propio BOE, la adquisición y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales y sociales interrelacionados muy vin-

culados con nuestra competencia: responsabilidad, perseverancia, conocimiento de sí mismo, capacidad de aprender de los errores y de asumir riesgos o disponer estrategias de planificación, resolución de problemas y toma de decisiones. En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible (Competencia social y ciudadana). Habilidades y dimensiones fundamentales para la competencia aprender a aprender.

Junto a éstas otra competencia básica que expresamente menciona la necesidad de trabajar la competencia aprender a aprender en su desarrollo es la Competencia comunicativa. En su contenido se indica que se deben facilitar al alumnado ayudas para aprender con los demás y para reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje para aprender a aprender. Por tanto, la competencia aprender a aprender está explícitamente relacionada y vinculada con varias de las Competencias básicas señaladas por la Ley, lo que manifiesta la importancia y la necesidad de incluir aprendizajes relativos a esta competencia no sólo en todas las áreas sino también en otras competencias básicas que guardan una estrecha relación con ella.

Ahora bien, cuál es el tratamiento que se da a la competencia aprender a aprender según las áreas curriculares y las etapas y cuáles son los enfoques educativos (en particular, de enseñanza y la formación y el aprendizaje de métodos y metodologías) que tienen éxito en el fomento de competencias de aprendizaje. En este punto habría que establecer la relación entre tareas y competencias básicas, es decir, la relación entre las competencias básicas y el resto de los elementos didácticos (objetivos, contenidos, metodología, materiales curriculares y criterios de evaluación), o abordar cómo se incorporan éstas en los documentos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje o en las programaciones docentes o de aula en cada una de las materias. En definitiva, cómo se reconocen en las áreas curriculares los aprendizajes vinculados a las competencias básicas y, en nuestro caso, a la competencia aprender a aprender. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de estas competencias, ya que las áreas pueden contribuir en mayor o menor medida al desarrollo de la competencia aprender a aprender.

Martín y Moreno (2009, p. 45), a partir de un análisis del currículum de las enseñanzas mínimas, señalan que la competencia aprender a aprender está más presente con más peso en unas áreas que en otras y con niveles de complejidad y grados de aprendizaje distintos en las distintas etapas o áreas. Tal es el caso de la etapa de Secundaria en la que la competencia aprender a aprender está más definida y desarrollada.

Asimismo, también es desigual el tratamiento o peso que se da en las distintas etapas y áreas a las distintas dimensiones del aprender a aprender: aspectos cognitivos, metacognitivos y/o socioemocionales que puede variar en función no sólo de las etapas, sino también de las áreas o materias. En el caso de la Educación Secundaria

Obligatoria en el área de Ciencias Sociales se muestra un grado de aprendizaje más alto que en el de Conocimiento del medio y se hace más hincapié en aspectos relacionados con la iniciativa o autonomía. No obstante, es en la etapa de Educación Primaria donde se incide en una de las dimensiones fundamentales del aprender a aprender como es el ser consciente de las estrategias de aprendizaje que se utilizan y no tanto sólo el disponer de un repertorio de éstas (Martín y Moreno, 2009, p. 47). Por tanto, se ponen de manifiesto una serie de deficiencias o dificultades a la hora de concretar el desarrollo y evaluación de esta competencia en las distintas etapas y/o programaciones docentes. En éstas se suelen especificar más los aspectos asociados a qué enseñar que a aquellos relacionados con el cómo enseñar.

Esta afirmación se fundamenta en el hecho de que los documentos detallan en mayor medida los objetivos/contenidos, e incluso los criterios de evaluación, que los aspectos metodológicos. Conviene recordar que dentro de estos últimos, las recomendaciones metodológicas tienen un carácter genérico, pues se caracterizan por incluir declaraciones de intenciones amplias que responden a una terminología acorde con los documentos oficiales, y por estar referidas a períodos de tiempo largo, casi siempre a toda la etapa. Además, otros aspectos metodológicos como la concreción de actividades, criterios específicos de evaluación de las competencias básicas o el planteamiento de programaciones específicas para la atención a la diversidad no son muy frecuentes.

Esta alta especificación de contenidos a enseñar, especialmente los conceptuales, no se corresponde con la concreción de objetivos, que se enuncian de manera más general, abarcando unidades de enseñanza más amplias -curso e incluso ciclo-, lo que sugiere que se siguen concibiendo como un elemento retórico de la programación y no como una verdadera especificación de finalidades alcanzables, a través de unos instrumentos que son los contenidos (González, Martínez y García, 2009, p. 1091).

LA PRÁCTICA Y LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA APRENDER A APRENDER: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA

El análisis efectuado nos lleva a plantearnos cómo se incluyen dentro de cada área o materia del currículum los aprendizajes y actividades que favorecen el desarrollo de la competencia aprender a aprender y en qué medida éstos proporcionan experiencias de aprendizaje sobre esta competencia. Si tenemos en cuenta que los docentes evaluarán los procesos de enseñanza y su propia práctica en relación con el logro de los objetivos educativos de la etapa y de las áreas y con el desarrollo de las competencias básicas, es necesario prestar atención al desarrollo de la programación y, en particular, de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y de los procedimientos de evaluación del alumnado.

No pueden quedar fuera del ámbito de la enseñanza y evaluación del área, por lo tanto, la comprobación del desarrollo de actitudes y valores en cada uno de los alumnos en relación a las competencias básicas y cómo éstas se recogen en las programaciones. Es decir, en nuestro caso, se trata de evaluar cómo aprenden a aprender y a

pensar, como competencia fundamental en su proyección como estudiantes, ya que el aprendizaje es un proceso continuo a lo largo de toda la vida y los aprendizajes deben ser percibidos no sólo como contenidos escolares sino como saberes con aplicabilidad a situaciones reales diversas. En este sentido, habría que reflexionar sobre lo que los docentes pueden hacer en su actividad pedagógica para contribuir al desarrollo y evaluación de esta competencia básica.

Hemos elaborado por ello una propuesta educativa que se basa en el diseño de orientaciones y actividades genéricas que se pueden trabajar en distintas áreas, en nuestro caso en las relacionadas fundamentalmente con los contenidos de Conocimiento del medio natural, social y cultural en Educación Primaria y de la materia de Ciencias Sociales en Educación Secundaria (Cuadro 2). Están diseñadas para dar a los alumnos la oportunidad de experimentar y reflexionar sobre las actividades y los conceptos centrales en estas áreas y, en particular, en el desarrollo de la competencia aprender a aprender. A través de ellas los alumnos pueden ser conscientes de lo que saben y de lo que han aprendido durante el aprendizaje.

Se enfocan desde el prisma del aprendizaje a través de la experiencia o «aprender haciendo» ya que aprender a aprender es predominantemente entendida como un método en acción, las personas tienen que participar en la actividad en sí misma para aprender sobre la competencia y se combinarán sesiones de trabajo individual y grupal (Guerrero, 2010). El aprendizaje es concebido como una espiral en la que se van acumulando los conocimientos, experiencias y prácticas de una habilidad y que suponen la adquisición de estrategias de aprendizaje autónomo y situado en un contexto real y a través de la relación activa entre la persona y un determinado entorno. También quedará diseñado como una situación de mutuo aprendizaje, donde los participantes podrán comparar sus experiencias con sus otros compañeros, ahondando y analizando aspectos importantísimos del proceso de aprendizaje y de consolidación de los mismos. Para ello se propone que a través de las distintas actividades, temas o de unidades didácticas se diseñen estrategias y actividades concretas para desarrollar la competencia aprender a aprender.

En resumen, todo el proceso de programar, planificar y evaluar en base a competencias comporta una enseñanza y evaluación diversa y compleja, así como una metodología variada, cuyas dimensiones o variables se pueden agrupar atendiendo a diversos aspectos: secuencias de actividades, formas de agrupamiento, organización social de la clase o manera de distribuir el espacio y el tiempo (rincones, talleres, aulas, área, etc.), planificación de actividades complementarias y extraescolares o la acción tutorial. Todos ellos pueden contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales y ciudadanas. Estos son aspectos que pueden favorecer y/o dificultar el desarrollo de las competencias por lo que habrá que profundizar en su aplicación y promover su inclusión e implementación en las programaciones docentes y de aula. El desarrollo y aprendizaje de esta competencia está pues ligada a su práctica y posee una

Cuadro 2. Orientaciones para la implementación de la Competencia Aprender a aprender

PROGRAMA	ORIENTACIONES
Objetivos	<p>Proporcionar experiencias y vivencias integradas, vitales (complejas y reales) para estimular el aprendizaje de la competencia aprender a aprender, el desarrollo de estrategias de aprendizaje estratégico y la movilización de los conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas, tomar decisiones, planificar, evaluar y reflexionar sobre lo aprendido. Adquirir una disposición favorable para el desarrollo de la competencia aprender a aprender.</p>
Contenidos	<p>Contenidos necesarios para comprender y realizar las tareas y/o actividades a partir de la selección de aquellos que se consideren esenciales para el desarrollo de la competencia aprender a aprender:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Técnicas para seleccionar, organizar, interpretar y memorizar información (estrategias y técnicas de estudio, técnicas de planificación y revisión de las producciones orales y escritas, planteamiento de interrogantes para obtener información, petición de ayuda y aclaraciones, conocimiento y utilización de los diferentes recursos y fuentes incluidos los recursos tecnológicos. 2. Conocer y valorar las posibilidades y las limitaciones personales, aceptando los errores y equivocaciones y aprendiendo a superarse. Habilidades y capacidad de autoevaluarse y autorregularse, aceptar los errores y aprender de y con los demás. 3. Estrategias de reflexión, indagación o investigación sobre sus procesos de aprendizaje para aprender a aprender que les permitan desarrollar progresivamente formas personales de aprender y estilos de aprendizaje: qué se ha aprendido y cómo. 4. Actitudes y aspectos relacionados con la autonomía, deseo y curiosidad por aprender, confianza, autoestima, motivación, perseverancia en el aprendizaje y compromiso personal.
Metodología y técnicas	<p>Métodos, estrategias y actividades que pueden ser más útiles para el desarrollo de la competencia de aprender a aprender. Entre ellos estrategias y técnicas participativas, activas y grupales, experienciales y transformativas. Fundamentalmente actividades y técnicas que favorezcan el aprendizaje significativo, el trabajo en grupo, la reflexión, el debate, la discusión, la evaluación y la construcción del propio aprendizaje por parte del propio alumno y en base a sus objetivos y metas de aprendizaje. Al mismo tiempo se deben utilizar métodos y técnicas que propicien en todo momento la experimentación y la transferencia de los aprendizajes (recibir retroalimentación sobre el proceso de trabajo/aprendizaje llevado a cabo, los debriefings y feedbacks, los Grupos y diarios de reflexión, etc.)_</p>

Evaluación	<p>Se deben especificar los criterios e indicadores de evaluación de los niveles de logro de la competencia y los instrumentos de evaluación que nos permitan conocer y evaluar en qué medida vamos aproximándonos a los objetivos. Se deben seleccionar indicadores de los contenidos seleccionados para trabajar en las áreas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer, planificar y utilizar eficazmente estrategias y técnicas de estudio (planificación y gestión del tiempo, fijarse metas, analizar, organizar, relacionar e integrar la información, recuperar y presentar adecuadamente la información de forma oral y escrita), de resolución de problemas, toma de decisiones, etc. 2. Adquirir responsabilidades y compromisos personales siendo perseverante en el aprendizaje, manteniendo y desarrollando la iniciativa para aprender ideas nuevas o la confianza en las propias posibilidades de acción y el gusto por aprender. 3. Reflexionar, analizar y evaluar los aprendizajes realizados, qué he aprendido y cómo, e identificar algunos aspectos que le ayuden a aprender a aprender, a identificar sus dificultades de aprendizaje y seleccionar las estrategias más adecuadas para su aprendizaje incluyendo estrategias, planes, procesos y resultados. <p><i>Instrumentos que se pueden utilizar para la evaluación:</i> Portafolios, instrumentos de autoevaluación o coevaluación, diarios o cuadernos de reflexión, guías de observación, escalas de actitudes y valores, etc.</p>
-------------------	--

naturaleza transversal o radial en la medida que está presente en todas las áreas curriculares y a partir de ellas irradian sugerencias y orientaciones que pueden ser aplicadas y/o utilizadas en el resto de asignaturas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES

De modo general, se puede afirmar que el desarrollo de esta competencia puede contribuir de modo significativo a la mejora del aprendizaje de las personas, en la medida en que éstas son más conscientes de cómo aprenden y cómo pueden aprender mejor, esto es la conciencia activa sobre los mecanismos que conducen al conocimiento, a ser conscientes de lo que se está haciendo, de tal manera que las personas puedan controlar y evaluar eficazmente sus propios aprendizajes. Esto supone un conocimiento sobre sus propios estilos y modos de aprendizaje y cómo mejorarlos: métodos, habilidades y otras formas de complementar sus estilos y maneras y también sus dificultades de aprendizaje.

Las orientaciones y medidas planteadas contribuyen a ampliar las oportunidades educativas aumentando el tiempo efectivo para la resolución de las tareas escolares así como a desarrollar tareas compartidas en el currículo formal, informal y no formal. Los docentes o formadores deberán analizar la relación entre las tareas que actualmente ofrecen a su alumnado y la contribución de cada una de ellas a la adquisición de estas competencias básicas. En relación a los métodos y técnicas utilizadas para la implementación de la competencia aprender a aprender habría que realizar algunas consideraciones, entre ellas el clarificar métodos concretos que ayuden a fomentar esta competencia, así como construir y diseñar instrumentos y actividades específicas que faciliten y permitan a las personas la identificación de sus necesidades y objetivos de aprendizaje: planes de desarrollo personal, portafolios, instrumentos de autoevaluación (alumnos y formadores), materiales de apoyo o de guía, entornos virtuales de aprendizaje, etc.

Igualmente, la competencia aprender a aprender debe ser reconocida de modo explícito dentro del currículo en las programaciones docentes y de aula y fundamentalmente especificar los criterios de evaluación de la misma. Las actividades e instrumentos que se diseñen tienen que ser concretos y contextualizados, además de contar con una explicación detallada de los mismos, con un tiempo suficiente para su realización y deben facilitar el desarrollo de proyectos e itinerarios personalizados de aprendizaje. Sería deseable que la especificación de objetivos estuviera al mismo nivel que la de los criterios de evaluación. A veces resulta difícil expresar y concretar los criterios de evaluación, a pesar de que se dispone de ellos, y se emplean de forma más o menos consciente sólo en las pruebas de evaluación y su corrección y no en otros momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cualquier caso, la incorporación de las competencias básicas en el currículum demanda unas programaciones docentes más realistas y próximas al entorno, exigiendo un cambio en la tradición y cultura docente.

Por otra parte, la competencia aprender a aprender se basa en el papel protagonista del alumno pero a veces éste tiene dificultades para la propia identificación de sus necesidades de aprendizaje o se le exige un esfuerzo, disciplina, madurez, compromiso, responsabilidad, iniciativa, y otros condicionantes personales tales como, persistencia, capacidad de logro, resistencia a la frustración, autocontrol y regulación que no siempre se producen. En este sentido, la influencia de factores como la edad, la motivación, la madurez, la experiencia y estilo de aprendizaje, la formación, el nivel de estudio, el tiempo dedicado al aprendizaje, u otros factores sociales, culturales, personales, afectivos y/o contextuales pueden actuar como condicionantes del desarrollo de la competencia.

Como se puede apreciar el desarrollo de la competencia aprender a aprender está ligada necesariamente a su práctica, y exige atender a las condiciones en las que se desarrolla y al carácter social y emocional que ésta posee ya que se basa en el papel protagonista de la persona en su aprendizaje. Aprender a aprender debe entenderse

como una actividad y una actitud que depende de la creación de espacios y condiciones que la posibiliten. Supone un gran cambio educativo en la medida en que depende de que la persona sea la protagonista de su proceso de aprender².

Finalmente, se puede decir que la discusión no está zanjada y que son necesarias aún investigaciones que reconozcan la forma, el contexto y oportunidad en que esta estrategia es favorable, así como algunas de las críticas que también se le han efectuado. La investigación sobre aprender a aprender ha sido abordada con diferentes objetivos y finalidades, por lo que se debe acometer una limitación más precisa y específica referida al campo en cuestión, así como un enfoque más compartido. Se debe impulsar la utilización de las competencias básicas como un factor de integración del currículum y facilitar y animar a los centros para que la incorporación de las competencias básicas en los diseños curriculares de las enseñanzas pueda contribuir a la mejora del mismo. Por otra parte, resulta fundamental la participación de toda la comunidad educativa en la consecución de las competencias básicas a través de compromisos educativos entre la escuela, la familia y la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005). *Recomendaciones del Parlamento europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. En http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. En http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp_es.pdf.
- DAVIS, K. S. (2003). Change is hard: What science teachers are telling us about reform and teacher learning and innovative practices. *Science Education*, 87(1), pp. 3-10.
- DEAKIN CRACK, R. (2006). *Learning Power on practice: a guide for teachers*. Londres: Paul Chapman Publishers.
- DeSeCo OCDE (2005). *Key competences*. Bruselas: OCDE.
- EURYDICE (2002). *Competencias clave en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- GONZÁLEZ, C.; MARTÍNEZ, C. y GARCÍA, S. (2009). Las programaciones de ciencias en secundaria. ¿Un documento útil o simplemente burocrático? *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 8-3, pp. 1079-1093.
- GUERRERO, C. (2010). Learning to Learn: A method in action. En AAVV. *Learning to Learn: An international two-year project focussing on the development of learn-*

2 Una consideración a añadir es que en este proceso se pueden producir diferentes fases o etapas del aprender a aprender, de aprendiz a experto, en las que se pasa de un procesamiento inicial de la información global basado en un escaso conocimiento sobre el dominio y estrategia a aprender, y vinculada a un contexto específico, hasta otra etapa en la que se producen y desarrollan conocimientos más integrados y precisos, una mayor autonomía, automatismo y conocimiento profesional (Guerrero, 2010).

- ing to learn*. Innsbruck: Institute of Educational Sciences—European Commission. *Lifelong Learning Programme Education and Culture DG* (En prensa).
- HAUTAMÄKI y otros (2002). *Assesing Learning to Learn. A Framework*. Helsinki: Centre for Educational Assessment-Helsinki university.
- KNOWLES, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- MARCELO, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 12-2, pp. 531-593.
- MARTÍN, E. y MORENO, A. (2009). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1990). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Editorial Santillana/Aula XXI.
- NOVAK, J. D. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender: la opinión de un profesor-investigador. Vol. 9, 3, pp. 215-228.
- WOMPNER, F. y FERNÁNDEZ MONTT, R. (2007). Aprender a aprender. Un método valioso para la educación superior. *Observatorio de la Economía Latinoamericana* 72, Texto completo en www.eumed.net/coursecon/ecolat/cl/

LEGISLACIÓN

- Ley Orgánica 2/ 2006 del 3 de mayo de Educación, (B.O.E., 4 de mayo de 2006).
- Orden ECI 2211/2007 de 12 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria (B.O.E. 20 de julio de 2007).
- R. D. 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (B.O.E. 8 de diciembre de 2006).
- R. D. 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E. 5 de enero de 2007).

EL ÁREA DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL COMO MARCO INNOVADOR PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA Y LA COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA EN LA ETAPA DE PRIMARIA

Catalina Guerrero Romera

cgromera@um.es

M^a del Mar López Gómez

Marta Gutiérrez Sánchez

Universidad de Murcia

Una de las finalidades de la educación es preparar a los jóvenes para que puedan afrontar los desafíos de la sociedad actual. En este marco, el desarrollo de competencias básicas se constituye en una prioridad. Entre las ocho competencias de la propuesta realizada por la Unión Europea, se incluyen la Competencia social y ciudadana y la Competencia cultural y artística, como competencias fundamentales desde las que trabajar los objetivos y contenidos del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural. Nosotros nos centramos en estas dos competencias, aunque de forma conjunta se desarrollan y trabajan a la vez el resto de competencias.

En la LOE (2006) se describe *la* Competencia social y ciudadana *como una* competencia que supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas. Y la Competencia cultural y artística como aquellas habilidades relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias y que implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales,

el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.

Desde esta área centrada en las ciencias sociales se va a propiciar el desarrollo de todas aquellas habilidades en términos de estas competencias, puesto que el objetivo principal en la educación del siglo XXI es el desarrollo integral de la persona, no solo durante su escolaridad obligatoria, sino a lo largo de la vida. Buscamos pues un aprendizaje permanente que lleve a la persona a alcanzar su realización personal, y esto solo es posible si es capaz de adaptarse a la sociedad en la que vive, si es capaz de asumir responsabilidades, tomar decisiones, colaborar, cooperar y tener un mayor conocimiento de la realidad y del mundo que le rodea. Ahora bien ¿Cómo desarrollar estas dos competencias desde el área del Conocimiento del medio natural, social y cultural?

El desarrollo y concreción de la perspectiva integradora que ha de caracterizar la etapa tendrán como referente las competencias básicas que presenta el currículo oficial entre ellas la social y ciudadana y la cultural y artística. Por lo que respecta a la competencia social y ciudadana, queremos subrayar que nuestro proyecto aborda las relaciones próximas: la familia, los amigos, los compañeros, el conocimiento de las emociones y sentimientos en relación con los demás, la asertividad, las actitudes de diálogo, de resolución de conflictos y la reflexión sobre los mismos. Nuestro trabajo se ha orientado, además, hacia la apertura de relaciones más alejadas (barrio, municipio) y ha tratado de profundizar en el desarrollo de destrezas, habilidades y, sobre todo, actitudes, que nos permitieran asentar las bases de una ciudadanía mundial, solidaria, participativa, democrática e intercultural. Para lograr la adquisición de esta competencia, el alumno/a debe:

- Ser capaz de entender la organización social y económica en los entornos más cercanos, para participar como ciudadano activo en la vida social.
- Ser capaz de reconocer hechos y personajes del pasado, para comprender el presente más cercano.
- Ser capaz de comprender y valorar la realidad social, para convivir de forma tolerante y solidaria.

El área contribuye también a la comprensión de los cambios que se han producido en el tiempo (en la vida de las personas, las plantas, los animales, el estado de los objetos). De este modo, se adquieren pautas para ir acercándose a las raíces históricas de las sociedades actuales. El Conocimiento del Medio incluye contenidos relacionados con los oficios y las fiestas murcianas como manifestación cultural, como medio para el intercambio, vía para el encuentro entre grupos, y medio para compartir la cultura propia y para mostrar la aceptación y el respeto a los demás.

La competencia artística y cultural se estimula a partir del acercamiento y estudio a las manifestaciones culturales: fiestas, costumbres, vivienda, obras arquitectónicas, vestido, gastronomía, pautas de vida, la valoración de su diversidad y el reconocimiento de aquellas que forman parte del patrimonio de la Región de Murcia. El área incluye, además, contenidos directamente relacionados con el desarrollo de las restantes competencias. En conjunto han favorecido el conocimiento de las señas de identidad propias de la Comunidad, apreciar su riqueza cultural, su lengua, su folklore y sus tradiciones, entendidas como partes integrantes que componen su patrimonio y su legado. Destacamos a continuación dichas competencias:

- *Competencia en comunicación lingüística:* aumento significativo de la riqueza en vocabulario específico, acercamiento a textos variados (informativos, explicativos y argumentativos) relacionados con contenidos de índole cultural, social, técnica, científica, histórico-narrativa.
- *Tratamiento de la información y competencia digital:* lectura de mapas, códigos, utilización básica del ordenador, búsqueda guiada en Internet.
- *Competencia para aprender a aprender:* subrayado, estrategias de memorización, planteamiento de interrogantes, resúmenes, cuadros, esquemas.
- *Competencia matemática:* estudio de la medida, el espacio y el tiempo, sus conceptos, sus instrumentos, empleo de escalas, tablas o representaciones gráficas.
- *Autonomía e iniciativa personal:* conocimiento de uno mismo, de las emociones, de los sentimientos, de los condicionantes, de las posibilidades, elaboración de planes de trabajo, acción y relación con los otros y con el medio, destacando el más próximo, el de la Región de Murcia.

El área del conocimiento del medio natural, social y cultural al propiciar el acercamiento a diversas manifestaciones culturales y artísticas, trata de dotar a los alumnos y alumnas de instrumentos para valorarlas y para formular opiniones cada vez más fundamentadas en el conocimiento. Por otra parte, esta área tiene como labor primordial desarrollar habilidades sociales, emocionales y comunicativas, así como la autoestima y la afectividad en sus relaciones con los demás, fomentando la no violencia y el respeto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia, en lo que tengan de enriquecedor y para ello es necesario el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

OBJETIVOS

Desde este marco presentamos los objetivos que hemos pretendido alcanzar con nuestro proyecto. Éstos están estrechamente ligados con los objetivos y capacidades generales marcadas en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre por el que se

establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria para el área del Conocimiento del medio natural, social y cultural. Los objetivos marcados son los siguientes:

- a) Convertir el centro en un espacio de convivencia que ayude a mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, así como la formación social y ciudadana de los alumnos y de la comunidad educativa.
- b) Aprender a vivir con otros en un clima de respeto por las diferencias y conocer y respetar manifestaciones sociales y culturales diversas, pertenecientes a lugares, épocas y culturas diferentes que las propias, como forma de reforzar la tolerancia, el respeto por la diversidad y erradicar actitudes y comportamientos discriminatorios.
- c) Proporcionar orientaciones, estrategias y material para el desarrollo de habilidades sociales.
- d) Conocer los distintos paisajes y medios físicos de nuestra región, disfrutar de los mismos y participar de su cuidado y conservación.
- e) Conocer la cultura de nuestra Región, País, así como de artistas extranjeros y realizar a partir de éstos creaciones propias.
- f) Utilizar la dramatización y el teatro como forma de expresión, relación y colaboración con los compañeros, a la vez que como un medio de expresión de emociones, opiniones y empatía hacia los demás.
- g) Ejercer, a través de las diversas manifestaciones sociales y culturales la libertad de expresarse libremente, la confianza, la capacidad de tomar decisiones autónomamente, con responsabilidad y solidaridad con los otros.

ACTIVIDADES REALIZADAS

Las actividades llevadas a cabo en este proyecto se han organizado en torno a talleres creativos, donde los alumnos, los padres y los maestros forman parte conjunta en la elaboración de las producciones. Se han realizado en gran grupo y también de forma individual, pero siempre con la ayuda y apoyo de las familias. También algunas se han llevado a cabo dentro del aula o del centro contando con visitas de pintores, escritores, científicos, actores, etc. donde nos han contado y mostrado el mundo cultural y artístico visto por ellos, por sus sentimientos, historia, situación, dando un mayor sentido a la cultura y a la sociedad en la que vivimos. Estas actividades han permitido a nuestros alumnos y a sus familias iniciarse en la búsqueda, indagación, investigación de nuestra cultura, así como de las de otros países, aportando materiales, informaciones o bibliografías y ampliar el conocimiento, tanto el de las familias y alumnos, como el nuestro como docentes.

El aula se ha convertido en un taller grupal, donde todos los alumnos interactúan y colaboran en la realización de actividades, del mismo modo que también lo hacen las familias dispuestas a participar en la educación, conocimiento e investigación de temas

sociales, culturales y artísticos. Ha sido un trabajo conjunto, donde además de las actividades propias del taller se han desarrollado habilidades cognitivas y sociales, que han fomentado una mejor convivencia, socialización y autoconocimiento.

Estas actividades suponen entrar en contacto directo con las manifestaciones artísticas a través de visitas a centros de cultura, museos, etc. y utilizar los recursos informáticos (TICs) para acceder a otras obras de arte que por motivos de lugar resultan difícil de visitar. Con ellas hemos desarrollado la imaginación, la creatividad, la iniciativa, el pensamiento abstracto, a la vez que el trabajo en equipo, la cooperación, la empatía y el respeto hacia las creaciones de los demás como a las suyas propias. A continuación se detallan en el cuadro 1 el tipo de actividades taller llevadas a cabo por los distintos ciclos en el curso académico 2009/2010.

Cuadro 1.
Actividades y Talleres

<p><i>El Universo de las Emociones</i></p>	<p>Taller de pintura. El aula se ha transformado en un centro de arte donde a través de los medios audiovisuales, visitas a museos, centros culturales, etc. se ha mostrado al alumnado distintas obras de pintores conocidos y menos conocidos intercambiando en esta actividad impresiones, emociones, gustos, sentidos. Este taller ha abierto los sentidos de nuestros alumnos y les ha incitado a buscar junto con sus padres, hermanos o amigos otros artistas que poder traer a clase. Ha sido un trabajo conjunto entre familia y escuela, donde las familias han ayudado al alumno a buscar información sobre pintores y cuadros. A partir de este momento, y con de toda la información aportada por los alumnos se han trabajado los distintos óleos, tonos, texturas, formas, y biografía de cada pintor.</p>
<p><i>La ViVioteca Biblioteca viviente</i></p>	<p>En la jornada de convivencia del centro se ha organizado una actividad de encuentro entre profesores, alumnos, familias y personas destacadas de distintos ámbitos que han compartido con ellos sus vivencias, experiencias, etc. a modo de intercambio de vidas. Se basa en el lema «Una persona, un libro» que podemos compartir y «leer»: Personas participantes como invitadas: Un Misionero del Alto de Bolivia; Un médico nutricionista; Un Astrónomo especialista del observatorio de la Murta; Un miembro de «Anagallis», Asociación de Medio Ambiente; Un Pedagogo que trabaja con menores en situación de exclusión; Una Profesora de Fisioterapia, Un Pintor murciano; Un alumno/a de la Escuela de Arte Dramático.</p>

<i>Teatro</i>	<p>El teatro tiene muchos valores que aportar a la formación del alumno: fomento de la lectura, cuidado de la dicción, desarrollo de la expresión dramática y artística, espíritu de colaboración, ayuda a valorar y respetar otras culturas y modos de vida, fomenta los hábitos sociales y la integración del grupo y la satisfacción anímica de culminar mostrando a los espectadores los resultados de un largo esfuerzo.</p> <p>Es por ello que dicha actividad se ha convertido en uno de los referentes del colegio, en el que participan deseosa y animadamente los alumnos, maestros, padres, madres y abuelos.</p>
<i>Cuéntame Taller literario, creativo</i>	<p>Participación de las familias en el programa de animación a la lectura (cuentacuentos y animaciones lectoras).</p> <p>Este taller ha estado presente a lo largo de todo el curso en el aula y se ha llevado a cabo en la hora destinada al fomento de la lectura. En él se han realizado producciones, a partir de personajes inventados, cambio de roles en los cuentos populares, pequeñas dramatizaciones, creación de pequeños cuentos a partir de dibujos y viceversa...</p> <p>Contamos en el aula con un rincón que contiene folletos, periódicos, revistas de temas relacionados con la cultura, el medio, el teatro, la música, etc. que han traído los alumnos y sus familias, haciéndoles partícipes de la búsqueda de información y participación en la investigación del aula.</p>
<i>Taller de los sonidos y la danza</i>	<p>Taller realizado a lo largo de todo el curso, donde se han organizado y desarrollado las actividades a realizar en las distintas actividades extraescolares, como el festival de Navidad, Día de la Paz, jornada de Convivencia. Este taller suele llevarse a cabo entre el tutor y distintos especialistas, como el profesor de música, en colaboración ocasional con el especialista de inglés y maestro de apoyo.</p>
<i>Taller del medio</i>	<p>Lo componen diferentes actividades: De Medio Ambiente (recogida selectiva de basura en las aulas, taller de Medio Ambiente del Centro Cultural de Javalí Nuevo, plantación de arbolado en la ribera del Río Segura, etc), Organización degustaciones de fruta y desayunos saludables para todos los alumnos del centro; Actividad de Senderismo: Valle de Ricote y Sierra y Puerta de Moratalla (salidas en el primer y tercer trimestre con los padres y alumnos del centro) Educación en valores: el diálogo en la resolución de conflictos, el respeto y la tolerancia. Visita a la Planta de Residuos Sólidos Urbanos (6º nivel) para visionar el aprovechamiento de la basura. Recogida solidaria de alimentos no perecederos (22 de diciembre). Celebración del Día Internacional de la Paz y la No Violencia, por 14º año consecutivo (30 de enero). Celebración de la XVII Jornada de Convivencia del colegio.</p>

CONCLUSIONES Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

A través de este proyecto nuestro centro se ha convertido en un espacio de cultura, educación y colaboración, contando con la ayuda incondicional de los padres y demás miembros de la comunidad educativa, instituciones y asociaciones favoreciendo la participación e implicación de todos en la tarea educativa. Por otra parte, los conflictos y problemas de conducta se han reducido de forma considerable, al fomentar en los alumnos el diálogo y la no violencia, tener un mayor conocimiento los unos de los otros, aceptar las diferencias y mejorar la calidad de vida.

Los resultados académicos en determinadas áreas no sólo en la de Conocimiento del medio (Lenguaje, Matemáticas, Educación Artística) han sido bastante favorables debido a una relación directa de las actividades-taller con la satisfacción y el aprendizaje significativo. Esto nos ha servido para mejorar la relación entre las áreas y las competencias básicas trabajadas en este proyecto, con otras áreas del currículum, tales como las Matemáticas, Inglés, Educación Física o Religión y hacer partícipes a los especialistas de una mayor colaboración, que no solo debe ser llevado a cabo por los tutores y algunos especialistas (maestro de música) sino por todos y cada uno de los miembros del claustro, incluido en él al orientador y demás personal que nos complementa y que forma parte de nuestro centro (conserje, fisioterapeuta, alumnos en prácticas, etc.).

Si realmente queremos construir escuelas eficaces y formar alumnos competentes, empecemos por cambiar una metodología anclada en el pasado, por una nueva forma de enseñar con disfrute y arte en sociedad. Donde la escuela sea realmente un lugar donde se desea asistir y participar de sus conocimientos, pero no en una sola dirección (maestro-alumno) sino que sea siempre multidireccional, de todos para todos. ¿Queremos realmente cambiar el enfoque de enseñanza? ¿Queremos transmitir contenidos o queremos que aprendan a ver, experimentar, resolver, solucionar, innovar?

El futuro de la enseñanza no puede basarse en la consecución de unos objetivos generales a través de unos contenidos adornados por unas competencias básicas, sin más asiento que una mera transmisión de conocimientos. Debemos partir de las competencias que queremos desarrollar, del conocimiento personal de los alumnos, de sus situaciones familiares, de sus pequeños mundos, para poder establecer relaciones que permitan a partir de este conocimiento poner en marcha mecanismos de ajuste y desarrollo, donde cada miembro de la comunidad educativa, forme parte de una educación que nos concierne a todos y que podemos realizarla con arte y basada en la cultura que nos rodea. El área del Conocimiento del Medio, a través del desarrollo de dichas competencias, va a ser la promotora y propulsora de una mejor sociedad y de una mayor cultura, donde la línea que marca cada una de las áreas sea invisible para conseguir el desarrollo de las competencias que van a contribuir a potenciar una sociedad futura multicultural, inclusiva y competente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2007). *Competencias Básicas: Cultura imprescindible de la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer.
- COMITÉ DE CULTURA DEL CONSEJO DE EUROPA (1995). Cultura, creatividad y juventud, en <http://www.coe.int>
- REAL DECRETO 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (*Boletín Oficial de Canarias* núm. 112, miércoles 6 de junio de 2007).
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (*BOE* del 8 de Diciembre de 2006).
- ESCAMILLA, A. (2008). *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- GARDNER, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Paidós.
- GIRALDÉZ, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- MARINA, J.A., BERNABEU, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de Diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea. L 394/ 10-18, 30 de Diciembre de 2006.
- SARRAMONA, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- VILLA, A., POBLETE, M. (2007) (dir.). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Universidad de Deusto-Mensajero.

LA EVALUACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR APLICADA AL ÁMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO. UNA PROPUESTA ADAPTATIVA Y MULTIDISCIPLINAR

Carmen Hernández López

Universidad de Castilla-La Mancha

Pedro Miralles Martínez

José Monteagudo Fernández

Cosme J. Gómez Carrasco

cjgomez@um.es

Universidad de Murcia

EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR: UNA PROPUESTA DE TRABAJO

El Programa de Diversificación Curricular supone un último esfuerzo por y para un alumnado que, por causas diversas, se encuentra con dificultades importantes para superar la ESO siguiendo el currículo ordinario. Se trata de una medida educativa de carácter extraordinario y, por ello, se aplica cuando las medidas ordinarias y las medidas de refuerzo y apoyo resultan insuficientes, y se necesitan ayudas específicas (Romera Ayala *et al.*, 2000; Gálvez y Heredero, 2002). Teniendo en cuenta las dificultades de aprendizaje y la historia de fracaso académico de este alumnado se requiere para su normalización académica ayuda pedagógica, ayuda emocional y la coordinación del profesorado-departamento de Orientación y familias (y en algún caso los centros de Servicios Sociales).

Los principios pedagógicos y metodológicos básicos del Programa de Diversificación Curricular son:

- Desarrollo de la interacción y el fomento de la colaboración a nivel de todo el centro.

- Tratamiento interdisciplinar de los contenidos, principalmente en torno a las dos áreas específicas: *Ámbito Socio-Lingüístico y Científico-Tecnológico*. Programación de actividades que intenten despertar el interés y la motivación por aprender.
- Favorecer las condiciones para que los alumnos sean cada vez más autónomos en sus aprendizajes.
- Búsqueda y prioridad para los aprendizajes funcionales: que se puedan utilizar en otros contextos para afrontar determinadas situaciones y continuar realizando otros aprendizajes.
- Favorecer la combinación del trabajo individual, que facilita la autonomía de los alumnos, y el trabajo en equipo que favorece el desarrollo social, personal e intelectual, sobre todo en la adolescencia.
- Otorgar una gran importancia al seguimiento y al apoyo tutorial. Por ello, es importante que el tutor o tutora del grupo sea uno de los profesores de los ámbitos del Programa.

A nivel pedagógico, la reducción del número de áreas que se cursan facilita la coordinación entre el profesorado para actuar de forma coherente en el grupo, al reducirse la amplitud del equipo docente y de este modo propiciar acuerdos sobre aspectos metodológicos. Aquí es importante tener en cuenta las *Unidades Didácticas Integradas* (Molina, Lozano e Illán, 2001). Asimismo ayuda a realizar una completa evaluación del progreso de cada alumno, en la que se integren perspectivas de los dos ámbitos del conocimiento, dando una mayor unidad y coherencia a la práctica educativa (véase Muzás, 2002).

También es importante resaltar la reducción del número de alumnos que el profesorado debe atender en el aula (Sipán, 2001), es una ventaja que conduce hacia una enseñanza más individualizada, comenzando por asegurar un mejor y más completo conocimiento y comprensión de las dificultades a las que se enfrenta el alumnado y de las necesidades educativas derivadas de ello. De esta forma el seguimiento es más individualizado de todo su trabajo (cuadernos de clase, tareas para casa, trabajos de ampliación, resúmenes y síntesis, etc.) y el sistema de evaluación se basa principalmente en el trabajo diario y en el logro de objetivos a corto plazo, más que en el resultado de pruebas o exámenes globales, aunque también se realizan al finalizar cada unidad didáctica. Pero no sólo se puede practicar una evaluación más continua e individualizada, sino que además se facilita la puesta en marcha de mecanismos más ágiles de recuperación de aquellos aprendizajes no superados.

Por otra parte, las condiciones son igualmente favorables para poner en práctica una mayor variedad de estrategias didácticas, combinando las actividades centradas en la exposición del profesor con el trabajo individual o en pequeños grupos de los alumnos, las puestas en común en gran grupo, el uso de medios informáticos o audiovisuales, las salidas y visitas fuera del centro, etc., incorporando así metodologías más

participativas y más atrayentes para el alumnado. Pero en lo referente a la metodología quizás el aspecto más importante sea la mayor posibilidad que tiene el profesor para proporcionar ayuda pedagógica individualizada dentro del aula, ya que la supervisión e interacción resulta esencial para el progreso del alumnado. Esta estrategia va a ser además necesaria para dar respuesta a la diversidad de conocimientos previos y ritmos de aprendizaje que, a pesar de las múltiples características que comparten, se dan entre el alumnado.

En el plano emocional y gracias a lo reducido del grupo, hay que citar el clima social dentro del aula, muy diferente a los grupos más numerosos, lo que puede permitir crear un ambiente de aceptación en clase en el que el alumnado pierda el temor a preguntar y a manifestar sus dificultades, y en el que todos participen exponiendo sus trabajos, asumiendo responsabilidades dentro del grupo, ayudando al otro, haciendo, en definitiva, que el grupo funcione cada día mejor. Además es imprescindible realizar un seguimiento y apoyo tutorial más cercano, coordinado con el Departamento de Orientación y siempre con la colaboración de las familias. En determinados casos se precisaría llevar a cabo tutorías individualizadas, fuera del aula y con un seguimiento exhaustivo de intervención.

Como sostiene Illán (1997), si encontramos la manera de que los alumnos, todos los alumnos, aprendan más y mejor, habremos encontrado la manera de atenderlos en su diversidad. La consecución de las competencias básicas es el fin primordial hacia el que se orienta en estos momentos nuestro trabajo, fundamentalmente participativo y motivador de los aprendizajes. Dado el carácter integrador de los Programas de Diversificación Curricular, el Ámbito Socio-Lingüístico y Científico-Tecnológico responden fielmente a las principales competencias que deben alcanzar los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria.

DOS EJEMPLOS DE APLICACIÓN DE EVALUACIÓN EN EL PROYECTO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

El caso del IES «Villa de Abarán»

La evaluación que se lleva a cabo con los alumnos del Programa de Diversificación Curricular del IES Villa de Abarán en los últimos cuatro años contiene tres fases. En primer lugar se realiza una evaluación inicial a comienzos de curso para conocer, con la mayor aproximación posible, el punto de partida del grupo y poder proceder a los reajustes necesarios en la programación. También se realiza una evaluación inicial a comienzos de cada unidad didáctica para detectar los conocimientos y esquemas previos de los alumnos mediante una encuesta previa.

Posteriormente se lleva a cabo la evaluación de proceso, que permite observar el nivel de progreso que se produce en el aprendizaje del alumno. Se realiza a lo largo del desarrollo de cada unidad, utilizando los instrumentos de evaluación que detallaré

a continuación. Esta nueva fase en la evaluación tiene por objeto evaluar la eficacia de las actividades de enseñanza-aprendizaje, que nos proporcionará una mayor información sobre cuál es la situación particular del proceso de aprendizaje de cada alumno. Se trata pues de una evaluación formativa. Dicha evaluación se realiza al hilo del desarrollo diario de los contenidos que los alumnos recogen individualmente en el cuaderno del que deberán disponer a tal efecto y en el que realizan un amplio repertorio de actividades.

Finalmente, al término de cada unidad didáctica se realiza una evaluación sumativa o final, materializada en forma de pruebas o exámenes, aunque a veces también se realizan trabajos de indagación. Su objetivo no es otro que medir o valorar el grado de consecución obtenido por los alumnos en relación a los objetivos propuestos.

Los instrumentos de recogida de información empleados para llevar a cabo la evaluación suelen ser muy variados. Por un lado están las tradicionales pruebas escritas, también llamadas controles o exámenes. Generalmente se suele utilizar una gran variedad de tipos de preguntas con el fin de dar respuesta a la diversidad del alumnado que cursa la ESO en el Programa de Diversificación Curricular. No faltan las preguntas de carácter abierto de exposición de temas, en las que los alumnos han de elaborar una respuesta larga, una tipología de preguntas válidas para valorar la capacidad de expresión escrita de los alumnos y su madurez, además de los conocimientos específicos. Tienen el inconveniente de su dificultad de corrección por la extensión y por poseer una mayor subjetividad. También, y de forma mayoritaria, se emplea en los exámenes pruebas objetivas de reconocimiento, ya que se pretende que los alumnos adquieran, al menos, los contenidos conceptuales básicos de la materia. Se trata de proporcionar una información que el alumno ha de elegir, relacionar u ordenar. Nos referimos a los tradicionales ejercicios de verdadero-falso, elección múltiple, correspondencia por pares o de ordenamiento. Asimismo es corriente que se utilicen preguntas cortas, un tipo de cuestiones más objetivas y que constituyen un punto intermedio entre las pruebas objetivas y las de ensayo. Por último, en algunos exámenes se introducen ejercicios de interpretación de textos históricos, obras de arte y mapas, siempre guiados mediante unas preguntas relativas a su contenido y contexto. Tienen por fin evaluar también contenidos procedimentales.

Sin embargo, para esta última tipología de contenidos se utilizan sobre todo las producciones de los alumnos. El análisis de los cuadernos de los discentes, en los que se valora la realización de las actividades de clase, la toma de apuntes, la presentación y limpieza, la ortografía y la expresión. Indudablemente es muy útil si queremos desarrollar una verdadera evaluación continua. Asimismo, la realización y presentación de pequeños trabajos de indagación realizados individualmente o en grupos de trabajo, en los que se tiene en cuenta la presentación, la expresión y redacción, la estructura, contenidos y capacidad de síntesis; es otro instrumento a través del que se evalúan sobre todo los contenidos procedimentales.

Para evaluar los contenidos conceptuales de forma específica se recurre al uso de mapas conceptuales muy sencillos. Al término de cada unidad didáctica, y junto al examen, se les da a los alumnos un esquema conceptual de la unidad. En dicho esquema aparecen huecos en blanco que los alumnos han de rellenar con los conceptos que aparecen en el margen inferior del mismo. Los conectores que unen cada concepto permanecen visibles.

Finalmente, los contenidos actitudinales también son evaluados de forma específica mediante la técnica de la observación diaria del comportamiento de los alumnos y que se anota en el cuaderno del profesor. Entre los elementos que son objeto de observación se encuentran el interés de los alumnos hacia la materia, su civismo y respeto a los compañeros, profesores y materiales del aula y del centro, su compañerismo, la colaboración y participación en clase, etc. También se usa unos cuestionarios de autoevaluación y coevaluación en los que los alumnos valoran su propio trabajo y el de sus compañeros, permitiéndoles así que sean ellos mismos protagonistas activos de su proceso de aprendizaje reflexionando críticamente.

Por lo que respecta a los criterios de calificación, los instrumentos que evalúan sobre todo contenidos de carácter conceptual, como exámenes y los citados mapas conceptuales, suponen un 40% de la calificación global de cada evaluación. Para que dicha media compute en el global de cada evaluación, los alumnos deben obtener una nota de al menos un 3 en cada una de las pruebas. Las faltas ortográficas les descuentan 0,1 punto hasta un máximo de 1 en cada prueba.

El cuaderno de clase, los trabajos, las lecturas, etc. constituyen el 50% de la calificación global de cada una de las evaluaciones. Dicho porcentaje se calcula de la media obtenida por el alumno en la corrección del cuaderno de clase, de los trabajos, monografías o lecturas que realizan individualmente o en grupo, y de participación en debates, actividades extraescolares, etc.

Finalmente, el 10% restante de la calificación global se obtiene de las actitudes de los discentes, en las que se tiene presente el interés y la curiosidad, el comportamiento, la corrección y la manifestación de actitudes respetuosas, de tolerancia, solidaridad, participación, etc. Como puede observarse, los instrumentos de un mayor carácter procedimental tienen más peso en el global de la evaluación que los de tipo meramente conceptual. Los primeros, junto a las actitudes, suponen el 60% del total. Se trata de valorar más el trabajo e implicación diaria de los alumnos en su proceso de aprendizaje, que una medición puntual de adquisición de contenidos.

El caso del IES «Amparo Sanz» de Albacete

En el Centro de Educación Secundaria «Amparo Sanz» de Albacete se lleva diez años trabajando la atención a la diversidad en el Programa de Diversificación Curricular. Desde la experiencia que aporta esta década docente vamos a comentar y analizar el proceso de evaluación adaptada y coordinada entre el Ámbito Socio-Lingüístico y

Científico-Tecnológico, en los dos cursos del Programa de Diversificación Curricular, con la colaboración del Departamento de Orientación y las familias.

En el ámbito de la enseñanza, todo proyecto metodológico está condicionado, en primer lugar, por el tipo de alumnos a los que se dirige. Nuestro alumnado presenta unas características muy definidas: importantes carencias y dificultades en el aprendizaje (no imputables a la absoluta falta de estudio y trabajo), baja autoestima, escasa motivación y otras deficiencias relativas a la autonomía en el aprendizaje, los recursos instrumentales y los hábitos de trabajo. Las características apuntadas demandan que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea, en primer término, eminentemente práctico y funcional. La incorporación del concepto de competencias básicas al nuevo currículo, con un planteamiento claramente integrador y orientado a la funcionalidad de los saberes y habilidades adquiridos, actúa también en el mismo sentido. Junto a este enfoque práctico, también contribuirán a mejorar la motivación de los alumnos otra serie de estrategias como la realización de actividades variadas y el empleo de materiales y recursos didácticos muy diversos, que evitarán la monotonía y ayudarán a conseguir un buen ambiente en la clase. Además será necesario mejorar su autoestima, para que puedan superar posibles complejos derivados de su fracaso escolar anterior. Y en este sentido una de las estrategias utilizada es la graduación coherente en la dificultad de las actividades, de manera que generen expectativas de éxito, el apoyo constante del profesor, y en su caso los padres o tutores, resaltando los logros del alumno y la autoevaluación del profesor y de los alumnos en determinados momentos del proceso de aprendizaje.

Pero además, en el caso del IES «Amparo Sanz» de Albacete se lleva a cabo una evaluación adaptada y coordinada. Los niveles de actuación son principalmente en el plano emocional, en el didáctico y el referido a los criterios de calificación. A nivel del profesorado los tutores de ambos grupos mantienen frecuente comunicación con el resto de profesores que imparten docencia. Un mayor conocimiento sobre la evolución y rendimiento en cada área es fundamental para conseguir el avance y la superación de las dificultades que se les presentan en las distintas áreas. Así, la coordinación es y ha sido un pilar fundamental para conseguir resultados excelentes, de titulación a lo largo de estos diez últimos años. Si nos centramos en la evaluación, el diseño que hemos aplicado y que en la actualidad seguimos aplicando pasa por una evaluación coordinada entre los dos ámbitos de conocimiento, con la colaboración del departamento de Orientación y la participación de las familias.

Tabla 1. Esquema de actuación en el Programa de Diversificación Curricular en el IES «Amparo Sanz» de Albacete

<i>NIVEL</i>	<i>ÁMBITO SOCIO-LINGÜÍSTICO Y ÁMBITO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO</i>	<i>DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN</i>	<i>FAMILIAS</i>
<i>EMOCIONAL</i>	<p>Reforzar la autoestima, seguridad y confianza en sí mismos.</p> <p><i>Actividades de repaso, refuerzo o consolidación.</i> Tratan de influir positivamente sobre la autoestima y autoconcepto de los alumnos que presentan fracasos repetidos debidos a diferentes tipos de problemas y necesidades.</p> <p>Se efectúan antes de las pruebas escritas u orales y al final de la unidad didáctica y les sirven para afianzar los conocimientos o repasar lo que había quedado olvidado.</p> <p>Al final de cada unidad didáctica se prepara una batería de unas treinta preguntas de repaso que realizan en clase y se corrigen entre todos.</p>	<p>Intervención de la Orientadora con el alumnado para lograr despertar su interés y motivación hacia el trabajo.</p> <p>Las intervenciones son en todo el grupo o individuales con cada alumno. En algún caso también se han llevado a cabo con dos/tres alumnos.</p>	<p>Entrevistas particulares con cada una de las familias/tutores solicitando la colaboración en estos objetivos.</p>
<i>DIDÁCTICO</i>	<p><i>Observación sistemática</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación constante del trabajo en casa y en el aula. - Revisión de los cuadernos de clase. <p><i>Analizar las producciones de los alumnos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno de clase. - Resúmenes. - Actividades en clase (problemas, ejercicios, respuestas a preguntas, etc.). - Producciones escritas. - Trabajos monográficos. <p><i>Evaluar las exposiciones orales de los alumnos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Debates - Puestas en común. - Diálogos - Entrevistas. <p><i>Realizar pruebas específicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivas. - Abiertas. - Exposición de un tema, en grupo o individualmente. - Resolución de ejercicios <p><i>Autoevaluación y coevaluación</i></p>	<p><i>Consensuadas con el DO</i></p>	<p>Comprueban los cuadernos de clase, los trabajos y sus producciones.</p> <p>- A través de la agenda, el teléfono y entrevistas particulares mantenemos contacto mensual.</p>

<p><i>ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN Y DE RECUPERACIÓN</i></p>	<p><i>Actividades de evaluación.</i> Muy ligadas a las actividades de desarrollo, en esta línea la evaluación se concibe estrechamente inserta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta tal punto que no se debiera diferenciar del resto de actividades.</p> <p><i>Actividades de autoevaluación,</i> comprueban si han adquirido las competencias trabajadas en cada unidad didáctica</p>	<p>Consensuadas con el D.O.</p>	
<p><i>CRITERIOS DE CALIFICACIÓN</i></p>	<p>Durante el presente curso escolar (2010-11) y debido al perfil del alumnado inscrito en 3º de Diversificación los criterios de evaluación programados, para que el grupo pueda avanzar y alcanzar los objetivos propuestos, varían respecto a los que seguiremos en 4º de Diversificación.</p> <p><i>En 3.º de Diversificación:</i> La calificación será de 0 a 10. Se valorarán los siguientes criterios con el porcentaje indicado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>La actitud:</i> 0-1 (10%). Por actitud queremos indicar: la asistencia y puntualidad, el interés, la motivación, la colaboración, la integración en el grupo, respeto por las intervenciones de los demás. ➤ <i>El trabajo:</i> 0-3 (30%). Por trabajo entendemos: claridad y limpieza en el cuaderno, ejecución de las tareas propuestas, que estén completas. ➤ <i>Expresión oral y escrita:</i> 0-1 (10%). Saber escuchar, saber expresarse en público, saber intervenir, uso correcto de la ortografía, claridad en la presentación escrita, comprensión lectora. ➤ <i>Adquisición de conocimientos:</i> 0-5 (50%). Reflejará la nota de los exámenes, trabajos escritos, intervenciones orales, etc. <p><i>En 4.º de Diversificación:</i> La calificación será de 0 a 10. Se valorarán los siguientes criterios con el porcentaje indicado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>La actitud:</i> 0-1 (10%). Por actitud queremos indicar: la asistencia y puntualidad, el interés, la motivación, la colaboración, la integración en el grupo, respeto por las intervenciones de los demás. 	<p>Consensuados con el D.O. y aprobados en la CCP</p>	<p>Informadas las familias desde el cuaderno de clase en los primeros días de curso. Se comentan en la reunión inicial con los padres/tutores.</p>

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>El trabajo:</i> 0-3 (30%). Por trabajo entendemos: claridad y limpieza en el cuaderno, ejecución de las tareas propuestas, que estén completas. Uso correcto de la ortografía, claridad en la presentación escrita, comprensión lectora. ➤ <i>Adquisición de conocimientos:</i> 0-6 (60%). Reflejará la nota de los exámenes, trabajos escritos, intervenciones orales, etc. 	Consensuados con el D.O. y aprobados en la CCP	Informadas las familias desde el cuaderno de clase en los primeros días de curso. Se comentan en la reunión inicial con los padres/tutores.
----------------------------------	--	--	---

A MODO DE CONCLUSIÓN: UNA EVALUACIÓN MULTIDISCIPLINAR Y ADAPTATIVA

No hay muchos trabajos que hayan abordado específicamente la evaluación en el Programa de Diversificación Curricular. Sólo algunos como el de Navas Martínez, Cánovas, Díaz y Porti (1994) hace ya más de una década lo tratan de forma exclusiva, mientras que en la mayoría de trabajos el análisis de la evaluación es una pequeña parte de los mismos. Como puede comprobarse en los dos casos anteriormente expuestos, la evaluación del aprendizaje de los alumnos y alumnas del Programa de Diversificación Curricular debe ser concebida como un componente más del proceso educativo. Ésta ha de ser global, continua y formativa, potenciando la autoevaluación como forma de hacer al alumnado protagonista de su proceso de aprendizaje (Miralles, 2003). Uno de los pilares de la evaluación tiene que fundarse en la comprobación de los conocimientos previos que tiene el alumnado al llegar al Programa, en el desarrollo continuo y progresivo del proceso y en la evidencia de los conocimientos adquiridos en un momento dado.

Si podemos sacar varias conclusiones de las experiencias anteriormente citadas es la importancia de la observación directa y continuada del alumnado, el análisis de la producción diaria de los alumnos, el hecho de que las pruebas escritas sean sólo una parte más del proceso de enseñanza-aprendizaje, la trascendencia de la autoevaluación y la coevaluación, así como una distribución equitativa en la calificación entre la evaluación continua y la prueba final.

El seguimiento cotidiano del proceso de aprendizaje mediante la observación sistemática se realiza a través del diario de clase. A través de este instrumento se consigue una observación continua del trabajo individual del alumno, de la labor en equipo, así como de las actividades fuera del aula. Se emplean como instrumentos, principalmente, escalas de observación y valoración con indicadores concretos y un registro personal de cada alumno en el que constan datos como faltas de asistencia, retrasos, situación familiar, datos sobre su nivel inicial, intervenciones en clase, interacción con los compañeros, esfuerzo, lectura de libros, faltas de comportamiento, etc. Estos instrumentos permiten evaluar fundamentalmente los contenidos procedimentales y actitudinales (Miralles, 2003).

Las producciones del alumnado como procedimiento para la evaluación sirven para valorar los tres tipos de contenidos. A través del cuaderno de clase dispondremos de la información necesaria sobre las capacidades que desarrolla el alumno. Además permite diseñar estrategias individualizadas para corregir los errores detectados. En la producción de los alumnos se valoran aspectos como presentación, ortografía, nivel de expresión escrita, autorrevisión y corrección propias, ausencia de determinadas actividades o materiales, etc.

La realización de pruebas específicas teórico-prácticas es entendida en esta evaluación del Proyecto de Diversificación Curricular como una actividad más del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, cualquier actividad de la unidad didáctica es aprovechada como actividad de evaluación. Los controles, pruebas objetivas o exposiciones se utilizan para evaluar los contenidos conceptuales y procedimentales. La autoevaluación y coevaluación son utilizadas, principalmente, para los contenidos actitudinales. Con la autoevaluación se pretende que el alumnado reflexione críticamente sobre su propio proceso de aprendizaje, que tome conciencia de sus avances y retrocesos. La autoevaluación, además, favorece la independencia y el autoconocimiento de las posibilidades y limitaciones. La coevaluación permite a todos los alumnos y alumnas del grupo valorar el grado de aprendizaje de sus compañeros en los distintos ámbitos: capacidad creativa, uso de recursos expresivos, estilo personal, etc.

Por las características de este alumnado, los mecanismos de recuperación tienen gran importancia, intentan que cada alumno y alumna recupere aquello en lo que no ha logrado los objetivos propuestos, de modo que rectifique su actitud si ahí está su dificultad, haga aquellos trabajos que no ha hecho en su momento o ha realizado de modo no satisfactorio, o vuelva a estudiar los contenidos conceptuales o procedimentales si ésta es su insuficiencia. Los mecanismos de recuperación se ajustan a la realidad de los alumnos y alumnas en cada evaluación.

Por lo tanto, la evaluación en los Programas de Diversificación Curricular debe ser extremadamente adaptativa a la tipología de alumnado que se agrupa en torno al aula. Una evaluación que —debido a las diferentes materias incluidas en cada uno de los ámbitos— debe ser multidisciplinar y adaptada a las Unidades Didácticas Integradas características de este programa. Además, instrumentos como la coevaluación, la autoevaluación pero, sobre todo, el cuaderno de clase y la evaluación continua son herramientas muy útiles para conseguir la finalidad de este programa que no es otro que todos los alumnos puedan alcanzar la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GÁLVEZ MANZANO, J. L. y HEREDERO, E. S. (2002). Atención a la diversidad en el aula: Programa de Diversificación Curricular. En *De la integración a una educación para todos: la atención a la diversidad desde la educación primaria a la universidad: Congreso de atención a la diversidad (2000, Canarias)*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, 103-110.

- ILLÁN ROMEU, N., GARCÍA MARTÍNEZ, A. (1997) (coords.). *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria. Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- MIRALLES MARTÍNEZ, P. (2003). La atención a la diversidad en los programas de diversificación curricular: una experiencia desde el ámbito sociolingüístico. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 102-112.
- MOLINA SAORÍN, J., LOZANO MARTÍNEZ, J. e ILLÁN ROMEU, N. (2001). Construyendo un proyecto curricular integrado: la unidad didáctica integrada (UDI) como medida para atender a la diversidad del alumnado del programa de diversificación curricular. En *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio: XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. A Coruña: Universidad, 439-462.
- MUZÁS, D. et al. (2002). *Diseño de diversificación curricular en secundaria*. Madrid: Narcea.
- NAVAS, L., CÁNOVAS, A., DÍAZ, M^a L. y PORTÍ, L. (1994). Programa de diversificación curricular: una evaluación desde el punto de vista del alumnado. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 5, 117-128.
- ROMERA AYALA, F. et al. (2000). La diversificación curricular: Posibilidades para una planificación alternativa. *Anales de Pedagogía*, 18, 159-174.
- SIPÁN COMPAÑÉ, A. (2001). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Madrid: Mira Editores.

EL PATRIMONIO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES DE ESO: EVALUACIÓN Y NUEVAS PERSPECTIVAS

Inmaculada López Cruz
inmalop23@hotmail.com

José María Cuenca López
jcuenca@ddcc.uhu.es
Universidad de Huelva

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

El presente trabajo parte del creciente interés que se observa en las últimas décadas acerca de la didáctica del patrimonio (Estepa, 2001; Cuenca, 2003; Hernández Cardona, 2003; Fontal, 2003; Aguirre y Vázquez, 2004; Ávila, 2005; Calaf 2009; Rico, 2009), de su importancia como recurso que ayude a la formación de ciudadanos y que pueda establecer lazos entre los elementos patrimoniales y las sociedades que la componen. En este sentido, consideramos necesario evaluar el papel y tratamiento didáctico del patrimonio que se transmite a través del libro de texto, puesto que éste continúa manteniendo la dirección y la hegemonía del proceso didáctico (Parcerisa, 1999; Tiana, 2000). De ahí que el uso de los libros de texto se mantenga como elemento clave y determinante de los procesos educativos, siendo en la mayoría de las ocasiones el único referente y material de trabajo para profesores y alumnos en cuanto a la educación formal. Es evidente la importancia que los libros de texto tienen en los actuales procesos educativos, habiéndose convertido en la fuente de información predominante tanto del profesorado como del alumnado, tal como se pone de manifiesto en múltiples investigaciones (Cuenca, 2010; Estepa et al., 2011). Además consideramos necesario su investigación y evaluación, por su relevancia para el desarrollo de programas de educación ambiental, de alfabetización científica y de educación para la ciudadanía (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005).

Las propuestas didácticas que consideramos deseable parten de planteamientos participativos, interactivos, complejos y sociocríticos, en el que tanto el diseño y desa-

rollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas conduzcan a primar en el alumnado la asunción de valores identitarios, la formación de ciudadanos comprometidos y el respeto multicultural. En el ámbito de la educación formal entendemos el patrimonio desde una triple visión como objeto, contenido y recurso de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. A ello hay que unir el valor patrimonial como concepto, procedimiento y actitud de trabajo, y finalmente el sentido como objetivo educativo en sí mismo, siempre como un componente de gran significatividad para facilitar la comprensión del mundo social.

Los trabajos que ya se han elaborado como resultados de los proyectos de investigación en los que se enmarca este trabajo parten de una concepción del patrimonio desde una perspectiva interdisciplinar, interrelacionando los aspectos naturales y científico-tecnológicos del patrimonio con los referentes histórico-artísticos y etnológicos, siempre ligado a una concepción patrimonial de carácter holístico y simbólico-identitario (Llorens Prats 1997). De igual manera tomamos como referentes la visión antropológica (Moreno, 1999), temporal (Lowenthal, 1985), sociocrítica (Sibony, 1998; Focroulle, 1995; Ashworth & Howard, 1999) del patrimonio. Toda la propuesta didáctica se fundamenta en la visión sistémica de Bertalanffy (1968), aplicada al caso patrimonial por Mattozi (2001), el diseño de hipótesis de progresión (Porlán y Rivero, 1998) aplicada a la didáctica del patrimonio por Ávila, (1998) y la planificación de la investigación y análisis de resultados en función a un sistema de categorías basado en una hipótesis de progresión respecto a la educación patrimonial (Cuenca, 2003).

Nos enfrentamos, en consecuencia, al concepto de patrimonio desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad que se convierten en símbolos culturales, en función a que la sociedad le haya otorgado un valor, sin tener porqué coincidir con un reconocimiento legal (Estepa y Cuenca, 2006; López Cruz, 2009).

METODOLOGÍA

El presente trabajo parte de un problema inicial, ¿qué tratamiento didáctico están recibiendo los elementos patrimoniales en los manuales de ciencias sociales de secundaria? ¿Se transmite una visión holística, interdisciplinar y con relaciones de identidad con la sociedad como consideramos que sería deseable para su correcto aprendizaje, tanto como recurso que ayude a la comprensión de las ciencias sociales, como objetivo y contenido patrimonial en sí mismo? ¿Permite la evaluación de los mismos detectar diferencias y similitudes entre editoriales y comunidades autónomas que nos ayude a detectar obstáculos y proponer mejoras para su tratamiento didáctico?

En este sentido tenemos como objetivo detectar la visión y tratamiento didáctico del patrimonio a través de la evaluación de diferentes manuales de ciencias sociales, de Enseñanza Secundaria Obligatoria. En particular, se pretende:

- Evaluar el tratamiento didáctico que reciben los elementos patrimoniales en los libros, en función a los criterios de educación patrimonial que consideramos deseables.
- Conocer qué tipo y visión del patrimonio transmiten los manuales de ciencias sociales de la etapa de secundaria.
- Detectar el tipo de actividades y estrategias metodológicas que se promueven a partir de estos materiales educativos.
- Caracterizar las diferencias en el tratamiento didáctico del patrimonio en diferentes editoriales y comunidades autónomas españolas.

Partimos de la hipótesis de que la visión del patrimonio en los libros de texto se encuentra sesgada, con un fuerte carácter disciplinar apareciendo elementos histórico-artísticos en los temas de historia y naturales en los de geografía. Pensamos que el tratamiento que reciben suele ser anecdótico, como ilustración de los contenidos de las unidades, centrándose en los elementos patrimoniales mundialmente conocidos, (catalogados como patrimonio de la humanidad), y estableciéndose escasas relaciones identitarias entre los elementos patrimoniales y las sociedades.

Como muestra del estudio empleamos los libros de texto de la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria, elaborados por las editoriales de mayor tirada y uso en España: Anaya, Santillana y SM. De cada una de estas editoriales se seleccionan las ediciones en dos comunidades autónomas: Santillana en Cataluña y Madrid, SM en Andalucía y Madrid y Anaya en Andalucía y Cataluña (aunque en esta última editorial, según la información que se nos proporcionó por sus responsables, coincidían ambas ediciones). De esta forma, el análisis se realiza de forma comparativa entre tres comunidades autónomas (Estepa et al., 2011). Por lo tanto, se analizan 20 libros de texto correspondiente a los cuatro ejemplares de cada editorial en las diferentes comunidades autónomas seleccionadas.

Para el análisis de los libros se han creado 3 rejillas de recogida de información (instrumentos de primer orden): una que evalúa el tratamiento de los elementos patrimoniales por cada unidad didáctica, otra por libro, en la que se compila la información de todas las unidades, y una tercera que sintetiza el resultado por editoriales y comunidades autónomas.

Estas fichas de recogida de información están basadas en un sistema de categorías (cuadro 1) para el análisis de la información obtenida, similar a los que hemos empleado en investigaciones previas de las mismas características en los que se ha puesto de manifiesto su utilidad y la eficacia de su empleo durante el proceso de análisis (Cuenca, 2003; Cuenca, Estepa y Martín, 2006; Estepa, Ávila y Ruiz, 2007; Jiménez, Cuenca

y Ferreras, 2010). Este instrumento proporciona la rigurosidad y sistematización necesaria en este tipo de estudios en el tratamiento de los resultados.

Cuadro 1. Sistema de categorías para el análisis de la información

SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA LOS ELEMENTOS PATRIMONIALES DE LOS LIBROS DE TEXTO				
	VARIABLES	NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III
CATEGORIA I	1. Perspectiva sobre el patrimonio	Excepcional Monumental	Temporal Diversidad Estética (identif/ estilo)	Simbólica-identitaria
	2. Tipos de patrimonio	N-H-A	Etnológico CC-Tecnológico	Holístico
	3. Nivel de disciplinariedad	Unidisciplinar	Multidisciplinar	Interdisciplinar
CATEGORIA II	4. Papel del patrimonio	Aneecdótica	Recurso didáctico	Integración plena
	5. Integración contenidos	Sin integración	Integración simple	Integración Compleja
	6. Contextualización	Temporal Espacial	Funcional	Social
	7. Finalidad del procesos de comunicación	Academicista	Practico Conservacionista	Crítica
CATEGORIA III	8. Escalas de identidad	Individual	Social	Poliidentidad
	9. Tipología patrimonial e identidad	Natural Histórica Artística	Etnológica Científica-Tecnológica	Holística

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para mostrar los resultados hemos decidido subdividirlo por editoriales destacando en cada caso la tendencia predominante que hemos detectado tras el análisis y evaluación de los mismos, en función a las diferentes categorías y variables, destacando las peculiaridades de las mismas y algunos ejemplos.

- Editorial Anaya: Andalucía/Cataluña

El análisis de la editorial Anaya se realizará tanto de la comunidad autónoma andaluza como de la catalana, obteniéndose de forma conjunta los siguientes resultados recogidos en la ficha de análisis, que responden a nuestro sistema de categoría. Habitualmente aparecen elementos patrimoniales identificados en un apartado complementario de la unidad denominado «Desarrolla tus competencias», en el que encontramos algunos epígrafes dedicados al patrimonio. En cuanto a la Categoría I: *Visión del patrimonio*, valoramos el tratamiento que el manual transmite en torno a la concepción del patrimonio, tipología patrimonial predominante y si se trabaja de forma conjunta y relacionada diferentes tipologías patrimoniales. Tras su análisis y evaluación podemos concluir que en relación con la variable *perspectiva sobre el patrimonio*, la tendencia predominante ha sido la excepcional, principalmente en los cursos de primero y tercero, que son los que están dedicados fundamentalmente a geografía destacando espacios y especies protegidas valoradas por su escasez y singularidad. En cambio, en los cursos de segundo y cuarto, destaca una perspectiva estilística, valorando los elementos patrimoniales por su valor artístico e importancia para la historia del arte. *El tipo de patrimonio* sobresaliente ha sido tanto natural, referido a espacios y especies protegidas en los manuales de geografía, así como histórico-artístico en los de historia. Además posee un *nivel de disciplina* de carácter unidisciplinar, puesto que trabaja una sola tipología patrimonial en las unidades y no lo relaciona con otras tipologías. En la categoría II evaluamos las *Estrategias de comunicación patrimonial*, eligiendo para el análisis aquellos elementos patrimoniales que el manual aborde como recurso didáctico, tanto si lo utiliza como ejemplo de los contenidos abordados en la unidad como para conocer información sobre el propio elemento patrimonial. En cuanto a la *integración de los contenidos* suele ser simple, trabajándose dos tipos de contenidos, conceptos y procedimientos principalmente, cuando van asociados a algunas actividades, e incluso sin integración cuando solo se trabajan de forma conceptual. La *contextualización* suele ser temporal en primero y cuarto curso, abordándose la cronología y contexto histórico de los elementos patrimoniales, aunque en el libro de segundo predomina la funcional, presentando el uso y funcionamiento de los elementos patrimoniales, más habituales en los de carácter etnológicos. Sorprende que *la finalidad del proceso de comunicación* en todos los cursos sea academicista, transmitiéndose exclusivamente información no relacionada con los valores patrimoniales, ajena a la vida cotidiana o a la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible en el ámbito patrimonial. Se han detectado escasos ejemplos que abordan el patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria como símbolos de una sociedad. En estos casos, *la escala de identidad* llega a ser poliidentitaria, ya que reconoce el valor simbólico-identitario de elementos patrimoniales relativos a la propia cultura o externos a ella, habitualmente asociados a la tipología patrimonial etnológica, representándose elementos patrimoniales como lengua, fiestas, costumbres y oficios que suelen estar catalogados como patrimonio inmaterial de la Humanidad.

- Editorial Santillana: Madrid/Cataluña

Tras el análisis y evaluación de esta editorial, hemos detectado que es en la que aparecen mayor número de ocasiones la palabra patrimonio y la única que integra dentro de las propias unidades didácticas epígrafes relacionados con elementos patrimoniales, abordándolos no solo como ejemplo para ilustrar otros contenidos sino como contenido en sí mismo. En cambio, su tratamiento sigue siendo primordialmente academicista y con un carácter excepcional. La mayoría de los contenidos son similares en los manuales de la misma editorial dedicados a Madrid y Cataluña. Los elementos patrimoniales que detectamos en ambos manuales son los mismos, a excepción de los que puedan incluir los apartados y temas relativos a cada comunidad, que suelen poseer una perspectiva simbólico-identitaria ya que potencia los elementos patrimoniales que simbolizan o identifican a la sociedad que componen las citadas comunidades. En cuanto a *la perspectiva sobre el patrimonio*, en el libro de primero predomina la perspectiva excepcional, valorándose por su singularidad o escasez, los restos arqueológicos únicos o grandes obras de arte en las unidades relativas a historia, o espacios y especies naturales protegidas en los de geografía. En el de segundo sobresale la perspectiva estilística, relacionados con aspectos relativos a la caracterización del patrimonio artístico; en el libro de tercero predomina la valoración en función a criterios de biogeodiversidad y/o diversidad cultural. A pesar de que en el libro de cuarto sobresale una tendencia monumentaslista, ya que se usan las grandes obras de arte para ilustrar periodos artísticos, también destaca su carácter simbólico-identitario al presentarse en algunas unidades elementos patrimoniales que el manual especifica como símbolos de determinados periodos históricos recientes (nazismo, comunismo, franquismo...) y son importantes como documentos y fuentes históricas (carteles, banderas...), al ser identificadores de las sociedades que representan.

El *tipo de patrimonio* predominante es el natural en los temas de geografía y el histórico artístico en los temas de historia, siempre desde una perspectiva unidisciplinar en todos los cursos, puesto que sólo aborda una tipología patrimonial en las diferentes unidades. Respecto a la categoría II, *Comunicación patrimonial*, cuando aparecen elementos patrimoniales suele ser como recurso didáctico, al igual que en el resto de las editoriales. No existe *integración de los contenidos*, trabajándose principalmente los de carácter conceptual en relación con los elementos patrimoniales, y *la contextualización* que destaca en todos los cursos ha sido temporal, aludiendo a su contexto histórico. A pesar de ser la editorial que en más ocasiones explicita los elementos patrimoniales e incluye epígrafes dentro de las propias unidades para abordarlos, la finalidad sigue siendo academicista. En cuanto a la categoría III, que vincula el patrimonio con la identidad, observamos que en los casos en donde aparece posee una *escala de identidad* social o poliidentitaria y una tendencia hacia lo etnológico en cuanto a la relación entre *tipología patrimonial e identidad*.

- Editorial SM: Andalucía /Madrid

La editorial SM es la única que no posee apartados o epígrafes en las unidades dedicados al tratamiento de elementos patrimoniales y la aparición explícita de los mismos es escasa. Hemos analizado los libros de Andalucía y Madrid y los contenidos son idénticos, a excepción de algunos apartados finales de algunas unidades relativos a cada comunidad. Tras la evaluación de este manual comprobamos que en cuanto a la categoría I, *Concepto de Patrimonio*, la tendencia predominante ha sido la monumental, entendida como reconocimiento de elementos patrimoniales por su grandiosidad y reconocido prestigio. *El tipo de patrimonio* más habitual ha sido el natural en los temas de geografía y el histórico- artístico en los de historia, siendo su tratamiento unidisciplinar en todos los cursos, como en el resto de las editoriales. En la categoría II, *Comunicación patrimonial*, cuando aparecen elementos patrimoniales suele ser como recurso didáctico, es decir, como fuente de información para el trabajo e interpretación del contexto socioambiental relacionado con la unidad. No presenta *integración de los contenidos* y la *contextualización* más destacada es temporal. La *finalidad* en todos los cursos es academicista, basada en la transmisión de conocimientos como en el resto de editoriales. En cuanto a la categoría III, *Patrimonio e identidad*, sólo posee tal relación en los manuales de tercero y cuarto, paradójicamente aquellos que no contemplan explícitamente la palabra patrimonio en sus unidades. En estos casos, la *escala de identidad* sería de carácter poliidentitario, puesto que reconoce el valor simbólico-identitario de los elementos patrimoniales, tanto los relativos a nuestra propia cultura como los externos a ella y la tipología en relación con la identidad estaría en el reconocimiento de elementos tanto etnológicos como históricos.

CONSIDERACIONES FINALES

Como se puede comprobar tras el análisis, a pesar de las diferencias por editoriales todas se encuentran en una situación alejada de nuestra visión deseable de educación patrimonial, aunque con excepciones dependiendo de las categorías. Coinciden, dentro la *tipología patrimonial*, en el predominio del patrimonio natural o histórico artístico, y en su tratamiento unidisciplinar en todas las editoriales. En todos los manuales los contenidos no suelen estar integrados, predominando el empleo de conceptos, combinándose en ocasiones con procedimientos o actitudes, caso mayoritario de la editorial Anaya. Es muy habitual la *contextualización* temporal y la *finalidad* academicista, basada en el conocimiento de hechos e informaciones. Así mismo, todos los elementos patrimoniales incluidos en la evaluación se integran como recurso didáctico, bien como ilustración o ejemplo de los contenidos abordados en las unidades, o como contenido en sí mismo en el menor de los casos. Las variables que difieren levemente son la *perspectiva sobre el patrimonio* que a pesar de encontrarnos en los cursos inferiores un predominio de lo excepcional o monumental, su

perspectiva va avanzando al aumentar los cursos, destacando la perspectiva estética e incluso la simbólico-identitaria en el cuarto curso de la editorial Santillana.

Por otro lado, en general, los datos obtenidos no muestran diferencias significativas en función a la comunidad autónoma de referencia de cada una de las editoriales analizadas, abordándose contenidos muy similares y desde una perspectiva patrimonial casi idéntica, de igual manera que el tratamiento didáctico que de estos elementos se realiza en los diferentes ámbitos territoriales.

La hipótesis que planteamos inicialmente parece constatarse en gran parte, lo que supone que la evaluación de estos materiales educativos no responden, como hemos indicado, a la perspectiva que entendemos deseable, con respecto a la didáctica del patrimonio. Es de destacar la falta de relación con aspectos que entendemos fundamentales, como el uso del patrimonio tendente a finalidades sociocríticas que permitan la formación ciudadana responsable y el desarrollo de capacidades sociales adecuadas a las necesidades que requiere nuestro mundo actual.

Partimos de la hipótesis de que la visión del patrimonio en los libros de texto se encuentra sesgada, con un fuerte carácter disciplinar, apareciendo elementos histórico-artísticos en los temas de historia y naturales en los de geografía. Pensamos que el tratamiento que reciben suele ser anecdótico, como ilustración de los contenidos de las unidades, centrándose en los elementos patrimoniales mundialmente conocidos, (catalogados como patrimonio de la humanidad), y estableciéndose escasas relaciones identitarias entre los elementos patrimoniales y las sociedades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE, C. y VÁZQUEZ, A. M. (2004). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de la ciencia como espacios educativos no formales. *REEC*, vol. 3, 3, 1-26.
- ASHWORTH, G. & HOWARD, P. (1999). *European Heritage Planning and Management*. Exeter-Portland: Intellect.
- ÁVILA, R. M. (1998). *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral
- ÁVILA, R. M. (2005). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio integrado: una experiencia en la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*. 56, 43-54.
- BERTALANFFY, L. (1968). *General System Theory: foundations, development, applications*. New York.
- CALAF, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Oviedo: Trea.
- CUENCA, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 2. 37-45.

- CUENCA, J. M. (2010). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva: Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>
- CUENCA, J. M., ESTEPA, J. y MARTÍN, M. (2006). *La imagen de Andalucía transmitida por los museos andaluces*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, Junta de Andalucía, Sevilla. <http://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/paginas/proyectos06/CULB030.pdf>
- ESTEPA, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.
- ESTEPA, J. y CUENCA, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores patrimoniales. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. R. Calaf y O. Fontal (coords.) *Miradas al patrimonio*. Oviedo: Trea. Pp. 51-71.
- ESTEPA, J., FERRERAS, M., LÓPEZ CRUZ, I. y MORÓN, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*. 355.
- FOCCROULLE, B. (1995). Le droit au patrimoine, condition de la démocratie. *Patrimoine européen*, 3. 26-27.
- FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- HERNÁNDEZ-CARDONA, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En E. Ballesteros y otros (eds.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales/Universidad de Castilla-La Mancha.
- JIMÉNEZ, R., CUENCA, J. M. y FERRERAS, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1319-1331.
- LÓPEZ CRUZ, I. (2009). Parámetros para la comunicación patrimonial. En J. M. González y J. M. Cuenca (eds.) *La musealización del patrimonio*. Huelva: Universidad de Huelva. Pp. 47-63.
- LOWENTHAL, D. (1985) *The past is a foreign country*. Cambridge University Press.
- MATTOZZI, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición. En J. Estepa, C. Domínguez y J. M. Cuenca (eds.). *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva. Pp. 57-96.
- MORENO, I. (1999). El patrimonio cultural como capital simbólico: valoración /usos. En *Anuario etnológico de Andalucía. 1995-1997*. Sevilla: Junta de Andalucía. 325-330.

- PARCERISA, A. (1999). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- PRATS, LL. (1997). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- RICO, L. (2009). *La difusión del patrimonio en los materiales curriculares. El caso de los gabinetes pedagógicos de bellas artes*. Tesis no publicada. Universidad de Málaga.
- SIBONY, D. (1998). Le patrimoine. Un lieu d'être autrement. En J. Le Goff (prés.) *Patrimoine et passions identitaires*. Paris: Fayard. 33-41
- TIANA, A. (ed.) (2000). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED.

FROM CURRICULUM TO GEOGRAPHY TEXTBOOKS IN PORTUGAL - A JOURNEY FROM INTENTIONS TO REALITIES

Cristiana Martinha
cristiana.martinha @ gmail.com
Universidade do Porto

INTRODUCTION

Our goal is to present some of the data and conclusions we reach with our analysis of geography textbooks of 3rd cycle of Basic Education with the aim to know how teaching methods more oriented to the competences development are being implemented.

According to a recent study (De Ketele and Roegiers, 2004; Peyser, Gérard and Roegiers, 2006) textbooks, unlike what is often considered, can be an effective teaching instrument of the practical application of *competences* and in the integration of acquired and not an «obstacle» to its application, as is sometimes seen, due to concerns Peyser, Gérard and Roegiers «the image of traditional textbooks is almost the opposite of the concept of integration».

It is in this context that De Ketele and Roegiers refers to the need for creation of *integrators textbooks* that have specific stages of construction to promote competences development in students.

A line of this research is being developed by the project «Textbooks, e-textbooks and Student Activities» of various different disciplines, among which include Geography.

Thus, implementing a curriculum in Portugal oriented to «competences» development as defined by the DL 6/2001, the *National Curriculum for Basic Education* (2001) and the *Guidelines of the Geography Curriculum – 3rd Cycle* (2001), for the case of Geography, which is now reflected in their level of achievement of Geography textbooks of 3rd cycle.

Thus, with the aim of broadening the scope of analysis and conclusions that the project has reached above, we have chosen for our analysis a set of 18 geography textbooks of 3rd cycle, trying to watch the cycle that were published as full collection (7th , 8th and 9th degrees) and adopted in the academic year 2009/2010. After review

by a database designed specifically for this purpose (for *FileMaker*), which used the same categories of analysis of the project, we can conclude that (after recording the activities of our analysis of textbooks in the database we made the statistical and content analysis):

- the number of activities for each textbook has varied greatly from textbook to textbook, with cases in which the values of a textbooks is almost the double that of another, demonstrating the different approaches that the authors to the question the use of activities in school textbooks;
- in general terms the portuguese Geography textbooks dominate 3rd cycle requires little cognitive activities to students. The activities that appeal to problem solving, project work, discussion and research have ranging from 1% to 8% depending on the textbook.
- despite the global trend described in the previous section, through our analysis we can identify the textbooks (or collections of textbooks) more or less «balanced» in the distribution of different types of questions and concerns therefore, the more and less suitable for the implementation of Education for Competences Development in Geography, on the understanding that the presence in the textbooks of the most active and cognitively demanding, makes this best textbook to competences development.

As a corollary of this research will be presented a reflection on the adequacy of textbooks Geography Education to the principles of *competence*, on the basis of our results and auxiliary notes that were collected during the review process of all selected textbooks research (eg.: the fact that almost all textbooks have scientific review, but few have pedagogical review).

In this discussion/conclusion we want also to explain how we intend to continue this research, particularly through the results of opinion surveys to teachers of Geography about Geography textbooks.

We hope to present this research to promote the debate within the teaching of Geography, about the practical application of *competences development* for Teaching Geography and around the design and use of Geography textbooks in the process teaching and learning.

COMPETENCES DEVELOPMENT BY TEXTBOOKS

In the research on textbooks, there are several lines of research in which we conduct research in this field. Currently receiving more attention from researchers relates to the dimension of «teaching methods», analyzing of the correlation (or not) of educational guidelines governing the construction of textbooks.

Words are highlighted here Roegiers & De Ketele that says that the problem «of the introduction of a pedagogy of integration in textbooks is presented in a different way of how to put the curriculum of classroom practices and assessment practices (Roegiers of Ketele, 2004, p. 169), indicating the steps for creating a *integrator textbooks*, which according to these authors (and Roegiers of Ketele, 2004, p. 170) are: definition of some contents, the inclusion of certain integration activities, elimination of redundant content, including specific activities to competences development and restructuring of textbooks.

In this area in Portugal is extremely important project «Textbooks, e-textbooks and Students Activities». Indeed, the existence of an organized research group in this area clearly demonstrates the importance that the scientific community, teachers and society attach to this issue.

Deeply related to this theme of promoting the use of methodologies «more active» in the textbooks, there are some studies aimed at understanding how the textbooks to suit a ABRP - Learning Based Problem Solving (that from the point theory view, relates largely to *Competences Education*), from Laurinda Leite, Cintia Costa and Esmeralda Esteves in a study entitled «Textbooks and learning based on problem solving: a study focused on textbooks chemical-physical science in basic education» (Leite, Costa and Esteves, 2008).

In this context, we note the names Peyser, Gerard and Roegiers (2006) who argue that «the dominant trend in current thinking and pedagogical practices in the relevant application is based on the fundamental concepts of integration and competence». This configured as a key to understanding our research - to see the textbook as an educational resource that may be an element of promotion and introduction of current teaching for competences development in the teaching-learning process.

THE STATUS OF GEOGRAPHY TEXTBOOKS OF PORTUGAL

After this brief overview will be present, justify and discuss the parameters or categories of analysis used in our analysis of Geography textbooks in an attempt to make a methodological behind them.

In this case, it is clear that we have chosen to analyze the textbooks currently in use geography 3rd cycle of Basic Education, considering the critical analysis of «teaching methodology» implicit in a textbook because.

As categories of analysis were decided to use those defined by the project «Textbooks, e-textbooks and Students Activities» team.

The categories of analysis of textbooks activities are:

Table 1. Categories of textbook analysis by the «Textbooks, e-textbooks and Students Activities» Project and their descriptors (in Duarte et al, 2008, p. 10-11)

Categories of analysis textbooks	Descriptors
1. Storage or application activities	<ul style="list-style-type: none"> • Indicate • List • Copy • Distinguish • List • Search • Stress • Transcribe
2. Exploration and Production of Documents (Interpretation of phrases, charts, diagrams and solve problems based on a model)	<ul style="list-style-type: none"> • Describe • Characterize • Identify • Exemplify • Compare • Order • Interpret tables, charts, photos
3. Reform Activities (Definition of concepts, abstracts, summaries, paraphrases, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Count • Report • Comment • Explain • Explain • Correct • Expand • Summary • Reconstitute • Synthesize • Transform
4. Problematic situations / Activities Experimental / projects / production of knowledge	<ul style="list-style-type: none"> • Discuss • Evaluate • Moving / Participate in projects • Search

The acquisition, organization and data management was originally registered in a database constructed for that purpose in *FileMaker*, which defines an initial part of the textbook for the identification and descriptive analysis of all the above descriptors and calculated as percentages of the activities of each type of issues, and indicating a brief commentary on the same statement and examples.

THE ACTIVITIES OF TEXTBOOKS IN THE STUDY

Full analysis of textbooks can conclude that, in general terms, the types of activities present in most textbooks are analyzed for type 1 and 2 (the simplest cognitively). The more complex activities that contribute most to develop of competences in students (activities of type 4) show very low values, ranging from 1% and 8%.

So, are our schools and teachers to «dumb down» the teaching of Geography? Are they really concerned about the development of competences in students opting for basic textbooks and simpler and less demanding on students cognitive point of view?

POSSIBLE CONCLUSIONS AND REFLECTIONS

This analysis of Geography textbooks conclude that there are a variety of situations in regard to their distribution among different types of activities.

This analysis complements the study and prepared by the project «Textbooks, e-textbooks and Students Activities», tuning their instruments of analysis by the inclusion of new descriptors to analyze and present new findings that deserve to be redirected and reflected.

Certainly, we agree with the conclusion of this project that the Portuguese Geography textbooks are very «basic» and have not objective to develop competences in students. However, our research showed that textbooks differ substantially from one another and that despite this general trend, there are textbooks that provide students with a range of activities more diversified and more cognitively challenging than others. Moreover, the number of activities that a textbook gives the students are very different depending on the collection.

We should also take into account the fact that the current certification of textbooks by the Ministry of Education in Portugal should regard to this issues/findings and taken them into account.

BIBLIOGRAPHY

CLAUDINO. S. (2010). *Manuais Escolares de Geografia: o esvaziamento dos propósitos pedagógico-didáticos dos programas?* In J. Duarte (dir.). *Manuais Escolares e dinâmica da aprendizagem: podem os manuais contribuir para a transformação da escola?* Lisboa: Edições Lusófonas Universitárias, pp. 69-102.

- CLAUDINO, S. (2009). Os manuais e as actividades de aprendizagem dos alunos. Discursos didácticos e propostas de Geografia e outras disciplinas. *In Colóquio Geografia aos Sábados - II edição*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- DUARTE, J., CLAUDINO, S., SILVA, C., SANTO, E. & CARVALHO, L. (2008). *Podem os manuais escolares contribuir para a melhoria da escola?* Lisboa: UID-OPECE da Universidade Lusófona de Lisboa.
- GÉRARD, F. & ROEGIERS, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- LEITE, L., COSTA, C. & ESTEVES, E. (2008). Os manuais escolares e a aprendizagem baseada na resolução de problemas: um estudo centrado em manuais escolares de Ciências Físico-Químicas do ensino básico. *Actas do XXI Congresso de ENCIGA (Cd-Rom)*. Carballiño: IES Manuel Chamoso Lamas.
- PEYSER, A., GERARD, F. & ROEGIERS, X. (2006). Implementing a pedagogy of integration: some thoughts based on a Textbook Elaboration Experience in Vietnam. *Planning and Changing*, vol. 37, n.º 1&2, p. 37-55.
- ROEGIERS, X. & DE KETELE, J-M. (2004). *Uma Pedagogia da Integração — Competências e aquisições no ensino*. São Paulo: Artmed Editora.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. (2002). Los manuales escolares y su influencia en la instrucción escolar. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. VII, n.º 414.

GIRONA, CIUDAD HISTÓRICA: EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA EDUCATIVO NO FORMAL

Rosa M. Medir Huerta

rosa.medir@udg.edu

Anna M. Geli de Ciurana

am.geli@udg.edu

Salvador Calabuig Serra

salvador.calabuig@udg.edu

Universitat de Girona

INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta tiene su ubicación en la ciudad histórica de Girona, una ciudad de poco más de 90.000 habitantes en la actualidad, que aglutina un territorio variado, fronterizo, turístico, agrícola, industrial. La capitalidad de Girona es indiscutible para la mayor parte del territorio que organiza administrativamente. Girona es una vieja ciudad europea, con una larga historia que queda reflejada en su centro urbano y su patrimonio arquitectónico, asentada en la confluencia de cuatro ríos (el Ter, l'Onyar, el Güell y el Galligants). El plano primitivo del casco antiguo corresponde a la ciudad romana, en el cual situamos algunos de los monumentos histórico - artísticos más esenciales: la Catedral (de estilo gótico catalán, con partes románicas y barrocas) las murallas (romana y medieval), la colegiata gótica de sant Feliu, el barrio judío, los museos de Arte, de Historia de la Ciudad, de los Judíos, y un sinnúmero de callejuelas, plazas, iglesias, monasterios, palacios y casas que responden y son el testimonio de la evolución del arte y de la historia de la ciudad.

Las ciudades históricas, si quieren potenciar la cultura de sus ciudadanos y visitantes, deben preocuparse en promover el conocimiento de su patrimonio histórico - artístico. Así lo ha hecho la ciudad de Girona desde hace más veinte años, ofreciendo actividades educativas para conocer, profundizar y relacionarse con la ciudad y su funcionamiento. A mediados de los años ochenta del pasado siglo, la sección de Educación del Ayuntamiento de Girona empieza sus actividades educativas siguiendo

dos líneas bien marcadas, e inicialmente diferenciadas: el conocimiento y valoración del patrimonio histórico de la ciudad, de una parte; y la educación ambiental, a través del patrimonio natural próximo a la ciudad, de otra. En la década de los noventa se decide necesario y recomendable reunir en un solo programa educativo las actividades iniciadas, donde la naturaleza y la historia se den la mano y busquen vías de trabajo interdisciplinar.

En este contexto, desde la universidad, planteamos la investigación que nos ocupa: una investigación evaluativa con la intención de llegar a una propuesta de formación de los educadores que conducen el programa educativo (siempre en relación con el conocimiento de la ciudad y la educación para la sostenibilidad) partiendo de los contextos de ciudad histórica y de la educación para el patrimonio, dentro de la didáctica de las ciencias sociales¹.

OBJETIVOS

La investigación constituye un estudio evaluativo de un caso -el Programa educativo de Girona- y de la evaluación surgirá una propuesta formativa de educadores no formales que desarrollan su trabajo en contextos de ciudades históricas, creando y guiando actividades pedagógicas que reúnen en sus diseños iniciales la educación para la sostenibilidad y la educación para el patrimonio. Se ha tratado, hasta el momento de realizar la evaluación, de actividades dirigidas al mundo escolar, de apoyo a la actividad docente reglada. La ambición del programa es dirigirse a todos los públicos, pero hasta aquel momento la preponderancia de los escolares era incuestionable.

Las finalidades de la investigación se centraron en:

- Identificar las destrezas y las capacidades profesionales, basadas en la educación para la sostenibilidad, necesarias para los educadores no formales que trabajan en ciudades históricas
- Aportar un proceso evaluativo de un programa educativo en funcionamiento (el del Ayuntamiento de Girona)

Las dos finalidades van estrechamente ligadas: la primera se consideró la aportación principal del trabajo; la segunda fue necesaria para conseguir la primera. El diálogo abierto entre una y otra permite diseñar la propuesta formativa de educadores en ciudades históricas y en educación para la sostenibilidad. Con ello pretendemos llenar un cierto vacío en la formación de educadores no formales que desarrollan sus actividades en ciudades históricas.

1 La investigación fue la tesis doctoral de la autora Rosa M. Medir, dirigida por Anna M. Geli, con la colaboración, en el trabajo de campo, de Salvador Calabuig. Fecha de lectura: 11 de mayo de 2007. Disponible en: <http://www.tdx.cat/TDX-0619107-121552/>

MARCOS TEÓRICOS

Para desarrollar la investigación adoptamos dos marcos teóricos: el de la educación de la sostenibilidad, a partir de tres propuestas que nos sirven para evaluar y pensar en la educación de los educadores (Lucas, 1979; Tilbury, 1995; Sauvé, 2001); el de la educación del patrimonio, desde la didáctica de las ciencias sociales, el cual nos aporta herramientas interpretativas para las ciudades históricas (Prats, 2001; Hernández, 2004). El programa estudiado nació amparado por estos dos contextos y por tanto nuestra investigación debía contextualizarse en los mismos campos, que coincidía plenamente con los intereses de la autora de la tesis doctoral en cuestión.

Pasamos a reseñar brevemente las aportaciones de los autores recién mencionados que nos interesaron para organizar nuestra propuesta final de formación de educadores. En educación para la sostenibilidad escogimos, en primer lugar, a A. M. Lucas (1979), el iniciador de las tres miradas, de las tres educaciones en relación con el medio, que ha sido citado y adaptado en numerosas ocasiones. Lucas definió los tres enfoques de trabajo en relación con el medio: educación sobre el medio; educación en el medio y educación para el medio; para llegar a la conclusión de que solamente el triple enfoque integrado es la forma de trabajar de la educación para la sostenibilidad (en su momento, en la fecha de publicación del autor, aún educación ambiental). En nuestra investigación, en la evaluación del programa objeto de estudio buscamos el mayor o menos desarrollo del triple enfoque integrado; nos daba mucho qué observar y poder llegar a resultados y conclusiones, tanto estrictamente evaluativos del programa como aplicables a la propuesta de formación de educadores a la cual queríamos llegar.

En segundo lugar, recogimos y utilizamos para nuestra evaluación los componentes de la educación para la sostenibilidad definidos por Daniella Tilbury (1995). Consideramos también este marco teórico especialmente de máximo impacto en el campo que nos ocupa. La propuesta de componentes —por tanto, todos potencialmente aplicables en un programa educativo— ha sido acogida con gran éxito en el campo de la educación para la sostenibilidad.

La tercera propuesta que escogimos para realizar nuestra evaluación había sido formulada por Lucie Sauvé (2001) y se refiere a los enfoques de la educación para la sostenibilidad, especialmente utilizados para formación de educadores. Nos interesaba también en gran manera ya que nuestra evaluación del programa de Girona no se terminaba con la propia evaluación sino que buscábamos un paso más, que era cómo formar a los educadores que trabajan en ese tipo de programas. Los enfoques de la educación para la sostenibilidad según la autora quebequesa son: el enfoque reflexivo, basado en el propio trabajo de los educadores, cuando ellos se enfrentan a los grupos visitantes; el enfoque experiencial, experimentando y descubriendo o redescubriendo el medio, el de la naturaleza o el de la ciudad; el enfoque crítico, sabiendo discernir lo positivo de las limitaciones, las carencias, las incoherencias de las realidades sociales que se tratan en los programas educativos; el enfoque práctico, significa asociar la reflexión a la

acción e integra los enfoques reflexivos, experiencial y crítico; el enfoque interdisciplinar, significa la apertura a diferentes campos de saber, para enriquecer el análisis y la comprensión de las realidades complejas del medio (y de la ciudad, especialmente); el enfoque colaborativo, o la forma de trabajo de los educadores no formales, los cuáles deben saber buscar las complicidades y el trabajo en equipo con los docentes usuarios de los programas educativos que son un recurso para la escuela, tal como es el que nos ocupa.

El segundo grande marco teórico que nos sirvió para realizar la evaluación fueron aportaciones desde la didáctica del patrimonio. Nos centramos especialmente en las relaciones entre patrimonio y educación definidas por J. Prats (2001) y F. X. Hernández (2004). Con ellas, nos situamos definitivamente en el programa ciudad-escuela que es objeto de estudio y evaluación, ya que la mayoría de actividades que se ofrecen son de carácter patrimonial. Estamos de acuerdo con Hernández (2002) cuando explicita los cambios en las actitudes y las demandas del profesorado: hace años (en los setenta y ochenta del pasado siglo) el profesorado buscaba un complemento a sus clases, pero en los años más recientes se ha comprobado como el profesorado busca intrucción científica directamente, no un complemento solamente. El profesorado es consciente de sus limitaciones científicas y prefiere dejar en manos de profesionales especializados las actividades escolares alrededor del patrimonio. Desde el principio detectamos esta situación en la organización del programa ciudad-escuela de Girona.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El programa objeto de estudio y evaluación se denominaba «Programa d'educació ambiental i coneixement de la ciutat» y englobaba actividades de los dos tipos, unas más ambientales y las otras, de carácter patrimonial histórico-artístico. El programa toma aún más sentido porque la ciudad de Girona pertenece desde 1990 a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras y ha participado muy activamente siempre en sus encuentros. La Carta de las ciudades educadoras ha sido siempre la guía fundamental de la organización de las actividades pedagógicas coordinadas u ofrecidas desde el área de Educación del Ayuntamiento de Girona.

Nuestra investigación evaluativa se situó en el paradigma crítico de la investigación educativa y se justificó con las asunciones de la investigadora ante la ontología, la epistemología y el concepto de ciudad y su función educadora, las cuales se detallan en la tesis doctoral anteriormente mencionada (pp. 217-219).

Nuestra evaluación siguió tres de las condiciones expresadas por Martínez Mediano (1996) para ser considerada una investigación evaluativa:

- El conocimiento que genera se encamina a la mejora de la práctica: efectivamente la investigación produjo nuevo conocimiento sobre el propio programa y sobre las ideas de los educadores que trabajaban en él.

- Se aportan datos, hechos y otros elementos de juicio que posibilitan la toma de decisiones y la elaboración de hipótesis: recogimos opinión de los diferentes tipos de protagonistas (los gestores y los educadores del programa) y opinión de la investigadora que observa las actividades, todo ello da suficientes elementos para tomar nuevas decisiones, si se quiere hacer.
- Se preocupa por la generación de teorías: nuestro objetivo final fue llegar una propuesta competencial para la formación de educadores en ciudades históricas.

La investigación evaluativa del Programa ciudad-escuela de Girona se desarrolló a través de las siguientes acciones:

- Entrevista con el concejal de Educación.
- Entrevistas con las dos personas técnicas responsables del área de Educación.
- Entrevistas a las dos personas responsables de las empresas de educadores que monitorizaban las actividades del programa.
- Observaciones sobre el terreno de las actividades pedagógicas: seguimiento exhaustivo de veintisiete observaciones válidas (protocolo de observación y relato de la salida).
- Análisis de los documentos existentes en relación con el programa y las actividades concretas observadas.

Las actividades escogidas para la observación fueron ocho, y se realizaron un número desigual de observaciones en función de la desigual demanda de las actividades por parte de los centros escolares. Son las siguientes: el mercado municipal; el parque urbano más grande de Girona, la «Devesa»; un itinerario de conocimiento de la ciudad en su casco histórico; una zona natural muy cercana al centro de la ciudad, el valle de sant Daniel; un itinerario acerca de las leyendas de la ciudad; itinerario en la ciudad judía; visita a la incineradora; un cuento acerca de los cinco sentidos que se lleva a cabo en unos jardines públicos.

Se elaboraron los siguientes instrumentos para la evaluación:

- Para las entrevistas, cinco en total: tres guiones, según las responsabilidades; un guión para el responsable político, un segundo guión para los técnicos, un tercer guión para los responsables de las empresas. Las entrevistas fueron tratadas con el programa de análisis cualitativo Atlas.ti.
- Para la observación directa de las actividades o trabajo de campo: protocolo evaluativo, consistente en treinta y dos frases, tipo indicadores, que la investigadora valoraba a lo largo de la salida.
- Para recoger la opinión de los educadores acerca de su propio trabajo: el mismo protocolo evaluativo, solamente con un apartado más que atendía al propio trabajo del educador.

Justamente se buscó la coincidencia en los aspectos a observar por la investigadora y los mismos educadores o monitores con la finalidad de detectar las coincidencias y las diferencias de opinión ante una misma actividad pedagógica.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación evaluativa se clasifican según los diferentes orígenes o agentes impulsores. De las cinco entrevistas realizadas se saca la información útil para la comprensión en profundidad del Programa objeto de estudio y a través del tratamiento con el programa informático Atlas.ti organizamos los distintos temas y vemos convergencias y divergencias de opinión ante un mismo tema planteado.

Los resultados extraídos del trabajo de campo son los fundamentales para explicitar la propia evaluación del Programa en forma de puntos fuertes y puntos débiles de cada actividad analizada. También nos sirven, junto con las entrevistas, para el establecimiento de puntos fuertes y puntos débiles del Programa completo. Además las observaciones realizadas por la investigadora son comparadas con las respuestas que dan los propios educadores sobre su propio trabajo. En muchas ocasiones, las apreciaciones son bien distintas. Algunos de los resultados acerca de la evaluación del Programa son los que a continuación presentamos, en una versión muy reducida, como ejemplos.

Preguntamos acerca de la utilidad de la actividad pedagógica para los escolares y las respuestas de los educadores se centran en que «serviran para aprender conocimientos sobre el objeto de estudio», en «situarse en otro contexto de aprendizaje», en «tener un contacto directo con el objeto de estudio de la actividad», son las tres respuestas más valoradas. Las opiniones de la investigadora, después de observar las actividades, son coincidentes con las anteriores, pero la valoración es más baja. Las divergencias entre la investigadora y los educadores son muchas. Los educadores, a través de sus respuestas, dan mucha importancia al trabajo colaborativo, a reforzar los vínculos entre cultura y naturaleza, en cambio la investigadora da por inexistente estos dos aspectos en las actividades observadas. Y al revés, la investigadora valora bien que la mayoría de las actividades sirven para experimentar nuevas sensaciones para los alumnos, y éste aspecto parece que pasa inadvertido por los propios educadores.

Ante los indicadores que más evalúan el trabajo de los educadores se dibujan también fuertes divergencias entre la opinión de la investigadora y de los educadores. La investigadora piensa que los educadores están mayormente preocupados por «tener muy presentes los objetivos de la propia actividad» y «transmitir la mejor y máxima información posible»; en cambio los educadores no reconocen estas ideas como prioritarias y dicen estar preocupados por «incentivar el diálogo entre el educador y el alumnado» y por «despertar el interés del alumnado», ideas que la investigadora sitúa

mucho más abajo en el ranking de las observaciones. Son, por tanto, visiones distintas ante una misma práctica educativa: la opinión de la observadora desde fuera y la opinión, ante un cuestionario, de los educadores.

Como resultados de la evaluación del Programa se elaboró una larga lista de puntos fuertes y de puntos débiles de cada actividad analizada que ha podido servir a la entidad promotora del Programa (el propio Ayuntamiento de Girona) para inducir y provocar cambios. Se hizo lo mismo con el Programa en términos generales. La evaluación, por tanto, si se ha querido, ha sido una herramienta al servicio de la administración para provocar cambios, mejoras y transformaciones.

CONCLUSIONES

Como hemos señalado en los objetivos de la evaluación, nuestras aspiraciones no se terminaban en la pura evaluación del Programa, sino que buscábamos un resultado más allá: la definición de las destrezas y capacidades profesionales de los educadores que trabajan en ciudades históricas. Los resultados de la evaluación, conjuntamente con los marcos teóricos explicitados en relación a la educación para la sostenibilidad y la didáctica de las ciencias sociales y del patrimonio nos sirven, finalmente, para ser capaces de identificar unas destrezas y unas capacidades de los educadores de programas ciudad-escuela en ciudades históricas, como lo es Girona y tantas otras en la geografía catalana, española y europea. Las destrezas y capacidades identificadas fueron un número de sesenta y cinco, agrupadas en doce ámbitos. Transcribiremos tan sólo un número más reducido, entendiendo que la totalidad puede ser consultada en la tesis doctoral referenciada:

- a) ámbito de la comunicación
 - a.1) saber adaptar el mensaje al colectivo destinatario
 - a.2) saber incentivar el diálogo en el seno del grupo receptor
 - a.5) dominar los comportamientos de comunicación no verbal
- b) ámbito de la dinamización de grupos
 - b.8) suscitar el diálogo y la participación
 - b.14) saber frenar una participación excesiva
 - b.15) proponer las pausas necesarias para relajar el grupo
 - b.17) capacidad para estimular el trabajo en equipo
 - b.18) capacidad para organizar, realizar y seguir juegos y juegos de simulación
- c) ámbito del pensamiento crítico
 - c.19) provocar la duda a los visitantes
 - c.22) cuestionarse si la rutina de las actividades y los métodos son los idóneos
 - c.23) querer y saber comparar la credibilidad de las fuentes informativas

- d) ámbito de la visión holística de la realidad
 - d.25) entender el funcionamiento de la ciudad como un sistema
 - d.26) abrirse a distintos campos del saber para entender la realidad urbana
 - d.27) comprender la configuración de la ciudad como una realidad a escala local en conexión con la escala global
- e) ámbito del compromiso con el entorno
 - e.31) sentir la ciudad como propia
 - e.32) entender la ciudad como un entorno de aprendizaje
 - e.37) saber y querer denunciar los defectos urbanísticos, sociales y ambientales de la ciudad
- f) ámbito de los valores para la sostenibilidad
 - f.39) incentivar los valores de ciudadanía democrática: respeto, tolerancia, participación, responsabilidad e interés por todo aquello público
 - f.40) entender y demostrar que la ciudad es un espacio de convivencia y diversidad de culturas
 - f.42) evidenciar la solidaridad o la insolidaridad entre clases sociales y entre los diferentes barrios de la ciudad
- g) ámbito de la visión histórica y patrimonial del medio
 - g.44) dar un sentido histórico a las cuestiones planteadas
 - g.46) realzar el valor patrimonial de los paisajes urbanos que lo merezcan
 - g.47) conocer y adoptar técnicas de interpretación del patrimonio
- h) ámbito de la visión de futuros del medio
 - h. 50) valorar el presente de la ciudad como es y plantear que el futuro es abierto, sin predeterminismos
- i) ámbito de metodologías y habilidades docentes
 - i.52) conocer y valorar suficientes metodologías docentes en relación con la didáctica del medio y las ciencias sociales, en particular
- j) ámbito de la evaluación e investigación
 - j.58) querer participar en procesos evaluativos del programa educativo
- k) ámbito de las teorías y prácticas de la educación para la sostenibilidad
 - k.61) tener conocimientos actualizados acerca de la educación para la sostenibilidad
- l) ámbito de los conocimientos disciplinares propios de la historia, la historia del arte y la geografía de la ciudad de Girona, necesarios para el desarrollo de las actividades.

Las competencias descritas son la aportación nueva y complementaria al proceso de evaluación concreto. Esperamos puedan ser útiles, fundamentalmente, en procesos de formación de educadores no formales para programas ciudad - escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HERNÁNDEZ, F. X. (2002). Sociedad, patrimonio y enseñanza. Estrategias para el siglo XXI. En VVAA. *La Geografía y la Historia: elementos del medio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- HERNÁNDEZ, F. X. (2004). Didáctica e interpretación del patrimonio. En R. Calaf y O. Fontal (coords). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea.
- LUCAS, A. M. (1979). *Environment and environmental education: conceptual issues and curricular implications*. Kew: Australian National Press and Publication.
- MEDIR, R. M. (2007). *Formació d'educadors en ciutats històriques en el marc de l'educació per a la sostenibilitat. Estudi de cas del Programa d'educació ambiental i coneixement de la ciutat de Girona*. Tesis doctoral. Dirección: Anna M. Geli de Ciurana. Disponible a: <http://www.tdx.cat/TDX-0619107-121552/>
- PRATS, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. En J. Morales y otros (edit.). *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- SAUVÉ, L. (2001). Recherche et formation en éducation relative à l'environnement: une dynamique réflexive. *Éducation permanente*, 148 (3), 31-44.
- TILBURY, D. (1995). Environmental education for sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, vol. 1, 2, 195-214.

LA EVALUACIÓN DEL MÁSTER DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DE SECUNDARIA: UN MODELO PARA EL TRABAJO FINAL DEL MÁSTER (TFM)

Montserrat Oller

montserrat.oller@uab.cat

Antoni Santisteban

antoni.santisteban@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

El Máster de Secundaria (MS) de la UAB tiene un largo recorrido. Si bien como todos los máster inició su trayectoria en el curso 2009-2010 según las directrices del Ministerio, en nuestro caso recoge la experiencia del Máster para la Formación del profesorado de secundaria, que a nivel experimental y como título propio de la universidad comenzó en el curso 1999-2000. Esta trayectoria supone que la organización, estructura, finalidades de esta formación tenga en cuenta los aportes generados a partir de la fase experimental así como de las directrices facilitadas por la administración educativa que reguló la implementación de esta formación (Casas, 2000; 2002).

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE EL MS DE LA UAB?

Para el diseño del actual MS se han tenido en cuenta las orientaciones emanadas de la Orden Ministerial (52 créditos ECTS) y su distribución en módulos. En la UAB se ha incrementado el número de créditos de forma que la propuesta es un curso de 60 créditos ECTS presenciales en su totalidad.

La formación se organiza a partir de tres módulos: general, específico de formación didáctica y Practicum y TFM. En el Cuadro 1 se muestran los módulos y bloques que configuran el MS de CCSS, el departamento universitario que asume la formación y la distribución de créditos.

Cuadro 1. Módulos, departamentos y créditos del MS de Ciencias Sociales

Módulos	Departamento	Créditos
Módulo General:		15
— Procesos y contextos educativos	Pedagogía Sistemática y Pedagogía Aplicada	(7)
— Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	Psicología de la educación	(4)
— Sociedad, familia y educación	Sociología de la educación	(4)
Módulo Específico:		27
— Complementos para la formación disciplinar	Historia, Geografía, Historia del Arte	(12)
— Aprendizaje y enseñanza de las CCSS	Didáctica de las CCSS	(9)
— Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en didáctica de las CCSS	Didáctica de las CCSS	(6)
Practicum y TFM:		18
— Practicum	Didáctica de las CCSS	(12)
— TFM	Didáctica de las CCSS	(6)
TOTAL		60

El objetivo fundamental del MS es establecer una formación inicial que permita a los futuros profesores dedicarse a la docencia en esta etapa educativa. Para ello es necesario tener en cuenta las necesidades y exigencias que se requieren para el ejercicio profesional, esto es que puedan enseñar los contenidos relativos al área de conocimiento de ciencias sociales, que puedan ejercer su tarea profesional en un centro como miembros activos de un equipo docente con la posibilidad que puedan asumir funciones de gestión del centro y que puedan actuar en el aula llevando a cabo tareas relacionadas con la formación integral de los alumnos ejerciendo la función tutorial y de orientación.

La formación a lo largo del curso se organiza en fases de distinta duración y con unos contenidos claramente diferenciados como muestra el Cuadro 2.

¿Cómo se orienta el Módulo específico de CCSS? El módulo específico de didáctica de las CCSS tiene como finalidad proporcionar una formación didáctica a los graduados que quieran ejercer profesionalmente la docencia en las aulas de educación secundaria obligatoria y post-obligatoria. Para ello es necesario capacitarlos para que puedan llevar a cabo su tarea a la hora de enseñar Ciencias Sociales, Geografía, Historia, Historia del Arte y Educación para la ciudadanía democrática, facilitando la motivación y el aprendizaje del alumnado, así como sentirse implicados en el trabajo

en equipo con otros docentes para conseguir la formación integral del alumnado. Los objetivos a alcanzar en el Máster quedan reflejados en el Cuadro 3.

Cuadro 2. Fases del MS de Ciencias Sociales 2010-2011

Fases		Duración
Fase 1 Introducción al MS	Inicio del módulo genérico y del módulo de especialización. Autorización para preparar el primer periodo del Practicum. Taller de expresión oral y educación emocional.	7 semanas
Fase 2 Practicum I	Prácticas de observación en un centro de educación secundaria para conocer el centro y su entorno, su proyecto educativo y las concreciones del mismo; la organización, el funcionamiento del departamento correspondiente a su especialidad, análisis de los recursos del centro para una educación de calidad, el trabajo del tutor de secundaria desde su especialidad y las distintas intervenciones en las que el tutor actúa como docente.	2 semanas
Fase 3 Desarrollo de los módulos genérico y específico	Análisis interdisciplinar de aspectos fundamentales de la educación secundaria. Preparación de la fase de intervención del Practicum. Programa de visitas a instituciones educativas relacionadas con la Educación Secundaria.	9 semanas
Fase 4 Practicum II	Prácticas de intervención en un centro de secundaria que deberá servir para analizar las características profesionalizadoras del profesor de secundaria, así como para realizar una intervención como profesor. Esta intervención deberá ser diseñada, implementada y evaluada por el estudiante bajo la supervisión del tutor del centro y el tutor de la universidad.	7 semanas
Fase 5 Finalización de los módulos y TFM	Conclusión del módulo genérico y de especialización. Trabajos de valoración del Practicum. TFM en el cual el estudiante deberá mostrar, mediante una presentación oral pública ante un tribunal, que ha adquirido el conjunto de competencias del Máster y que le capacitan para iniciar su actuación como docente.	5 semanas

Cuadro 3. Objetivos del MS

1. Comprender el conjunto de conocimientos adquiridos en el Modulo específico de didáctica de les ciencias sociales para poder iniciarse en el ejercicio de la docencia en la educación secundaria.
2. Aplicar los conocimientos didácticos adquiridos en el curso y su capacidad de resolución de problemas en el ejercicio de la docencia como profesor/a de ciencias sociales en centros e institutos de educación secundaria.
3. Integrar los conocimientos de didáctica de las ciencias sociales aprendidas en el curso, las vivencias adquiridas en la realización del Practicum en los centros de secundaria y las propuestas de innovación e investigación del TFM, para enfrentarse a la complejidad de la profesión como docente en la educación secundaria.
4. Comunicar sus decisiones y conclusiones como especialista en ciencias sociales de manera clara y sin ambigüedades al alumnado, a sus familias y al resto de profesionales, aportando argumentos a las propias afirmaciones a partir de una correcta toma de decisiones basada en la reflexión sobre la responsabilidad social y ética que implica el ejercicio de la docencia.
5. Valorar la importancia de la formación continuada a la hora de enseñar ciencias sociales y adquirir las habilidades necesarias para poder realizar esta formación tanto de manera autónoma como en equipo con otros profesionales.

El MS de ciencias sociales tiene unas finalidades que configuran el eje central de la propuesta formativa y que se pueden concretar en: 1) la importancia del Practicum en la formación de los futuros docentes; 2) la reflexión sobre la propia práctica para mejorar la intervención educativa; y 3) la reconceptualización del contenido disciplinar aprendido en la universidad, para adecuarlo al currículo de ciencias sociales y a la formación que necesitan los alumnos para comprender la sociedad del s. XXI.

Estas finalidades destacan la importancia del contacto con la realidad de la profesión docente sin el cual la formación de los futuros profesores no tendría ningún sentido. Integrarse durante los periodos de prácticas en un centro de secundaria e intervenir en las aulas de ciencias sociales como profesor, bajo la tutorización de los profesores del centro y de la universidad, permitirá a los estudiantes adquirir las competencias que la profesión requiere. Es en este contexto donde se vincula en la UAB el TFM que acredita que los estudiantes han superado el Máster.

LA INVESTIGACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

Nuestra propuesta de iniciación a la investigación en el TFM se basa en el convencimiento de la importancia de las relaciones entre la investigación y la mejora de la enseñanza de las ciencias sociales, entre la investigación y la innovación, en la interdependencia entre la teoría y la práctica. Nuestra propuesta está limitada a las posibilidades temporales y estructurales del Máster, pero contiene todos los elementos de una indagación científica en didáctica de las ciencias sociales.

Son muchos los autores que relacionan la formación del profesorado con la investigación en didáctica de las ciencias sociales (Seixas, 2001; Audigier y Tutiaux-Guillon, 2004). Según Thémines (2006) la falta de cohesión científica de la didáctica de las ciencias sociales es la mayor dificultad para relacionar la formación con la investigación. El profesorado ha de conocer la investigación y debe saber aplicarla, para así fundamentar sus innovaciones, como se entiende en cualquier campo científico. Para De Vecchis y Staluppi (2004) los cambios en la enseñanza de las ciencias sociales deben basarse en la investigación que aporte el análisis crítico y las claves para la innovación.

La investigación ha de ser crítica y transformadora, debe analizar la práctica para dar instrumentos de análisis a los educadores, para mejorar sus juicios. No se trata únicamente de conseguir mejores teorías sobre la enseñanza o prácticas más eficientes, sino que la investigación educativa ha de ofrecer instrumentos de análisis reflexivo de la práctica (Carr y Kemmis, 1988). Desde la investigación crítica, la teoría y la práctica son conceptos interdependientes. Para Seixas (2001) la investigación sobre la enseñanza de los estudios sociales debe dirigirse a los problemas de la práctica y sólo entonces será un elemento fundamental de la formación del profesorado.

Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales se pueden agrupar en 4 grandes tipologías: aprendizaje, enseñanza, contenidos y contexto. En el apartado del aprendizaje podemos distinguir la investigación sobre el proceso evolutivo, los resultados del aprendizaje, y las representaciones y construcción de conceptos sociales. Sobre este último aspecto dedicamos la investigación del alumnado del Máster, para que realicen su iniciación a la investigación en didáctica de las ciencias sociales.

El concepto de representaciones sociales aparece las primeras ocasiones en los trabajos del INRP en Francia y, en los últimos años, han tenido lugar numerosas investigaciones sobre este campo (Gerin-Grataloup y Tutiaux-Guillon, 2001). Desde su uso por primera vez en la didáctica las investigaciones basadas en las representaciones sociales han ido aportando cada vez más elementos para la mejora de la práctica de la enseñanza (Dalongeville, 2003; Santisteban, 2006; Oller y Pagès, 2007).

Para Adler (1991) es fundamental la existencia de un cuerpo teórico desde la enseñanza de las ciencias sociales para la formación del profesorado. Piensa que debe

establecerse un círculo de relaciones entre los estudios universitarios, la práctica y los problemas reales de la escuela. Según este autor la práctica reflexiva es fundamental en la formación del profesorado de ciencias sociales, en el sentido que le da Schön (1992), así como la presencia de la teoría crítica en la clase de didáctica de las ciencias sociales.

Los trabajos anteriores coinciden con los de Benejam (2002), sobre la importancia de la relación entre la teoría y la práctica, para conseguir cambios conceptuales importantes para la mejora de la práctica profesional. Angell (1998) considera que se pueden cambiar las perspectivas de los estudiantes en formación, a partir de una reflexión crítica en los cursos de didáctica de las ciencias sociales interrelacionada con la práctica a las escuelas.

Los trabajos de Zeichner y Liston (1999) añaden al perfil del profesorado que debe formarse como práctico reflexivo la dimensión del intelectual comprometido. Según Pagès (1997) la diferencia más importante entre el modelo propuesto por Schön y el de estos autores, es el segundo componente, el investigador, el objetivo del cual es: «... conseguir que el aula y la escuela sirvan de laboratorios sociales para el estudio más que como meros modelos para la práctica» (Liston y Zeichner, 1993, p. 189).

¿EN QUÉ CONSISTE EL TFM? SU VINCULACIÓN CON EL PRACTICUM Y SU EVALUACIÓN

El Practicum del MS se organiza en dos periodos como muestra el Cuadro 2, con unas finalidades y contenidos diferenciados. El futuro profesor se inicia como observador de lo que sucede en un centro y en una aula donde se enseña y aprenden ciencias sociales y, posteriormente, va interviniendo en un primer momento de forma acompañada por el tutor del instituto. Después pasa a intervenciones autónomas a partir del diseño y la valoración, reflexión que realiza con el tutor de la universidad en sesiones de seminario, así como de la implementación, llevada a cabo en el aula, de las intervenciones diseñadas, que analiza con el tutor del instituto y, también, con el de la universidad.

En el contexto del Practicum y relacionado con la fase de intervención en las aulas donde se enseñan y aprenden ciencias sociales, los futuros profesores preparan una secuencia didáctica innovadora para un curso de la ESO. La primera actividad de esta secuencia consiste en el análisis de las representaciones sociales que los alumnos de secundaria tienen sobre el tema. Esta actividad es la que formará el *corpus* del TFM y constituye un reto para los futuros profesores.

Se trata básicamente de una actividad auto-formativa en la que los futuros profesores están en todo momento orientados por el tutor de la universidad que les van indicando los pasos a seguir a la vez que va revisando el proceso de elaboración. Se realiza a partir de los datos empíricos recogidos que posteriormente deberán procesar, analizar y presentar públicamente de forma oral ante un tribunal que además

de valorar esta pequeña indagación, también tendrá en cuenta si se han adquirido el conjunto de competencias del Máster que les capacitan para iniciar su actuación como docentes de ciencias sociales en un centro de secundaria.

Para facilitar este proceso de autoformación en el TFM, los profesores de la universidad implicados en esta fase del Máster y que autorizan a los estudiantes, han elaborado una guía de orientación que permita una elaboración y trabajo individual. Al mismo tiempo también es una referencia para las sesiones de seminario en pequeño grupo y para las entrevistas individuales que se llevan a cabo (Anexo 1: Esquema del TFM y Anexo 2: Evaluación del TFM).

ALGUNAS REFERENCIAS DE TFM

Una vez que el alumnado conoce la unidad o secuencia didáctica que deberá impartir en su clase, según el criterio y necesidades del profesorado de los centros, comienza a buscar información y materiales sobre el tema y a elaborar un esquema conceptual sobre el mismo. ¿Cuáles son los conceptos más importantes del tema? ¿Qué esquemas de conocimiento deberá construir el alumnado? ¿Cómo podemos enfrentarnos a la investigación sobre las representaciones sociales del alumnado? Con el tutor o tutora de didáctica de las ciencias sociales, se comienza a preparar la actividad sobre las representaciones. ¿Qué queremos saber? ¿Cuál es la mejor forma de saberlo? ¿Qué tipo de actividad nos proporcionará mayor información?

Por ejemplo, un estudiante debía trabajar sobre la llegada de los españoles a América y las culturas precolombinas. Su primera intención era preguntar directamente sobre qué sabía el alumnado sobre Colón, los viajes, los indígenas americanos, los nombres, fechas e instituciones conocidas de la época. Pero la cuestión era si esta información era la más interesante como proyección para la mejora de la enseñanza y, también, si este tipo de preguntas eran adecuadas para conocer las representaciones sociales del alumnado sobre el descubrimiento o conquista de América, sus ideas sobre la colonización y los indígenas, sus imágenes sobre las diferencias culturales, su valoración de aquellas culturas y religiones, etc. Así que la opción fue trabajar con imágenes de diferentes fuentes históricas, antiguas y modernas, relativas a la interpretación de la colonización y las culturas precolombinas.

Otra estudiante debía enseñar conocimientos sobre la II Guerra Mundial y en principio pretendía indagar en los conocimientos factuales sobre la misma. Para mejorar su trabajo comenzamos por definir con claridad cuáles eran las metas que nos llevaban a trabajar la guerra en la clase de historia, en especial las relacionadas con el racismo, la educación para la paz, la necesidad de unas normas internacionales en tiempos de guerra, así como de organismos internacionales para el diálogo. Sin olvidar, como es lógico, la localización temporal y espacial, las causas y las consecuencias de la guerra. Se trataba de comprender que aquello que se enseña en ciencias sociales tiene un significado como conocimiento trascendente que se debe aprender, más allá de una serie de

datos o de información que transmite el profesorado. En este caso optamos por trabajar con símbolos e iconografía relacionada con el conflicto, así como con textos históricos de los protagonistas, haciendo especial referencia a evidencias que podían relacionarse con el presente. Por otro lado, se trataba de buscar representaciones del alumnado que tuvieran su origen no sólo en el medio escolar, sino también en los medios de comunicación, por ejemplo el cine.

El informe y la exposición del TFM completaban el proceso de esta iniciación a la investigación, habiendo de demostrar sus capacidades para la síntesis y comunicación de la información, ante un tribunal que evaluaba especialmente la coherencia de la indagación. El esquema del trabajo (anexo 1), es muy claro y reducido a 20 páginas, a parte los anexos. Es necesario justificar el trabajo desde la motivación que mueve a hacerlo. Se debe plantear con claridad un supuesto, unas preguntas y objetivos, una descripción del contexto y un marco teórico. El marco metodológico debe hacer referencia al tipo de investigación, al proceso y los instrumentos de recogida de datos. Después la interpretación y las conclusiones.

CONCLUSIONES

Los resultados han sido satisfactorios, tanto en la organización como en los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Las dificultades que han surgido en la parte experimental son consecuencia en muchas ocasiones de un diseño inadecuado, en especial de actividades que no permitían obtener información de calidad del alumnado investigado. Por este motivo aparece como muy importante la reflexión inicial sobre qué se quiere investigar y cómo, y para qué. Y por este motivo la reflexión sobre la práctica, también sobre la práctica de la indagación, se convierte en un aspecto fundamental de la formación inicial del profesorado, que comprende en primera persona alguno de los problemas de la investigación, de la innovación, en definitiva, de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, S.A. (1991). The Education of Social Studies Teachers. En J. P. Shaver (ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: Macmillan, 210-221.
- ANGELL, A. V. (1998). Learning to Teach Social Studies: A Case Study of Belief Restructuring. *Theory and Research in Social Education*, v. 26, 4, 509-529.
- AUDIGIER, F.; TUTIAUX-GUILLON, N. (dirs.) (2004). Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire. INRP.
- BENEJAM, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 91-95.

- CASAS, M. (2000). Algunas propuestas para la formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (eds). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva / AUPDCS, 115-140.
- CASAS, M. (2002). Una experiencia de formación inicial del profesorado en educación secundaria: Curso de calificación pedagógica en Didáctica de las Ciencias Sociales (CCP). En J. Estepa, M. de la Calle y M. Sánchez (eds). *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia: Libros Activos / Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias sociales, 179-204.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- DALONGEVILLE, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12.
- DE VECCHIS, G.; STALUPPI, G. (2004). *Didattica della geografia. Idee e programmi*. Torino: Utet.
- GÉRIN-GRATALOUP, A. M.; TUTIAUX-GUILLON, N. (2001). La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, essai d'analyse. En N. Tutiaux-Guillon (coord.). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie*. Monográfico de *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53, 5-11. Paris: INRP.
- LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- PAGÈS, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. En AUPDCS (ed.). *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* Sevilla: Díada, 49-86.
- PAGÈS, J.; OLLER, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 3-19.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SANTISTEBAN, A. (2006). El tiempo histórico: representaciones y enseñanza. Estudio de casos de estudiantes de formación inicial. En E. Gómez y P. Núñez (eds.). *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga: AUPDCS, 129-139.
- SEIXAS, P. (2001). Review of Research on Social Studies. En V. Richardson (ed.). *Handbook Of Research On Teaching* (4th ed.). Washington: American Educational Research Association, 545-565.
- THÉMINES, J. F. (2006). Investigación y formación del profesorado en didáctica de la geografía: posibilidades y posiciones de investigación sobre las prácticas de enseñanza en Francia. En E. Gómez y P. Núñez (ed.). *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales*. Málaga: AUPDCS, 39-56.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En A. Pérez, J. Barquín y J. F. Angulo (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 506-532.

ANEXOS
ANEXO 1 — ESQUEMA DE TFM — 2009/2010

Máster de Formación del Profesorado de Secundaria
Universitat Autònoma de Barcelona
Módulo de Didáctica de las Ciencias Sociales

Esquema Trabajo Final de Máster - Curso 2009 / 2010 (20 pàg.)

0. Introducción (1 pàg.)
 - Capítulo de presentación del trabajo (aconsejable hacerlo al final indicando los diferentes capítulos del trabajo de investigación).
1. Marco teórico (3 pàg.)
 - Justificación bibliográfica del tema seleccionado para el trabajo. (Habría que consultar un mínimo de tres fuentes bibliográficas).
2. Contexto donde se ha realizado el trabajo (1 pàg.)
 - Centro, curso, alumnos,... (debe ser una síntesis de los trabajos anteriores)
3. Planteamiento (2 pàg.)
 - Tema y relación con la Unidad didáctica, las prácticas, ...
 - Pregunta inicial
 - Hipótesis de trabajo.
 - Objetivos
4. Metodología (2 pàg.)
 - Métodos cuantitativos / cualitativos
 - Instrumentos diseñados
5. Recogida de datos (1 pàg.)
 - Descripción de las diferentes fases y del proceso seguido
6. Análisis de los resultados (6 pàg.)
 - Resultados y valoración
7. Conclusiones (4 pàg.)
 - Referentes a los objetivos planteados
 - Referentes a la metodología utilizada
 - Referentes a tu práctica como futuro docente
8. Bibliografía
 - Hay que incluir todas las obras que se han citado y también aquellas que se han consultado aunque no haya ninguna referencia explícita en el trabajo.
 - Ejemplo para las citas de artículos:
DALONGEVILLE, A. (2003). Nociones y práctica de la situación problema en historia. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 2, 3-12.
9. Anexos:
 - Modelo de instrumentos diseñados
 - Materiales escritos de los alumnos
 - Materiales de audio, vídeo, etc.
 - CD con la unidad didáctica preparada (trabajo 2)
 - Otros

ANEXO 2 — EVALUACIÓN DEL TFM

Seguimiento del trabajo por parte del tutor	10%
Valoración del trabajo por parte del tribunal	50%
Valoración de la exposición oral	40%

LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA

Andrés Palma Valenzuela

andrespalma@ugr.es

Universidad de Granada

M^a Cristina Miranda Álvarez

cmiranda@uv.mx

Universidad Veracruzana

INTRODUCCIÓN

El posgrado en México, que ofrece el grado de maestro y de doctor, ha experimentado durante la última década un desarrollo significativo en cuanto al crecimiento de la matrícula; sin embargo, la relación egreso y eficiencia terminal es relativa, pues no todos los alumnos que concluyen sus créditos de formación logran la titulación, o bien quienes concluyen los créditos no siempre se titulan en los plazos establecidos. Las entidades que regulan la calidad de la educación superior han puesto un especial énfasis en asegurar que un mayor número de egresados obtengan el grado, y además en los tiempos señalados.

La Maestría en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Veracruzana a través del Seminario Permanente de Investigación, ha definido acciones para asegurar que sus estudiantes tengan experiencias de evaluación de sus desarrollos del proceso de investigación, siendo éstas atendidas por un grupo de expertos calificados que evalúan, orientan y retroalimentan los trabajos realizados, a fin de asegurar que los estudiantes obtengan el grado en el tiempo establecido, buscando al mismo tiempo que el programa educativo alcance un mayor índice de eficiencia terminal.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA MAESTRÍA

La Universidad Veracruzana (UV)¹ es una de las instituciones de Educación Superior Pública más importantes del sureste mexicano, caracterizada por su sello humanista, su dedicación a la generación y aplicación del conocimiento y su destacada participación en las artes.

La Facultad de Pedagogía de la Región Veracruz pertenece al área de Humanidades, ofrece los estudios de Licenciatura en Pedagogía, la Maestría (Máster) en Didáctica de las Ciencias Sociales y el Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos; programas que cuentan con el debido reconocimiento de las entidades oficiales que dan razón de su excelencia académica.

La Maestría en Didáctica de las CCSS fue creada en 2007 y es un programa educativo con orientación profesionalizante, que responde a las necesidades del contexto en la región, de acuerdo a las demandas detectadas a partir del análisis de la práctica profesional, del mercado de trabajo y del desarrollo de la disciplina. Dicho diagnóstico llevó a elaborar un currículo orientado a la formación de recursos humanos para la docencia en el área de las Ciencias Sociales. El perfil de formación que se determinó, ha hecho que el programa sea distinguido de otras opciones educativas existentes en la región, y a nivel nacional, por su sello innovador. Sentido respecto al cual se ha constatado como, hasta fecha muy reciente, ha sido una oferta única en su género, no sólo en México sino en toda la región Latinoamericana; verificándose al mismo tiempo como en España, a excepción de los casos de las Universidad Autónoma de Barcelona y de la Universidad de Valladolid, sólo se han dado experiencias similares en fecha posterior al caso que nos ocupa².

1 La UV, fundada en 1944, actualmente acoge alrededor de 71.000 estudiantes distribuidos en 226 programas de educación formal: 150 Licenciaturas, 65 posgrados, 11 Técnico superior universitario (TSU) diversificados en 6 áreas académicas (Humanidades, Técnica, Económico-administrativa, Ciencias de la Salud, Ciencias biológicas-agropecuarias y Artes) son atendidas por 6013 académicos y un colectivo de 4609 personas dedicadas a actividades directivas y administrativas. De tal población estudiantil 13.454 son atendidos en programas no formales a través de los Talleres libres de Arte, Centros de Idiomas, Departamento de Lenguas extranjeras, Escuela para Estudiantes extranjeros, Educación Continua, entre otros. Existen 24 Institutos dedicados a la investigación, así como 7 centros, 2 laboratorios de alta tecnología y el centro museístico y de investigación de Antropología. En tal conjunto de entidades se abordan problemas de las ciencias básicas aplicadas en un amplio espectro de áreas de conocimiento. En 2005 se creó la Universidad Intercultural que atiende las demandas de Educación Superior en zonas rurales e indígenas de alta marginación. La Universidad se distribuye a lo largo de la geografía veracruzana en 5 campus: Poza Rica, Xalapa, Orizaba, Veracruz y Coatzacoalcos.

2 En el caso de la Universidad Autónoma de Barcelona se trata del «Máster oficial investigación en didáctica de las ciencias sociales, la geografía, la historia y el arte» existente desde 2003, año al que también se remonta el «Master Universitario en Cualificación pedagógica en Ciencias Sociales, geografía e Historia» de la Universidad de Valladolid. Por otra parte se ha constatado la existencia de algún programa cercano, aunque no similar, como el ofertado en conjunto por las Universidades de Huelva, de Extremadura y la Universidad Internacional de Andalucía para el curso 2010-2011 denominado «Máster oficial en Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias».

La Universidad Veracruzana ha adoptado como política institucional la obligación de que los programas de posgrado pertenezcan al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) como forma de asegurar la calidad de su oferta formativa. Demanda a la que la Maestría en Didáctica de las Ciencias Sociales se adecuó sin reservas, pues logró su ingreso a los pocos meses de su creación, toda vez que demostró a través de una evaluación realizada por pares que, aún siendo un programa de nueva creación, cumplía con las 6 categorías (estructura del programa, estudiantes, personal académico, infraestructura, resultados y cooperación con otros actores de la sociedad) exigibles de acuerdo al nivel de desarrollo del programa educativo.

Uno de los criterios de calidad característico del modelo de evaluación, consiste en la necesidad de que los programas de orientación profesionalizante que se encuentran en fase de desarrollo, alcancen una tasa de graduación del 50%, 6 meses después del egreso. Otro criterio no menos importante ha sido asegurar que los temas de investigación desarrollados por los estudiantes deriven de las líneas de generación y aplicación del conocimiento, mismas que han sido definidas a partir del perfil de formación. Asimismo se ha exigido que los trabajos de investigación desarrollados por los estudiantes para su titulación respondan tanto a las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) como a las recomendaciones institucionales y nacionales establecidas.

De igual modo, y para lograr tales requerimientos, ha resultado muy importante la contribución de un Núcleo Académico³ de alto nivel de desempeño que ha animado la investigación, sustentada por las LGAC, así como con el respaldo de un Cuerpo Académico⁴ que también ha favorecido el desarrollo de las líneas de investigación.

REALIDAD DEL SEMINARIO

El Seminario Permanente de Investigación aquí analizado, entendido como instrumento de evaluación del proceso de investigación/intervención de los alumnos, se fundamenta en las siguientes características curriculares y pedagógicas de la Maestría en Didáctica de las Ciencias Sociales:

- Consta de cuatro semestres que desarrollan cuatro ejes formativos: didáctica general, didácticas específicas, formación y actualización en las CCSS y desarrollo de habilidades para la investigación.
- Demanda de los alumnos el desarrollo de una investigación/intervención adscrita a alguno de los programas derivados de las líneas de generación y aplicación del conocimiento definidas para el programa educativo.

3 Se denomina *Núcleo Académico* al grupo de profesores de dedicación que animan y ponen en práctica acciones para el desarrollo y consolidación del programa educativo.

4 Se entiende por *Cuerpo Académico* al grupo de profesores que desarrollan actividades vinculadas a la generación de conocimiento a partir de objeto de estudio que le da identidad.

- Asigna a los estudiantes un director de tesis que orienta y realiza un seguimiento permanente del desarrollo del trabajo de investigación a lo largo de todo el proceso formativo.

Para garantizar todo ello la Coordinación de Posgrado, el Departamento de Investigación Educativa, y el Cuerpo Académico de la Facultad de Pedagogía han definido e implementado este Seminario Permanente de Investigación, con el propósito de estimular la formación y desarrollo del capital humano para la investigación y contribuir al logro de un mayor índice de eficiencia terminal.

Desde tales coordenadas, dicho espacio formativo supone a nuestro juicio un referente no curricular que anima y da cuenta, a partir de los procesos de evaluación, de los logros y resultados alcanzados por los jóvenes investigadores y sus directores de tesis. Asimismo ha supuesto un indicador de calidad que ha permitido evaluar y valorar desde diversas ópticas internas (profesores del núcleo académico) y externas (profesores invitados: nacionales y/o extranjeros) la pertinencia y congruencia en el desarrollo de las investigaciones/intervenciones de los estudiantes.

En relación al proceso de trabajo del Seminario Permanente de Investigación puede afirmarse que este se concreta en el desarrollo de dos Foros: uno académico y otro de seguimiento⁵.

El foro académico, se lleva a cabo en sesiones que tienen por objetivo abordar cuestiones diversas que sirvan para la actualización, la reflexión y la discusión, de las temáticas vinculadas con las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC). Asimismo, el foro define su contenido en función de las necesidades de los trabajos de investigación/intervención desarrollados por los estudiantes quienes deben participar de forma activa, interaccionando con los profesores invitados.

El foro de seguimiento inicia su operación después de que los estudiantes han desarrollado el proyecto de investigación/intervención (final del primer semestre) teniendo ello lugar a partir del segundo semestre.

Así, en el primer foro de seguimiento los alumnos han de mostrar sus avances respecto a:

- La estructura del marco epistémico y teórico.
- El desarrollo del primer capítulo del marco referencial.
- Los instrumentos para la recolección de datos.
- Una agenda de trabajo para la aplicación de los instrumentos.

5 El *Foro académico* tiene como propósito invitar a un experto nacional o internacional a disertar sobre alguna temática específica vinculada con los objetos de investigación y los contenidos de la maestría para actualizar, enriquecer y fortalecer los saberes con que cuentan los estudiantes.

El *Foro de seguimiento* es un espacio académico, presencial en que participan los alumnos de la maestría, se desarrolla mediante la presentación de individualizada de los avances de investigación/intervención en función de la agenda establecida por la entidad titular. Avances que son valorados por un grupo de entre 4 ó 5 evaluadores nacionales e internacionales.

El segundo foro se realiza al final del tercer semestre y durante el mismo el alumnado debe presentar lo siguiente:

- El desarrollo del segundo capítulo del marco referencial.
- El trabajo de campo.
- La agenda para el procesamiento de datos.

El tercer foro tiene lugar al concluir el cuarto semestre, y durante el mismo los estudiantes deben dar cuenta de:

- El desarrollo del tercer capítulo del marco teórico.
- Presentación preliminar de resultados.
- La agenda para la integración del informe final.

Los contenidos se evalúan mediante un procedimiento cuantitativo siguiendo una escala de calificación numérica, que oscila entre uno y tres puntos a asignar por parte del evaluador a los avances logrados en los trabajos de investigación/intervención, acompañándose dichas evaluaciones por una serie de recomendaciones destinadas al mejoramiento del trabajo.

La integración de los resultados de evaluación es realizada por el coordinador del Seminario Permanente de Investigación mediante una labor de integración de las valoraciones emitidas por los componentes del Comité Evaluador. Tal valoración, de orden cuantitativo y cualitativo, se hace llegar al alumnado mediante la coordinación del Seminario, para su discusión y atención junto con el asesor de tesis.

En relación a dichos foros otra cuestión significativa a tener en cuenta es el perfil y las funciones de sus integrantes. Cuestión esta sobre la que debe reseñarse cómo los profesores participantes (entre 3 y 5) se caracterizan por haber desarrollado investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, dominar las metodologías de la investigación y, de modo particular, haber sido capaces de mantener un adecuado sentido de objetividad y un buen juicio.

Las tareas desempeñadas por tales docentes en el foro, ha consistido en la evaluación individual de cada uno de los trabajos de investigación; labor realizada a partir de un formato de evaluación en que se registró la valoración cualitativa de cada uno los elementos desarrollados por los alumnos en cada semestre.

La experiencia del Seminario ha beneficiado a los estudiantes al permitirles identificar debilidades presentes en sus trabajos enfrentándoles a situaciones tales como la necesidad de reajustar su objeto de estudio o la orientación disciplinar en algunos trabajos, sobre todo, cuando esta no había sido coherente ni pertinente. Así mismo, les ha brindado la oportunidad de clarificar el procedimiento, la metodología, y las técnicas e instrumentos de investigación a utilizar, así como ajustar los ritmos de trabajo con objeto de garantizar su conclusión en tiempo oportuno.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El Seminario Permanente de Investigación ha resultado una actividad altamente favorecedora en dos sentidos. Por una parte como impulso en orden a la profesionalización, dado que el tratamiento de temáticas emergentes en este espacio mediante conferencias, cursos y/o talleres ha retroalimentado la formación disciplinar. Por otra, y desde la perspectiva de la investigación, como instrumento central para evidenciar el nivel de logro de las actividades de investigación desarrolladas por los alumnos a lo largo de la formación en la maestría.

Asimismo, ha posibilitado la evaluación y retroalimentación colegiada de los avances de las tesis de los estudiantes; aspecto sobre el cual se ha observado cómo, alumnado y profesorado, ha fortalecido las competencias para la investigación, a la vez que les ha brindado un proceso de reflexión académica relativo a la investigación educativa desarrollada. En tal sentido ha de subrayarse cómo la posibilidad de contar con profesores invitados, nacionales e internacionales, ha permitido valorar los resultados de los trabajos de investigación/intervención desde otras miradas, así como enriquecer el análisis con visiones que regularmente resultan de vanguardia.

Este último aspecto ha estimulado el dialogo y la discusión sobre los temas disciplinares y los procesos de la investigación, a la vez que ha contribuido a favorecer las visiones y prácticas tanto de los estudiantes como de los profesores que en él participan.

A partir de los resultados alcanzados, y como una primera valoración de la realidad del Seminario, entendido como un instrumento de evaluación en el ámbito de esta Maestría de Didáctica de las CCSS, podría afirmarse, con objeto de valorar su pertinencia, oportunidad y congruencia, que ha resultado ser un medio muy eficaz para verificar que su objeto de estudio responde a las necesidades de su propia naturaleza. Asimismo ha supuesto una vía de validación de los ritmos de trabajo establecidos en su agenda y un eficaz instrumento para asegurar el logro de un nivel adecuado de calidad y el cumplimiento de los plazos propuestos para el desarrollo de la investigación/intervención, garantizándose así un mayor índice de eficiencia terminal.

CONCLUSIONES

En un intento de formulación de los principales logros alcanzados mediante el desarrollo de esta experiencia, podría afirmarse que:

1. El Seminario de Investigación se contextualiza en un programa educativo novedoso y original como la Maestría en Didáctica de las CCSS; tratándose de una experiencia que se encuentra en un proceso de crecimiento y desarrollo, que aún necesita ser fortalecida en los diversos ámbitos de su dinámica existencial.

2. El Seminario constituye un proceso formativo de evaluación que ha permitido hasta hoy identificar las condiciones y niveles de aprendizaje desarrollados por el alumnado de la Maestría a partir de la construcción y análisis de sus trabajos de investigación.
3. La realidad del Seminario ha mostrado la necesidad de continuar fortaleciendo el trabajo colaborativo entre los diferentes equipos en él intervinientes.
4. Ha confirmado también este Seminario la conveniencia de asegurar la dedicación a tiempo completo por parte de los estudiantes del Máster (compromiso que han adquirido ante CONACyT).
5. El Seminario ha constituido asimismo un espacio de evaluación permanente altamente significativo para garantizar la calidad y efectividad de la Maestría.
6. Se constata un alto nivel de congruencia y correspondencia entre los análisis y valoraciones realizadas por los evaluadores integrantes de cada comité, a pesar de su diversidad disciplinar, de origen y de percepción de la realidad.

Finalmente, y a partir de este primer ejercicio de reflexión e integración de la experiencia, consideramos que el desarrollo del Seminario ha puesto de manifiesto que:

- A. Las sesiones desarrolladas han demostrado la urgente necesidad de establecer un equilibrio entre el desarrollo de la dimensión disciplinar, propia de cada una de las materias que integran las CCSS en ámbito educativo, y los aspectos metodológicos requeridos para su desarrollo.
- B. Que tales sesiones han revelado igualmente que resulta imprescindible asegurar que el Comité Evaluador cuente con una presencia equitativa de expertos en la disciplina, en didáctica general, en didácticas específicas, y en metodología de investigación.
- C. Asimismo, el desarrollo de esta experiencia demanda una sistematización del proceso de elección, coordinación, evaluación junto con un nivel mínimo de permanencia de los evaluadores con el fin de garantizar una visión coherente y uniforme de los avances de los trabajos.
- D. Por último, se plantea como necesidad ineludible una reorganización más coherente del conjunto de avances establecido para cada etapa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONACYT (2011). Marco de referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado http://www.uv.mx/posgrado/coordinadores/documents/Marco_Referencia_Posgrado_2010.pdf [Consultado 21.01.2011]
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA (2007). *Plan y Programas de Estudio de la Maestría en Didáctica de las Ciencias Sociales*, documento institucional.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA (2010). *Reglamento de Posgrado 2010*, http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/leguni/reglamentos/documents/reglamento_general_de_estudios_de_posgrado2010.pdf [Consultado 20.01.2011]

LA EVALUACIÓN EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN NO FORMAL: EVALUACIÓN DE LA EXPOSICIÓN «DARWIN Y DE LA ESPADA. DOS VIDAS PARALELAS. LOS CAMINOS DE LA EVOLUCIÓN»

Isabel Parra Lledó

mparra@cienciayagua.org

Museo de la Ciencia y el Agua de Murcia

INTRODUCCIÓN

Los museos, como cualquier otra institución, han ido evolucionando, pasando de ser espacios que albergaban colecciones sólo accesibles a unos pocos privilegiados, a lugares en los que además se tomaban las medidas necesarias para la conservación y la investigación de las colecciones. En las últimas décadas, la divulgación y la educación han pasado a convertirse en temas prioritarios para los responsables de los mismos.

Los grandes museos disponen de departamentos de educación y difusión que programan actividades destinadas a todo tipo de público. Pero además, la tendencia actual no es sólo la de programar actividades que complementen a las exhibiciones tanto temporales como permanentes, sino también integrar al propio departamento de educación en el área de planificación y montaje de exposiciones.

En la actualidad una de las funciones primordiales del museo, y por tanto de sus exposiciones, es la de comunicar al público. En este ambiente de cambio de objetivos, surge la figura del museógrafo con un perfil integrador en el equipo que debe diseñar la exposición.

Para Francisco Xavier Hernández Cardona (2005), la museografía es la «actividad, disciplina o ciencia (según se considere) que tiene como objeto principal las exposiciones, su diseño y ejecución, así como la adecuación y museización de determinados espacios para facilitar su presentación o comprensión».

En principio el museógrafo puede confundirse con un arquitecto, un diseñador de interiores o un escenógrafo; sin embargo se diferencia de ellos en tanto que ha de tener en cuenta fundamentalmente los públicos destinatarios, la aprehensión intelectual, la didáctica y la tecnología educativa, y la preservación del patrimonio.

Si la museografía hace referencia al aspecto más práctico de la museología, la didáctica hace también referencia al aspecto práctico de la educación en el museo. Es la teoría de la difusión de los conocimientos, es «cómo» presentamos el saber a los públicos.

Considerando a la museografía como una disciplina científica, ésta debe tener como objetivo hacer asequible el contenido de la exposición al público. La evaluación es el instrumento que disponemos para valorar si esos objetivos de comprensión de la exposición se han conseguido.

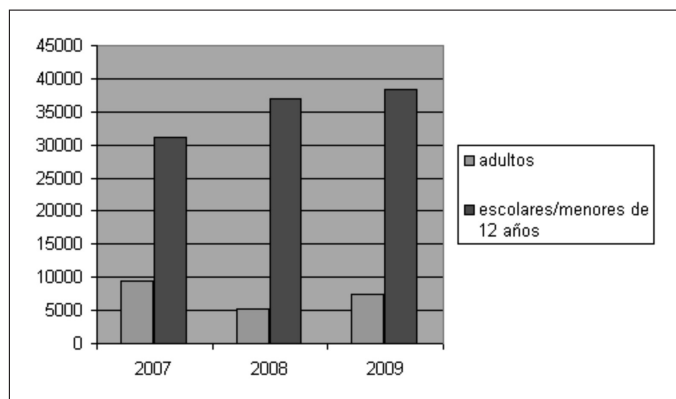
Para F. Hernández Hernández (1998), el museo es un «sistema de comunicación que cuenta con sus propias formas discursivas, un centro emisor que es el propio museo, un canal de comunicación que puede ser el propio edificio y las exposiciones de los objetos, y un centro receptor que es el visitante». La exposición es considerada como un «media», es decir, solo la presencia del espectador da sentido a la exposición. El visitante interpreta el discurso y saca sus propios significados; condicionado como está por su ambiente social, sus creencias religiosas y políticas o sus propias concepciones estéticas.

M^a Inmaculada Pastor Homs (2007), señala que el objetivo fundamental de la educación museística dirigida a los más jóvenes es facilitar la atribución de significados a los objetos de las colecciones. Partir de la experiencia del visitante para, a partir de ahí, hacerlo «crecer» y desarrollar su capacidad de pensar de forma cada vez más objetiva y rigurosa sobre el mundo que se encierra en cada objeto del museo.

Un paso más en esta evolución de las funciones del museo y de los objetivos de las exposiciones, se da cuando aparecen los museos de ciencia. Con ellos el concepto de exposición como una forma de valorar las colecciones, cambia radicalmente, dando paso a una nueva idea expositiva en la que lo importante es aquello que se desea comunicar, es decir, la trama narrativa. La exposición es concebida como un medio de comunicación, por lo que es necesario analizar el propósito de la misma, sus objetivos, su planificación, diseño, el interés de los visitantes y, por tanto, su efectividad; es decir, debemos evaluarla.

Además, en los museos científicos, la exposición tiene como objetivo principal facilitar la comprensión y transmisión del mensaje científico activando, si es posible, todos los sentidos (tacto, oído, olfato, vista, incluso gusto). Los recursos expositivos se enriquecen, dando la oportunidad al visitante de ser el protagonista de sus propios descubrimientos, experimentando con los objetos que se le presentan para su manipulación (Hernández Hernández, 1998).

PLANIFICACIÓN DE EXPOSICIONES PARA EL PÚBLICO. LA EXPOSICIÓN «DARWIN Y DE LA ESPADA. DOS VIDAS PARALELAS. LOS CAMINOS DE LA EVOLUCIÓN»



Tal como se refleja en la tabla, el público mayoritario en el Museo de la Ciencia y el Agua es el escolar. Desde su inauguración, en diciembre de 1996, recibimos diariamente más de 150 escolares que ocupan las distintas salas del Museo. Este número es difícil de incrementar debido, no a la demanda como podría parecer, sino por el contrario, al número de plazas que podemos ofertar a las escuelas, condicionados por la limitación del espacio y los recursos personales.

La visita está planificada por el colegio y el profesor, a los que se les envía información básica sobre la misma. El trabajo en la sala con los grupos viene precedido de una planificación realizada con anterioridad, planificación que incluye la organización de un programa de exposiciones temporales que refleja los objetivos de la institución.

En la actualidad, el éxito de un museo es su política de exposiciones, que lo convierte en una instancia integrada en su entorno social y cultural, atento a la demanda del público y con una actualización constante de medios y recursos expositivos.

Uno de los objetivos explícitos del Museo de la Ciencia y el Agua, el cual pertenece a la red municipal de museos del Ayuntamiento de Murcia, es el de divulgar la ciencia de forma amena y participativa. Así en el año 2009, al igual que otros museos y centros de divulgación científica, nuestro museo celebró la conmemoración del bicentenario del nacimiento de Charles Darwin y el 150 aniversario de la publicación de su libro «El origen de las especies» que causó una revolución en el paradigma científico de la época.

En 1831, el año en que Darwin se embarcaba en el Beagle, nació en Cartagena Marcos Jiménez de la Espada (1831-1898), zoólogo y explorador. Este hecho podía apoyar y hacer más significativa y cercana a nuestra realidad regional la citada conmemoración.

El Museo de la Ciencia y el Agua, desde el año 2008, preparó un proyecto de actividades, que en el año 2009 tomó forma en la exposición «Darwin y De la Espada. Dos vidas paralelas. Los Caminos de la evolución», así como en la edición de un cuaderno didáctico, un curso para profesores, una publicación científica y una exposición itinerante para centros de enseñanza.

En todo proyecto expositivo es prioritario definir los objetivos. Si estos están bien definidos, nos será más fácil evaluarlos. Los objetivos que nos planteamos tanto para el proyecto expositivo como para las actividades complementarias, fueron los siguientes:

- Dar a conocer la Teoría de la Evolución y sus evidencias.
- Dar a conocer la vida y la obra de Charles Darwin.
- Dar a conocer la vida y obra de un científico coetáneo nacido en Cartagena, Marcos Jiménez de la Espada.
- Acceder a los conocimientos científicos fundamentales y concebirlos como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas.
- Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos.
- Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- Conocer y valorar el patrimonio natural de la Región de Murcia y de España, así como los aspectos fundamentales de la historia de España, en este caso en lo referente a la contribución de nuestros científicos.
- Ampliar los recursos para impartir la asignatura Ciencias para el Mundo Contemporáneo.

Por razones de espacio, no se han incluido en esta comunicación los pasos que se siguen para la concepción, desarrollo y montaje de una exposición de carácter didáctico. Exposición, que aunque dirigida a todo tipo de público, estaba especialmente pensada para nuestros principales «clientes»: alumnos y profesores.

La exposición se diseñó con un marcado carácter multidisciplinar, y por tanto de ella es posible realizar diferentes «lecturas». Cada profesor podría preparar la visita, resaltando el enfoque que le resultara más idóneo para su asignatura y nivel de sus alumnos.

Geografía, con mapas interactivos de los viajes, historia, a través de un audiovisual que enmarca la época de las expediciones, biología, con evidencias paleontológicas y anatómicas, o genética, son disciplinas presentes en la muestra. Vídeos, textos, programas informáticos, puzzles interactivos, piezas fósiles, esqueletos de animales, animales naturalizados extintos, son algunos de los recursos utilizados que nos ayudan a transmitir los objetivos planteados en el proyecto.

La muestra se dividió en los siguientes espacios y/o ámbitos expositivos:

Espacio 1: Los viajes. Espacio del Beagle. Espacio de la Comisión Científica del Pacífico.

La estructura de este espacio estaba constituida por dos pasillos paralelos, cada uno dedicado a uno de los científicos expedicionarios.

Mediante dos mapas interactivos en los que no solo se podía ver la ruta que siguieron ambas expediciones, sino también escuchar la voz de los expedicionarios, los cuadernos de abordo, o los audiovisuales sobre los viajes, queríamos introducir al visitante algunos conceptos tales como:

- La vida de dos científicos inquietos, con la curiosidad innata de los exploradores.
- El exhaustivo trabajo de investigación y recolección de especímenes.
- La convergencia en el análisis, descripción de nuevas especies para la Ciencia occidental y, en el caso de Darwin, el establecimiento de las bases de la Teoría de la Evolución.

Espacio 2: Desarrollo de la Teoría de la Evolución por Selección Natural.

Ámbitos: 1) Introducción. 2) Evidencias fósiles. 3) Evidencias anatómicas y embrionarias. 4) Evidencias biogeográficas. 5) El mecanismo de la evolución. Mutaciones. 6) La Selección Natural. 7) La especiación.

El espacio 2 fue el más amplio de la muestra. Contaba con carteles que contextualizaban cada uno de los temas tratados, vitrinas con fósiles originales, grandes esqueletos de mamíferos, interactivos, programas de ordenador y terrarios con especies vivas que mostraban la adaptación de las especies a diferentes ambientes.

Espacio 3: Taller «Darwin con nosotros».

Un espacio dedicado a aquellas personas que desean más información. Ordenadores con acceso a páginas dedicadas a Darwin y la Comisión Científica del Pacífico. Libros y revistas dedicadas al acontecimiento. Pero también, binoculares o láminas para pintar los picos de diferentes aves, que estaban destinados al público infantil.

RESULTADO DE LA ENCUESTA SOBRE PÚBLICO

Tenemos la firme convicción de que el museo constituye un lugar idóneo para la educación a lo largo de la vida. Sin embargo es difícil conocer lo que verdaderamente aprenden aquellos que nos visitan.

En los últimos años hemos iniciado una política de investigación sobre el público. Queremos conocer la efectividad de exposiciones y programas con la idea de mejorarlos y por supuesto corregir, en la medida de nuestras posibilidades, sus deficiencias.

Con motivo de la exposición sobre Darwin, se diseñó una encuesta para conocer el tipo de público que nos visitaba fuera del horario escolar, su opinión sobre la exposición y sus preferencias.

La encuesta se dividió en cuatro grandes bloques. Los dos primeros se dedicaron a conocer cómo se enteraron de la exposición y los motivos de la visita. El tercer bloque, el más extenso, trata de conocer la impresión del usuario sobre la exposición: qué sensaciones le ha provocado, si ha comprendido los contenidos y explicaciones de la sala, los recursos museográficos que más le han gustado y si se cumplen los objetivos de comunicación de contenidos que nos habíamos propuesto. El cuarto y último bloque pretende desvelar si el visitante estaría dispuesto a regresar, y sobre todo pretende recoger información acerca de las actividades que considera más interesantes para desarrollar en el Museo.

213 fueron las encuestas válidas estudiadas. Se recogieron durante el desarrollo de la muestra (de julio a diciembre de 2009). Las encuestas eran entregadas a los visitantes, a partir de 10 años, que venían al museo fuera del horario escolar, dado que la mayoría de las visitas, como ya se constató en el estudio anterior, se realizan en familia, es decir, padres y/o madres acompañados por uno o más hijos.

En los meses de septiembre y diciembre sólo se recogieron las correspondientes a una quincena, en tanto que en el mes de octubre tampoco se recogieron encuestas por carecer de personal especializado.

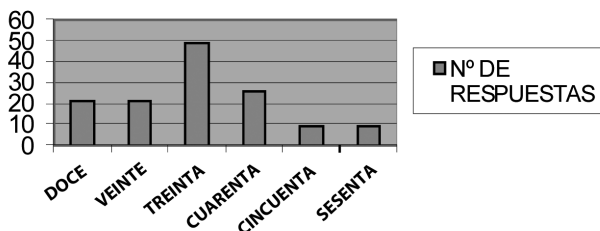
MESES	Nº DE SUJETOS ENCUESTADOS
JULIO	65
AGOSTO	57
SEPTIEMBRE	19
NOVIEMBRE	54
DICIEMBRE	18
MUESTRA TOTAL	213

Los datos obtenidos repiten algunos de los resultados ya evidenciados en el estudio de público realizado en años anteriores. Edad, nivel de estudios y forma en que se realiza la visita, son similares.

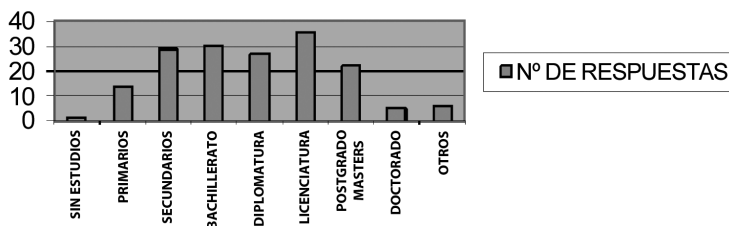
La mayor parte de los usuarios tienen una edad comprendida entre los 30 y 40 años.

La representación de menores a partir de 10 años, que suelen venir acompañados por sus padres, así como la franja de edad en torno a los veinte años está más representada que la de visitantes mayores de cincuenta años.

EDAD DE LOS VISITANTES



NIVEL DE ESTUDIOS



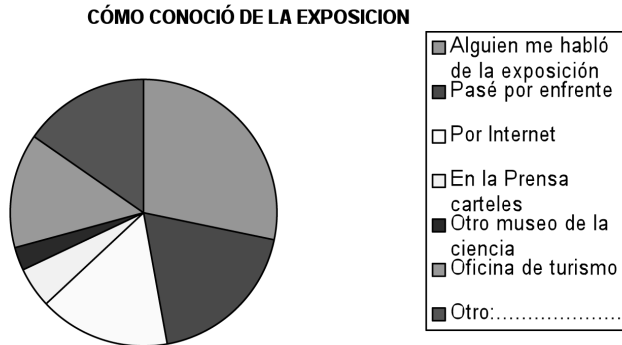
En cuanto al nivel de estudios, se puede afirmar que más del 50% de las personas que están representadas en este gráfico tienen estudios superiores, diplomatura, licenciatura o postgrado. El tramo sin estudios apenas está representado. La mayoría de los visitantes tienen un nivel de estudios equivalente o superior a la Secundaria.

1. ANTECEDENTES DE LA VISITA	Nº DE RESPUESTAS
¿Es su primera visita de la exposición: Darwin, de la Espada dos vidas paralelas?	SÍ: 189 NO: 10
¿Cómo conoció la exposición?	
Alguien me habló de la exposición	61
Pasé por enfrente	41
Por Internet	34
En la Prensa carteles	11
Otro museo de la ciencia	6
Oficina de turismo	30
Otro:.....	33
¿Cree que la publicidad para esta exposición ha sido eficaz?	SÍ: 127 NO: 60

La mayoría de visitantes, han afirmado visitar por primera vez la exposición de Darwin. Lo que se muestra con este primer bloque es que se sigue difundiendo la información por el «boca a boca» ya que el 28% de los sujetos se cercioraron de la exposición porque se lo habían comentado otras personas, o simplemente se la encontraron. Otras opciones como (oficina de turismo y por Internet) tienen un porcentaje menor.

En general, los visitantes afirmaron que la publicidad de la exposición había sido eficaz, a pesar de que las opciones [alguien me habló de la exposición] y [pasé por enfrente] fueron las elegidas por un mayor número de usuarios, frente a un 32% que considera que la publicidad no ha sido eficaz.

Gráfico. Bloque I



2. MOTIVO Y OBJETIVOS DE LA VISITA	Nº DE RESPUESTAS
¿Su visita es programada o espontánea?	
Espontánea	182
Programada	29
¿Por qué ha venido a la exposición?	
Descubrir	142
Ver de nuevo	24
Para profundizar	29
Veo todas las exposiciones temporales	18
Compartir	31
Otro.....	26
¿Con quién ha venido?	
Solo	12
Con mi familia	158
En grupo	15
Otro.....	25

Respecto a este segundo bloque en el que se intenta averiguar el motivo y los objetivos de la visita, hay una mayoría que ha venido de forma espontánea.

La distribución de respuestas a la hora de responder el motivo por el que han venido es, mayoritariamente, para descubrir, y en segundo lugar, compartir, bastante alejada de la primera.

Se puede concluir que la visita a la exposición, ha sido elegida para pasar un tiempo en familia ya que el 75% de los visitantes ha decidido venir acompañado por algún familiar, siendo una minoría los que han venido solos.

3. EXTENSIÓN DE LA VISITA, INTERESES APORTADOS A LAS SECCIONES VISITADAS	
Sensaciones después de la visita	Nº DE RESPUESTAS
Diversión	91
Sorpresa	57
Placer	52
Entretenimiento	145
Indignación	8
Accesibilidad	24
Participación	56
Aprendizaje	132
Decepción	1
Aburrimiento	4
¿Ha tenido problemas en la presentación y comprensión de la información?	
No	173
Faltan explicaciones	17
Los textos no son explícitos	2
Las letras son muy pequeñas	8
La sala no está lo suficiente iluminada	4
No se entienden los interactivos	14
Los folletos son demasiado cortos	6
Las voces no se entienden	2
El recorrido de la exposición no es cómodo	6
Sobran las explicaciones	1
Otros.....	12
Trabajo de explicación científica:	
Se identifican a los monitores	
SÍ:127	
NO:18	
Se entienden sus explicaciones	
SÍ: 124	
NO: 4	
¿Qué es lo que más te ha gustado?	

Los viajes de Darwin y De la Espada	80
Las vitrinas de observación	100
Los fósiles	115
Los juegos interactivos	72
Las explicaciones de los carteles	31
Los esqueletos	118
Las noticias informáticas sobre Darwin	27
Otros.....	6
¿Tiene usted la sensación de tener mejor comprensión de la teoría de Darwin?	
SÍ: 159	
NO: 36	
¿La exposición le ha servido para algo?	
SÍ: 193	
NO: 8	

Respecto al tercer bloque destacar que, de todas las diez posibles sensaciones que les haya podido causar su visita, prevalecen tres por encima de las demás: entretenimiento (25%), aprendizaje (23%) y diversión (16%).

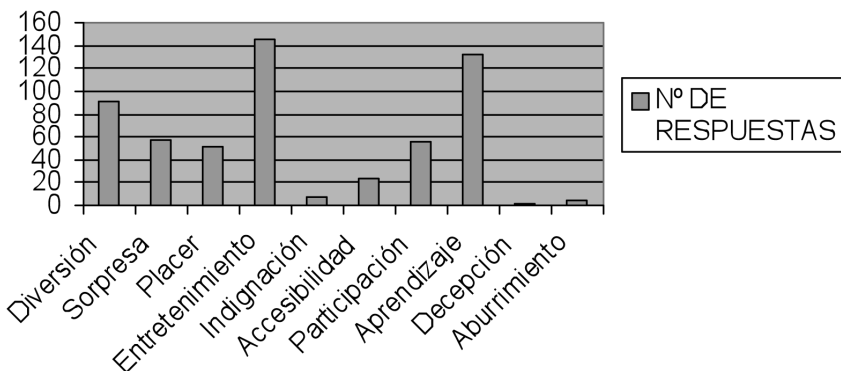
Por otro lado, gran parte de los visitantes no han tenido problemas en la presentación y comprensión de los contenidos.

En cuanto a la pregunta, ¿qué es lo que más te ha gustado? El nivel de frecuencia en las respuestas ha estado más repartido, estando en primer lugar los esqueletos (21%), en segundo lugar los fósiles (20%) y en tercer lugar, las vitrinas de observación (18%).

Pocos son por los que se decantan por señalar los textos explicativos, sin embargo, gran parte de los sujetos, concretamente un 81%, afirman haber aprendido más sobre la Teoría de Darwin.

Gráfico. Bloque III

SENSACIONES



Con el cuarto y último bloque, se solicita al público que conteste sobre su disposición a regresar de nuevo a la exposición, así como si considera que puede recomendarla. En este caso, los visitantes no han querido negar ni afirmar su vuelta, simplemente han optado por la respuesta intermedia entre la negación y la afirmación, quizás la más cómoda, «posible». Sin embargo, la mayoría recomendaría su visita.

CONCLUSIONES

La realización de investigaciones sistemáticas sobre las exposiciones y los programas educativos que se realizan en los museos, es una necesidad no solo para conocer el impacto de dichas exposiciones y programas, sino también para evaluar la eficacia de los recursos económicos, por otro lado públicos, empleados en su organización.

Existen numerosos mecanismos de evaluación, la mayoría de ellos desarrollados al amparo de instituciones como las Universidades en las que la investigación es una de sus principales tareas.

Es por ello fundamental realizar convenios Universidad-Museos, para el desarrollo de programas de evaluación sistemática que aúnen esfuerzos, teniendo en cuenta, además, que la mayoría de los museos no disponen de personal especializado para el desarrollo de este tipo de investigaciones.

La evaluación que he presentado, se ha realizado partiendo de la base de un estudio de público realizado en el Museo en el año 2008 bajo la dirección de la Universidad de Murcia y que contó con el apoyo financiero de la Fundación Séneca de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Sin ese primer paso hubiera sido más difícil realizar este segundo estudio que nos ha dado algunas de las pautas y directrices para continuar con el trabajo emprendido de organización de exposiciones interactivas basadas en la museografía didáctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELCHER, M. (1994). *Organización y diseño de exposiciones. Su relación con el museo*. Gijón: Trea.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (1998). *El museo como espacio de comunicación*. Gijón: Trea.
- HERVÁS, R.; PARRA, M.; NICOLÁS, S.; RUIZ, G. (2009). Museos como espacios de experiencias museísticas. El Museo de la Ciencia y el Agua y su público. 15 *Jornadas Estatales de departamentos de educación y acción cultural*. La Coruña. Museo de Bellas Artes.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Trea.
- PÉREZ SANTOS, E. (2000). *Estudio de visitantes en museos. Metodología y aplicaciones*. Gijón: Trea.

- PÉREZ SANTOS, E. (2008). El estado de la cuestión de los estudios de público en España. *mus-A*, 10, pp. 20-30.
- PÉREZ VALENCIA, P. (2007). *La insurrección expositiva*. Gijón: Trea.
- PASTOR HOMS, M. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
- SANTACANA, J.; SERRAT, N. (coords.) (2005). *Museografía Didáctica*. Barcelona: Ariel.
- VERDE, A. (1993). La consideración ambiental del espacio expositivo en el museo, ¿encuestas para qué? *Boletín de ANABAD*, Tomo 43, nº 3-4, pp. 257-262.

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES COLECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

David Parra Monserrat

david.parra@uv.es

Josep Ramon Segarra Estarelles

j.ramon.segarra@uv.es

Universitat de València

INTRODUCCIÓN

La evaluación es una etapa básica en todo proceso de enseñanza/aprendizaje. Su principal finalidad ha sido y es obtener información para, seguidamente, poder formular juicios y tomar las decisiones oportunas en función de los resultados obtenidos. Durante mucho tiempo, esta toma de decisiones se basó, fundamentalmente, en una calificación derivada de la medición de unos determinados rendimientos. Hoy, sin embargo, la evaluación va más allá del marco que tradicionalmente le había sido asignado y se ha convertido en un instrumento de gran utilidad no sólo para valorar y regular los aprendizajes, sino también la acción pedagógica en su conjunto así como los diseños curriculares. La evaluación, por tanto, se ha convertido en una pieza clave a la hora de fundamentar y desarrollar la innovación educativa.

Teniendo esto presente, en este trabajo proponemos una evaluación crítica del currículo en relación con la construcción o el reforzamiento de determinadas identidades. Además, proponemos que ésta se lleve a cabo en un marco muy concreto: el de la formación del profesorado. Para ello, nos centraremos en el desarrollo curricular que la Generalitat Valenciana hizo de los Reales Decretos 1630/2006 y 1513/2006, por los que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil y de toda la etapa de la Educación Primaria.

Como se ha dicho muchas veces, el currículo no aporta información sobre la práctica educativa, por lo que su estudio, en principio, resulta muy limitado y facilita pocas

evidencias sobre lo que se enseña y se trabaja en las aulas. No obstante, como norma que concreta y prescribe unas determinadas directrices, el currículo es un objeto de análisis de gran interés, ya que no debemos olvidar que, pese a la autonomía docente, los currículos plantean unas propuestas que, especialmente en el caso que nos ocupa, el de las Ciencias Sociales, pretenden influir en el imaginario individual del alumnado así como en la creación y consolidación de determinadas identidades colectivas fundamentadas en estereotipos de muy diversa índole. Además, como señala Raimundo Cuesta (1997), el currículo es un producto configurado históricamente y compuesto por un conjunto de valores, suposiciones y reglamentaciones que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la materia en cuestión (las Ciencias Sociales en este caso). Así pues, su evaluación crítica, detectando su carga ideológica y teniendo presente el marco sociocultural en el que se ha producido, no sólo nos parece recomendable, sino imprescindible a la hora de valorarlo y desarrollarlo en el aula (Kemmis, 1993).

Por todo ello, nuestro trabajo no se centrará tanto en diseñar una propuesta curricular alternativa como en promover entre los futuros docentes una evaluación crítica de la ya existente. En este sentido, los centros encargados de la formación del profesorado (sea éste de infantil, primaria o secundaria) se convierten en lugares privilegiados para llevar a cabo esta evaluación, dado que permiten el análisis de las concepciones de los futuros maestros y profesores para, sobre éstas, desarrollar un espíritu crítico que los aleje de ser meros técnicos encargados de ejecutar un determinado decreto.

EL TRATAMIENTO DE LAS IDENTIDADES EN EDADES TEMPRANAS: UNA APROXIMACIÓN AL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INFANTIL

Por lo que respecta a la etapa de Educación Infantil, nos centraremos en el Decreto 38/2008 de la Generalitat Valenciana que establece el currículo del segundo ciclo de esta etapa educativa en la Comunidad Valenciana (DOGV, N° 5734, 03.04.2008). Tal y como asume este documento, la Educación Infantil es una fase fundamental en la «socialización» de los niños y niñas y, por tanto, en la construcción de su identidad. Así, entre las finalidades de la etapa se encuentra el que éstos «se conviertan en miembros activos de su comunidad, interactuando y comunicándose con los otros, y participando y disfrutando de la cultura» (p. 55023). Es importante señalar el papel de la cultura en ese proceso de identificación, pero, al mismo tiempo, la cultura se concibe como algo que se «comparte» y que se «disfruta» y, por tanto, como un agente más bien pasivo en el proceso de creación de la identidad. Un aspecto sobre el que volveremos más adelante.

En el proceso de identificación que se desarrolla en la Educación Infantil el currículo pone el énfasis en el «crecimiento como persona» de los niños y niñas. Se trata, pues, de un proceso de carácter psicológico, por lo que se habla «del conocimiento crítico de los hechos, principios y conceptos, necesarios para el desarrollo autónomo

de la persona» (p. 55023). La identidad propia se contempla como una autoimagen que «no es neutra ni objetiva» sino que deriva de la «interiorización» por parte del sujeto de las representaciones que «proyectan las personas que le rodean y de la confianza que en él o en ella se deposita» (p. 55024). En este sentido, la identidad como resultado de «una buena relación entre el yo y el mundo» es un proceso circunscrito a la evolución psicológica del sujeto en el que intervienen básicamente dos factores, uno interior, la psique y otro, exterior, «los otros», el mundo. Por eso, la alusión a la construcción de la identidad en el texto del decreto se pone en relación con el área de «Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal» (p. 55024). Pero ello no impide que la construcción de la identidad personal se contemple dentro de un marco de pertenencia colectivo; de hecho, uno de los cuatro criterios de evaluación de esta área consiste en «dar muestra del conocimiento personal en la construcción de la identidad y en la pertenencia a un grupo social, manifestando sentimientos y normas de relación social» (p. 55027).

En el texto del decreto hay una cierta tensión entre la «identidad», estrictamente personal, y la «socialización» o asunción de sentimiento de «pertenencia» por parte de los niños y niñas en esta etapa temprana. Como se señala en la introducción del área «Medio físico, natural, social y cultural», los sujetos «van construyendo su propia imagen personal al mismo tiempo que se perciben a sí mismos como miembros de la sociedad». Esa «percepción» de sí mismos como sujetos sociales se da en el «descubrimiento» del entorno del niño. Pero ¿qué es lo que se descubre? Lo que se descubre es «una determinada representación del mundo, la existencia de sentimientos de pertenencia, respeto, interés y valoración de todos los elementos que lo integran» (p. 55027). Nótese que se habla de la «existencia» como si ese «sentimiento de pertenencia» no tuviese que ser promovido activamente, sino como si fuese, más bien, un mero dato de la realidad disponible para ser «descubierto» por los alumnos en la escuela infantil; se trataría de «descubrir usos y costumbres sociales» como medio para «conocer diversas culturas presentes en la sociedad y generar actitudes de respeto y aprecio hacia ellas» (p. 55028). De ahí que entre los objetivos del área se cuente el de «conocer y apreciar fiestas, tradiciones y otras manifestaciones culturales del entorno al que pertenece» el niño o la niña «mostrando actitudes de respeto, interés y participación» (p. 55028). Queda claro, pues, que el decreto establece que los maestros de Educación Infantil deben promover activamente la inserción de los niños en una serie de «manifestaciones culturales» preestablecidas a las que se «pertenece».

Esto se concreta en los contenidos del Bloque 3 «La cultura y vida en sociedad», en el cual se insiste en que los niños deben ser introducidos en «los primeros grupos sociales de pertenencia», han de «tomar conciencia» de la «necesidad» de esos grupos que mantienen entre sí «relaciones afectivas», han de «valorar» y «respetar» las normas de convivencia de los colectivos a los que «pertenecen» y han de participar activamente en «manifestaciones culturales, en la vida social, en las fiestas, en manifestaciones artísticas, costumbres y celebraciones populares». Adviértase que se insiste en la «pertenencia», que implica «toma de conciencia», «valoración», «respeto» y

«participación». De modo muy distinto se toman en cuenta «otros modelos de vida y de culturas» presentes «en el propio entorno» —pero a los cuales no se «pertenece»— los cuales merecen ser «conocidos» y «respetados», escuetamente (p. 55030 y p. 55032).

En cierto modo, el decreto presupone la «pertenencia» de los niños y las niñas a un ámbito cultural que aparece como un medio relativamente neutral. Y, al mismo tiempo, la identidad —que, efectivamente, es una construcción «ni neutra ni objetiva»— es presentada en esencia como el resultado de un proceso psicológico y no cultural. El efecto, como señaló Michael Apple (1986), es una despolitización de los contenidos culturales que distribuye la Escuela que, a su vez, se presenta como una instancia neutra en cuyos aprendizajes se reflejarían unas «manifestaciones culturales» disponibles para ser «descubiertas» por los niños. No estamos abogando por «politizar» gratuitamente el proceso de enseñanza/aprendizaje, ni tampoco queremos decir, claro está, que los niños y niñas no deban ser socializados en la etapa de Educación Infantil. Pero sí que nos parece importante invitar a los educadores y educadoras a reflexionar críticamente sobre las implicaciones identitarias y políticas a la hora de trabajar unos contenidos que no pueden abstraerse de los conflictos y tensiones en una sociedad dada.

En este último sentido, no está de más traer a colación aquí que algunas fiestas o tradiciones no por populares dejan de estar impregnadas de valores jerárquicos o incluso altamente estigmatizadores del «otro». No en vano las sociedades han construido sus sentidos de pertenencia a través de conflictos y exclusiones con una intensa capacidad de cohesión. Esta misma superposición de conflicto y cultura se puede apreciar cuando el decreto plantea la enseñanza de las dos lenguas cooficiales en la Comunidad Valenciana. En este punto se insiste en presentar las dos lenguas en contacto como «vehículos válidos de comunicación y aprendizaje» y no como elementos de arraigo y pertenencia. Además, se subraya la diversidad de la sociedad valenciana y la importancia del «respeto a todas las manifestaciones lingüísticas y culturales» e, inmediatamente se añade, «la promoción del diálogo como única manera de resolver los conflictos y de favorecer la participación y la convivencia» (pp. 55031-55032). Lo que nos parece significativo de estas palabras es la ansiedad del legislador por evitar cualquier resonancia conflictiva, lo que, a nuestro entender, no es ajeno, precisamente, al conflicto lingüístico latente que arrastra la sociedad valenciana desde que la lengua autóctona fue introducida en el sistema educativo.

Hay que recordar aquí que la «identidad propia» (o la pertenencia) no se construye sólo en relación con «el mundo» en un proceso de interiorización vacío de conflictos y frustraciones. Se trata de un proceso en el que están implicados el conjunto de discursos —lo que habitualmente llamamos «cultura» o «tradición», pero también el propio currículo escolar— que incluyen una representación del «otro» y que interpelan a las personas como sujetos cognoscentes y como sujetos sociales (Hall, 2003). En este sentido, no se puede ignorar el papel *activo* que desempeñan los contenidos culturales del currículo en la construcción de una identidad que no se limita a su dimensión estrictamente personal. Este papel activo de los contenidos culturales en la construcción de

identidades desmiente el planteamiento más bien consensual y, sobre todo, preestablecido de «pertenencia» que se asume en el texto del decreto. Y no sólo eso, promover una visión armónica de la «cultura de pertenencia» viene a ser un modo de sutura en una sociedad en la que la(s) cultura(s) y la(s) identidad(es) heterogéneas e implícitamente conflictivas no son precisamente desconocidas.

EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: PATRIMONIO, ACONTECIMIENTOS Y «PERSONAS RELEVANTES» COMO EJE VERTEBRADOR DE LA IDENTIDAD

Lo que se apunta en el currículo de Educación Infantil, se puede observar de un modo mucho más explícito en el Decreto 111/2007 por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana (DOGV, N° 5562, 24.07.2007). Si el documento de la etapa anterior consideraba que la Educación Infantil era una fase fundamental en la «socialización» de los niños y niñas y en la construcción de su identidad, éste va más lejos y afirma que «el estudio de las diferentes sociedades ha de servir para que el alumnado se identifique con la suya propia [la valenciana y la española], y comprenda la existencia simultánea de otras diferentes a las que también pertenece, como la Unión Europea y Occidente» (p. 30284).

Vemos, en primer lugar, que el decreto sigue insistiendo en la idea de «pertenencia» como algo dado de forma casi natural, como algo que el alumnado debe «comprender» e «identificar», pero no tanto analizar, reflexionar, discutir o criticar. Es cierto que se habla de simultaneidad de identidades, pero incluso esto es presentado de modo cerrado y casi indiscutible. Así pues, aunque en algún momento se dice que se debe impulsar «el desarrollo de actitudes que nos permitan convivir armónicamente en una sociedad intercultural» (p. 30285), la propuesta parece centrarse más en visiones identitarias homogéneas y alejadas de la hibridación propia de la interculturalidad que en la idea de identidades abiertas y dinámicas.

Como ya sucedía en el decreto de Educación Infantil, la cultura vuelve a presentarse como algo que se «comparte» y que se «disfruta», pero que no se discute. La identidad, por tanto, se sustenta en un patrimonio cultural común y en ciertos valores compartidos que definen lo propio (lo valenciano, lo español, lo europeo y lo occidental) y evidencian lo ajeno (por mucho que se insista en el «respeto» y la «tolerancia» hacia todas las manifestaciones culturales); un patrimonio que, en todo momento, debe ser «conocido», «valorado» y «conservado».

En nuestra opinión, esta visión del patrimonio como herencia consensual y definidora del «nosotros» encajaría en lo que Raymond Williams denominó una «tradicición selectiva», es decir, una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado que resulta poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social (Williams, 1997). Ese patrimonio reivindicado, esa tradición, no es más que uno ente otros; sin embargo, es presentado

como si fuera el único, como fruto de un consenso cuando, en realidad, también ha habido conflicto en su selección. Ignorar las razones que han llevado a ese consenso supone no tener en cuenta que, históricamente, en la estructura misma de la educación formal, éste ha respondido a criterios ideológicos habitualmente ocultos y que el docente debería detectar (Apple, 1986), sobre todo si tenemos en cuenta que la ausencia de análisis crítico de la herencia cultural puede llevar a reforzar el etnocentrismo, construyendo identidades muy restrictivas y favoreciendo la construcción de la alteridad y la exclusión.

Junto al patrimonio, el decreto también hace énfasis en otras cuestiones para entender el presente y contextualizar las raíces identitarias. En este sentido, cabe destacar la importancia que se da a los acontecimientos y grandes personajes que contribuyen a «la comprensión de los cambios producidos en el tiempo» y, de este modo, «a adquirir pautas para ir acercándose a las raíces históricas de las sociedades actuales» (p. 30286). Así, siguiendo los planteamientos de la desaparecida LOCE (sirva como ejemplo el artículo que, al respecto, escribió Joan Pagès en su momento), el currículo plantea un relato histórico teleológico que con España y, en menor medida, la Comunidad Valenciana como protagonistas, rastrea los orígenes identitarios en épocas muy remotas. Esto podemos detectarlo cuando se indica que «es necesario profundizar progresivamente en la dimensión temporal [...] a través de la caracterización de algunas sociedades, de hechos y personajes relevantes de los diferentes períodos de la Prehistoria y la Historia de la Comunitat Valenciana y de España, hasta su integración en la Unión Europea» (pp. 30284-30285). Así, si en el primer y el segundo ciclo se hace mención a una «aproximación a la historia» a partir de «algunos acontecimientos y personas relevantes en la historia de España, con especial referencia a la Comunitat Valenciana», en el tercero se habla ya de episodios, acontecimientos y personas concretas que, desde la Prehistoria hasta el presente, han dotado a «nuestra sociedad» de aquellos elementos que la definen y caracterizan: «la romanización», «los procesos de formación e integración política de la España medieval», «la Reconquista», «Jaime I y la formación del Reino de Valencia», «los Reyes Católicos», «los grandes descubrimientos geográficos», «el Decreto de Nueva Planta y la abolición de los fueros», «las grandes figuras del arte español, con especial referencia a la Comunitat Valenciana», etc. Nótese en este temario tan detallado la ausencia de episodios tan significativos como, por ejemplo, Al-Andalus, del que simplemente se destaca su «arte y cultura» como objeto de estudio.

Así pues, el currículo de Educación Primaria recupera las grandes gestas, así como a los personajes «relevantes», para proponer una narración profundamente historicista, basada en la cronología y alejada de una historia sociocultural que incluya al conjunto de la sociedad y presente el relato histórico como una construcción humana. Como ya sucedía en las Historias Generales decimonónicas, es «la sucesión de los acontecimientos en el tiempo», así como «el conocimiento de aquellas personas que más han contribuido al progreso de los seres humanos» lo que debe articular el discurso

histórico (Maestro, 2002). En definitiva, una Historia que, desde la Prehistoria hasta la actualidad, promueve la identificación acrítica de los alumnos con unas determinadas identidades (especialmente la valenciana y la española) justificadas por medio de un relato teleológico y determinista. Un relato profundamente positivista en el que los acontecimientos y hechos trabajados aparecen como algo cerrado y en el que las cuestiones de tipo procedimental y actitudinal, aquéllas más susceptibles de llevar a debates y discusiones, desaparecen casi por completo.

Como señalan buena parte de los especialistas en didáctica de las Ciencias Sociales, planteamientos como éste no sólo son inaceptables para la ciencia histórica actual, sino que además son contradictorios con finalidades educativas tan esenciales como contribuir a desarrollar la capacidad crítica del alumnado para que alcance la autonomía intelectual y social necesaria para ser un ciudadano responsable en una sociedad democrática y plural. De este modo, queda claro que el currículo que acabamos de comentar no apuesta por una socialización crítica, sino que reafirma la necesidad de compartir las convenciones sociales y la inserción en el grupo antes que la independencia de criterio o la libertad de pensamiento (López Facal, 2008; Valls, 2007).

Por todo lo dicho, consideramos que es imprescindible que todas estas cuestiones sean tratadas en las facultades de educación y centros de formación del profesorado. El currículo, como decía Stenhouse (1987), debe invitar más a una comprobación crítica que a la aceptación, por lo que una evaluación profunda del mismo se convierte en algo esencial si queremos que aquéllos que lo desarrollarán sean algo más que simples técnicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar, la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- HALL, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En S. Hall y P. Du Gay (coords.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KEMMIS, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- LÓPEZ FACAL, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008. *Historia de la educación*, 27, pp. 171-193.
- MAESTRO, P. (2002). El modelo de las Historias Generales y la enseñanza de la Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 16, pp. 3-33.
- PAGÈS, J. (2004). Un currículum de geografia i d'història per una nova «reconquesta». *Perspectiva Escolar*, 281, pp. 2-9.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

VALLS MONTÉS, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.

LEGISLACIÓN

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (BOE, N° 4, 04/01/2007).

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, N° 293, 08/12/2006).

Decreto 38/2008 por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Valenciana (DOGV, N° 5734, 03/04/2008).

Decreto 111/2007 por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana (DOGV, N° 5562, 24/07/2007).

DE LA PREHISTORIA A LA EDAD MEDIA EN LOS LIBROS DE TEXTO PARA 5º DE PRIMARIA: LA HISTORIA ENFRENTADA

Javier Quinteros Cortés

qcj@ual.es

Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pone de manifiesto la diferencia en los contenidos de Prehistoria, Historia Antigua y Medieval para 5º de Primaria en Andalucía según se siga el manual de Ediciones SM o de Anaya. Esta diferencia no sólo abarca el tipo de contenidos sino el enfoque que se da a un mismo contenido, analizando el proceso de transposición didáctica aplicado y posibles intereses curriculares ocultos.

Las diferencias sustanciales analizadas son dos: cómo se enfoca la definición de Historia y sus conceptos satélites, y cómo se representan algunos cambios sociales desde el estudio de la vida cotidiana.

Tanto el resultado de este análisis comparado como su proceso deductivo forman parte del programa de créditos prácticos de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (2º Curso) de la Diplomatura de Maestro Especialidad Lengua Extranjera de la Universidad de Almería.

CONCEPTOS Y METÁFORAS

¿Podemos considerar que un niño de 10-11 años está preparado para empezar a hablar de historia, tiempo histórico y otros conceptos desde una perspectiva crítica y no metafórica? Parece ser que los manuales analizados, antagónicos donde los haya como se puede comprobar en la Tabla 1, difieren en la respuesta a la demanda formulada. Mientras que en M-II¹ se apuesta acertadamente por una definición de historia parcialmente adecuada a la edad del alumno en cuestión, y se habla apropia-

1 Ver Tabla 1.

damente de tiempo histórico y de *eje cronológico*, en M-I² se alude a *la vida en el pasado y la línea de la Historia o la línea del tiempo*.

Es posible que enseñar *la vida en el pasado* implique enseñar historia, pero tal procedimiento suplanta desde el punto de partida un concepto por una metáfora, lo que conlleva que el alumno no construya en su proceso cognitivo la obligada relación entre concepto y desarrollo argumental de ese concepto. La enseñanza de la historia, de nuestro pasado, debe apelar a la comprensión y no a la mera ilustración (Osandón Millavil, 2006, p. 327), sobre todo cuando se trata de una ilustración exclusivamente narrativa, y máxime cuando la *narración* como procedimiento es una de las críticas más fuertes a la hora de enseñar historia (Jacott & Carretero, 2005, p. 97). Así mismo, si en lugar de inducir al alumno a que asimile lo que significa el sintagma tiempo histórico, las unidades en que éste se puede medir y la noción de cronología, le hablamos «que no enseñamos» de *la línea del tiempo*, caemos una vez más por la peligrosa pendiente del uso indiscriminado de metáforas a la hora de enseñar una ciencia. Esta segunda suplantación lleva implícito otro problema: el hecho de hablar de *línea*, de la idea de linealidad, hace de la historia un proceso «valga la redundancia» lineal, cuando no es tal. Es muy diferente hablar de eje cronológico «siendo eje la idea fundamental en un raciocinio pero que admite adelantos y retrocesos argumentales que no son otra cosa que el análisis de las causas y las circunstancias», que hablar de línea «siendo línea una sucesión indefinida de algo en una sola dimensión, lo que indica una relación predeterminada de hechos que no admite la relación entre los acontecimientos».

Si no formamos adecuadamente al alumnado que está en edad de construir mentalmente una serie de conceptos a partir del significado mismo de concepto, reemplazando la piedra angular de un debate, cuyo fin educacional es el desarrollo de una conciencia crítica, por una serie de metáforas... ¿qué podemos esperar de ese mismo alumnado cuando acceda a la enseñanza secundaria?

El desarrollo del conocimiento histórico y de una conciencia histórica comienzan en la enseñanza primaria, para ello es menester ser conscientes de qué historia se enseña y cómo se enseña (Aranguren Rincón, 1997, p. 85) Si pretendemos que el alumno sea capaz de pensar históricamente y que la reflexión histórica «ya en períodos tan tempranos» le provea de una adecuada educación y lenguaje políticos (Sobejano, 1999, p. 58; Luis Gómez, 2000, p. 9) no podemos *narrarles* «que no enseñarles» metáforas.

Por otro lado, debemos mencionar que el manual que se decanta por una definición de historia (M-II) no aprovecha el cometido para inculcar un germen de conciencia crítica cuando refiere que los sucesos que componen la historia son aquellos «que merecen ser recordados»... ¿y quién decide qué merece ser recordado? ¿El Ministerio que se encarga del DCB, los capitales que hacen posible la publicación de los manuales, las empresas que subvencionan las campañas arqueológicas, las

partidas presupuestarias que aprueban uno u otro proyecto de investigación, quién? La nueva historia, la nueva enseñanza de la historia, esa que pretende que el alumno comprenda el mundo social que lo rodea (Pascuán Ferreira, 2007, p. 12), no puede aceptar este tipo de postulados.

TRANSPONER, TRASPAPELAR, CENTRALIZAR

Cuando los manuales en cuestión entran de lleno en la Prehistoria, la Edad Antigua y la Edad Media, incurren en fenómenos similares.

En el proceso de transposición del conocimiento, el erróneo uso didáctico de la metáfora ya no es efectivo. En su lugar, algunos contenidos «en función de las competencias que se pretenden desarrollar, obviamente» tienden a traspapelarse, perderse en los torbellinos del poder de síntesis, mientras que otros juegan a centralizar toda la atención del apartado en el que se insertan.

Al respecto llaman poderosamente la atención dos cuestiones. En primer lugar, M-I reduce la Historia Antigua Universal a las características y desarrollo del Imperio Romano. Roma parece ser la única verdad, al menos considerable, desde la invención de la escritura hasta el año 476 en que Rómulo Augústulo es depuesto. Por contrapartida, M-II prácticamente obvia la importancia de Al-Andalus como baluarte del Islam y lo que ello supuso para la génesis de la cultura en Andalucía. Tanto la acción de centralizar del primer manual como la de traspapelar del segundo, no fomentan la formación democrática del alumnado. No se propone elección, el pasado unilateral que se muestra «no podríamos emplear aquí la expresión *enseña*» es la única alternativa a seguir por un individuo que carece de las herramientas conceptuales y de los contenidos para llevar a cabo un ejercicio de comparación. El referente extraescolar que regula la interacción entre lo que se enseña y lo que se aprende (Valls, 2001, p. 38), y lo que se enseña y lo que se debería enseñar, no favorece la formación de ciudadanos críticos, proceso que «como dejara claro Joan Pagès (Pagès, 2001)» debiera ser una de las principales apuestas de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Ante este panorama, la labor del maestro se torna crucial: la Historia como medio de alfabetización social (Charland, 2003, p. 1).

En segundo lugar, M-II inserta nociones de historia social mediante el estudio de la vida cotidiana en los períodos antiguo y medieval, y de los procesos de transformación del medio ambiente. Al menos no nos enfrentamos sólo a la *Historia de los ganadores* y de los grandes hitos y batallas, se analizan las pequeñas transformaciones que a nivel social y natural van a definir el rumbo de la historia, lo que acerca al estudiante a su realidad social... aunque no se hagan grandes menciones a la herencia cultural. Paralelamente, M-I no considera el estudio de la vida cotidiana como contenido factible de ser enseñado pero rescata la importancia de la herencia cultural de Al-Andalus y el Patrimonio artístico de Andalucía... aunque no explique el por qué ni ofrezca actividades prácticas que integren este contenido a la práctica ciudadana.

Si el estudio de la historia debe incluir nociones de identidad (Barton, 2010, p. 14), dichas nociones también deben insertarse en el estudio de los procesos sociales y culturales, que quizás sean los aspectos de los programas de estudio con que más se identifiquen los estudiantes. La práctica ciudadana y democrática comienza por reconocer diferentes tipos de sociedad y culturas en igualdad de condiciones de estudio, si la información de los manuales aprobados oficialmente es fragmentaria o centralizadora ¿a qué podemos aspirar? Un alumno de 10-11 años no va a terminar 5º de Primaria *graduado* en Historia, pero al menos los conocimientos adquiridos deben darle la competencia de diferenciar aquello que forma parte de la historia y lo que forma parte de la memoria colectiva cuando se la somete a un proceso de metaforización, lo que aprende en la escuela y lo que aprende en los medios, y las variables de análisis contrapuesto que tan acertadamente enuncia Nicole Tutiaux-Guillon (Tutiaux-Guillon, 2006, p. 361).

Educar seres conscientes de la realidad social y cultural del pasado no sólo es enseñar historia, sino principalmente educar seres *conscientes*. Capaces de hacer extensibles esa cualidad a un ejercicio de conciencia histórica, social y ciudadana en su propio tiempo y realidad. Y la escuela es el punto de partida para este ejercicio, para el «uso público de la historia» (Falaize, 2010, p. 197).

Todo aquello que el manual, sea el que sea, traspapela o centraliza, supone un reto para el maestro, que en definitiva es el que soporta la articulación de múltiples puntos de vista si lleva a cabo, *consciente* y *consecuentemente*, el trabajo de investigación-acción que el aula le favorece, si es que tiene como principio que el rol central de las ciencias sociales es el educar a futuros ciudadanos para que vivan democráticamente en sociedad (Johnston, 2006, p. 76).

LO QUE SUBYACE

¿Y qué late bajo la información fragmentada o centralizada? Un currículo oculto que es lo que debería investigarse inmediatamente: el fin que justifica que dos manuales para una misma área de conocimiento, idéntico curso, igual comunidad autónoma, observen una fracción esencial de contenidos tan antagónicos e incompletos que lleve a pensar «en términos de crisis, interés económico y agudeza comercial» que lo que nos están queriendo decir es, en el fondo: *Señores, si quieren ofrecer un conocimiento medianamente completo, coherente y socialmente productivo, por favor, compren ambos manuales.*

Pero no, el M-I analizado corresponde a una edición de 1995 «edición que se conserva hasta hoy en algunas bibliotecas escolares y universitarias», y el M-II corresponde a una edición de 1998 «que igualmente persiste en algunas bibliotecas». Por lo que debemos tener en cuenta que M-I se confeccionó al son del PSOE, en el gobierno desde 13 de julio de 1993 hasta el 6 de mayo de 1996, legislatura del señor Felipe González, siendo ministro de Educación y Ciencia el señor Gustavo Suárez Pertierra; mientras

que M-II se diseñó al son del PP, en el gobierno desde mayo de 1996 hasta el 28 de abril de 2000, legislatura del señor José María Aznar, siendo ministra de Educación y Cultura³ la señora Esperanza Aguirre Gil de Biedma. Debemos señalar el importante matiz de que a nivel autonómico de Andalucía el PSOE se mantuvo vigente desde 1990 hasta 2009, legislatura de Manuel María Chávez. Por lo que podríamos deducir que M-I es un producto netamente socialista mientras que M-II ofrece una base populista con influencias socialistas *del primer decenio andaluz*.

Lo realmente interesante es que el producto netamente socialista niega el aparato conceptual mencionado en el apartado I y centraliza los contenidos relacionados en el aparato II; mientras que el producto populista con influencias *del primer decenio andaluz* apuesta por un aparato conceptual capaz de generar una actitud crítica como se demuestra en el apartado I y traspapela contenidos pero hace hincapié en la realidad social a partir de los estudios de vida cotidiana. Y lo que más llama la atención, y que más nos invita a reflexionar, es que M-II postula exactamente lo contrario que M-I... cuando en realidad, desde el punto de vista del desarrollo de la conciencia crítica, la capacidad ciudadana y la educación política inherente a cada partido, ambos están equivocados al fraccionar el conocimiento, reemplazar hechos por metáforas y mantener al pueblo en una especie de somnolencia democrática.

CONCLUSIONES

Más allá del lamentable y casi inapelable hecho de que los cambios políticos decididos por la economía y la gente incitan los cambios sin rumbo de los contenidos de los libros de texto, debemos insistir en que sea el maestro quien supla estas carencias, bien haciendo un contra uso del currículo oculto, bien amparándose en la transversalidad, bien haciendo caso de su propia conciencia. Ante el déficit de nuestra propia historia enfrentada en los manuales de estudio, el desarrollo de la capacidad crítica.

Pero es en el uso de las metáforas, en el reemplazo de conceptos justificados por metáforas, en donde yace el verdadero problema. Debemos rechazar de raíz las metáforas de la historia «al igual que para *Las metáforas de la enfermedad* indicara Susan Sontag», pues la metáfora no sólo relata en lugar de exponer los hechos, sino que se alimenta de los juicios, prejuicios, intereses y traumas de la sociedad, convirtiendo un hecho en una fábula peligrosa, en una dolencia crónica que adquiere, cuando menos te lo esperas, la capacidad de anular a su más letal enemigo: nuestro sentido crítico.

3 La cursiva es mía.

Tabla 1:
Análisis Comparado de Contenidos en los manuales de Ediciones SM y Anaya

	EDICIONES SM (M-I)	ANAYA (M-II)
Unidades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 2 Unidades: <ul style="list-style-type: none"> - 11. La vida en el pasado - 12. Andalucía en la Edad media 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 3 Unidades: <ul style="list-style-type: none"> - 15. El estudio de la Historia - 16. La Prehistoria y la Edad Antigua - 17. La Edad Media y la Edad Moderna
Concepto de Historia, Tiempo Histórico y Fuentes de Estudio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No hay definición de Historia ✓ No se habla de Tiempo Histórico sino de «línea de la Historia» o «línea del tiempo» ✓ Fuentes aludidas: orales, gráficas, escritas y restos materiales ✓ No se hace alusión a las etapas de la Prehistoria y sí a las de la Historia pero sin fechas límite 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sí hay definición de Historia ✓ Se habla de Tiempo Histórico y se hace referencia a un «eje cronológico» ✓ Fuentes aludidas: orales, gráficas, escritas y restos materiales ✓ Se hace alusión a dos grandes etapas de la Prehistoria y se fechan las cuatro etapas de la Historia
Prehistoria	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No se mencionan límites temporales ✓ Se habla de: <ul style="list-style-type: none"> - cazadores/recolectores agricultores/ganaderos y metalurgia pero no de etapas (paleolítico y neolítico) ✓ Se habla de la Prehistoria en Andalucía ✓ No se habla de vida cotidiana 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se mencionan límites temporales ✓ El proceso de sedentarización y afianzamiento de la metalurgia se engloba en los límites del paleolítico y el neolítico ✓ Se habla de la Prehistoria en Andalucía ✓ Se habla de vida cotidiana
Historia Antigua	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Breve descripción del período con límites temporales ✓ El apartado es un <i>monográfico</i> sobre Roma: <ul style="list-style-type: none"> - El Imperio, la sociedad, la ciudad, el arte y la cultura, la economía, la religión y la influencia romana en Andalucía 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descripción escueta pero precisa del período con límites temporales ✓ Breve mención a Roma, se hace mayor hincapié en la vida cotidiana en general (alimentación, vestuario y vivienda) y se hace referencia a la presencia romana en Andalucía <ul style="list-style-type: none"> - Destaca sobremanera un apartado la evolución del medio ambiente en la Prehistoria y la Edad Antigua

Edad Media	EDAD MEDIA	EDAD MEDIA
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Breve descripción del período con límites temporales: destacan el avance de los pueblos germánicos y la influencia visigoda en la península ✓ Muy desarrollado el tema del Islam y la Andalucía musulmana: <ul style="list-style-type: none"> - Organización político-religiosa, sociedad, cultura, ciencia, comercio y diseño urbano ✓ Muy desarrollado el tema de la Cristiandad, el feudalismo, la organización urbana y el desarrollo de la economía ✓ Destaca la mención al Patrimonio Artístico Cultural con base en este período 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Breve descripción del período con límites temporales: destacan el avance de los pueblos germánicos, la influencia de los visigodos en la península, la división tripartita de la sociedad, el cambio en las ciudades, la imprenta y la creación de las universidades ✓ Poco desarrollado el tema del islam y su influencia en Andalucía, mayor hincapié en la vida cotidiana (alimentación, vestuario y vivienda) ✓ Apenas de menciona el avance cristiano ✓ Ninguna mención al patrimonio Artístico Cultural de la época

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANGUREN RINCÓN, C. N. (1997). ¿Qué es la enseñanza de la historia? ¿qué historia enseñar? ¿para qué, cómo y a quién enseñarla? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2 , 81-91.
- BARTON, K. (2010). Historia e Identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. En R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero García, & P. Domínguez (eds.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 13-28). Zaragoza: Universidad de Zaragoza - Institución «Fernando el Católico».
- CHARLAND, J. P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté*. Saint-Nicolas (Québec): Les Presses de l'Université Laval.
- FALAIZE, B. (2010). El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. En R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero García, & P. Domínguez (eds.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 187-205). Zaragoza: Universidad de Zaragoza - Institución «Fernando el católico».
- HERNÁNDEZ, M. D., VISQUERT, J. J., & alii, e. (1998). *Conocimiento del medio Andalucía 5*. Madrid: Anaya.
- JACOTT, L., & CARRETERO, M. (2005). Historia y relato. En M. Carretero (ed.). *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia* (págs. 97-116). Buenos Aires: Aique.

- JOHNSTON, M. (2006). The Lamp and the Mirror. Action Research and Self Studies in the Social Studies. En K. Barton (ed.). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives* (págs. 57-83). Greenwich (USA): IAP.
- LUIS GÓMEZ, A. (2000). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy*. Sevilla: Díada.
- OSANDÓN MILLAVIL, L. (2006). La enseñanza de la historia en la sociedad del conocimiento. En M. R. Carretero, & M. F. González (eds.). *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva* (págs. 323-346). Buenos Aires: Paidós.
- PAGÈS BLANCH, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *Endoxa: Series Filosóficas*, 14, 261-288.
- PAGÈS BLANCH, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En J. A. Gómes Hernández, & M. E. Nicolás Marín (eds.). *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (págs. 155-178). Murcia: Universidad de Murcia.
- PASCUÁN FERREIRA, A. (2007). Sobre la didáctica y los saberes del profesor de historia. *Historia y Geografía*, 20, 9-20.
- PASTOR, A., RUIZ, F., & VIERA, A. (1995). *Conocimiento del Medio Andalucía 5º Curso*. Madrid: Ediciones SM.
- SOBEJANO, M. J. (1999). Enseñar Historia: luces y sombras. *Boletín Millares Carlo*, 18, 57-70.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2006). La enseñanza de la historia y la otredad en Francia. Algunas perspectivas para la reflexión y la investigación. En M. Carretero, A. Rosa, & M. F. González (eds.). *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva* (págs. 347-366). Buenos Aires: Paidós.
- VALLS MONTES, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 31-42.
- WOYSHNER, C. (2006). Notes toward a Historiography of the Social Studies. En K. Barton (Ed.), *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives* (págs. 11-38). Greenwich (USA): IAP.

LA INFLUENCIA DEL USO DE LAS TIC EN LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS POR PARTE DEL ALUMNADO: UNA EXPERIENCIA EN LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA DE 2º DE BACHILLERATO¹

Diego Antonio Reinaldos Miñarro

diegoantrm@hotmail.com

Sebastián Molina Puche

smolina@um.es

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Queda fuera de toda duda que el mundo educativo, como parte integrante de esa «sociedad de la información» (que no tanto «del conocimiento», como bien señalan autores como Fontcuberta, 2000 o Morín, 2000), no permanece ajeno a las nuevas posibilidades que abre, desde el punto de vista de la innovación pedagógica, el uso de las TIC. De hecho, en las dos últimas décadas se ha producido en nuestro país un proceso de adaptación al nuevo panorama —en el que seguimos inmersos en la actualidad—, orientado esencialmente hacia dos vertientes: por un lado, hacia la dotación de medios y recursos audiovisuales a los centros de Educación Primaria y Secundaria por parte de la administración; y por otro, hacia la formación del profesorado en el uso pedagógico y didáctico de estos medios, en tanto en cuanto se es consciente de que son los docentes los que en último término tienen la iniciativa a la hora de introducir un cambio en la metodología para el cual no estaban preparados

1 Este trabajo es resultado del proyecto de investigación «Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria» (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010), y del proyecto «Competencias, contenidos y criterios de evaluación de Geografía en 3.º de ESO: hacia una evaluación auténtica», financiado por el ICE-Consejería de Educación y Cultura de la CARM, en el marco del Programa III 2010-2012.

de antemano². Buen ejemplo de ello es que como han demostrado estudios como el realizado por Vera, Soriano y Seva (2008) para la etapa de Secundaria, las TIC tienen un uso habitual en las aulas españolas.

Sin embargo, no está del todo claro que dicho proceso haya venido motivado única y exclusivamente por motivos pedagógicos y didácticos, sino más bien por el impacto social que las TIC provocan y han provocado en el contexto de la «sociedad del consumo». Además, el modelo de formación del profesorado en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación parece antojarse ineficaz. Es por ello por lo que se corre el peligro de que la integración en el aula de los recursos y medios audiovisuales se quede en una mera innovación tecnológica y no llegue a producir una verdadera innovación educativa, ya que, como viene a decir Correa (2001), las tecnologías por sí solas no cambian nada si no vienen acompañadas de un cambio en la estrategia didáctica y metodológica del docente.

De esta forma, hemos de reiterar que, si bien la introducción de las TIC en el ámbito educativo abre un sinfín de posibilidades, no está exenta de ciertos peligros, por lo que a nuestro juicio se ha de insistir en el logro de una adecuada formación del profesorado para ello, teniendo en cuenta el papel vital del docente como guía y mediador en un proceso de enseñanza-aprendizaje protagonizado por un alumno inmerso en una cultura del ocio que tiene que aprender a «hacer cosas» con las TIC, es decir, a ser competente o capaz en el uso de las mismas mediante la comprensión de sus ventajas e inconvenientes con una actitud activa, crítica y constructiva de trabajo y esfuerzo que le permitan integrarse social y laboralmente en el futuro (que en última instancia, es lo que se intenta alcanzar con la competencia básica «Tratamiento de la información y competencia digital»: Trigueros, Molina et al., 2010).

Evidentemente, el debate sobre el papel real de las TIC en la enseñanza afecta directamente al ámbito de las Ciencias Sociales, en el cual se ha llegado a crear un interesante debate sobre el impacto de herramientas como Internet en la enseñanza de la geografía y la historia (Valera, 2006a). Sirva como ejemplo del mismo la ingente producción bibliográfica que en los últimos años ha abordado esta temática: a modo de ejemplo, podemos referenciar los monográficos que la revista *Íber* ha dedicado al tema (entre los que podríamos destacar los números 31 de 2002 y 41 de 2004), y las comunicaciones presentadas en el XV Simposio de la AUPDCS (Vera y Pérez, 2004). Por lo que se refiere al ámbito de la Geografía en particular, son significativos los estudios que han abordado la utilidad de Internet como recurso didáctico, incidiendo en la capacidad que puede tener para favorecer la motivación y comprensión conceptual, generación de destrezas y análisis de representaciones

2 Así se desprende de las conclusiones obtenidas del Congreso internacional *Models of ICT Integration in Education / Modelos de integración de las TIC en Educación*, celebrado en Madrid (16-18 marzo 2010): http://www.ite.educacion.es/congreso/modelostic/index.php?option=com_content&view=article&id=86&Itemid=10&lang=es (Fecha de consulta: 25-11-2010).

de espacios o espacios virtuales, proponiendo materiales y guías para actividades (Valera, 2006b; Fernández, 2004; de Miguel, 2006).

No es objetivo de estas páginas hacer un balance bibliográfico al respecto, por lo que podemos concluir estas líneas diciendo que la mayoría de estos y de otros trabajos se basan en experiencias de aula que muestran la necesidad de una formación del profesorado para la adecuada introducción y uso de las TIC en el aula, además de demostrar, en algunas ocasiones, el efecto positivo que esa correcta aplicación —que implica una renovación metodológica en muchas ocasiones— tiene sobre la motivación, comprensión o desarrollo de capacidades en el alumnado. El trabajo que aquí presentamos se encuentra relacionado con esa segunda vertiente del uso de las TIC en el aula de Ciencias Sociales: intentar constatar hasta qué punto puede influir el uso de estas tecnologías en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de las capacidades y habilidades vinculadas a la materia.

Para ello llevamos a cabo una experiencia didáctica realizada con dos grupos de alumnos del mismo curso de un instituto de la ciudad murciana de Lorca. La experiencia consistió en la implementación de la unidad didáctica «El espacio urbano español: morfología, evolución histórica y vertebración. El caso murciano» en ambos grupos utilizando una metodología distinta en lo que al uso de recursos audiovisuales se refiere. Así, en uno de los grupos nuestra metodología didáctica se apoyó en el uso de las herramientas Google Maps, Google Earth y la web www.cartomur.com, mientras que en el otro grupo se prescindió de estos recursos y se utilizaron únicamente estrategias expositivas diversas (exposición, preguntas-respuestas...) complementadas en algunos casos con cartografía y material en papel. El objetivo era evaluar y comparar los resultados en el rendimiento académico de ambos grupos en esta unidad.

Para la recogida de información se ha intentado seguir una postura conciliadora e integradora entre los métodos cuantitativos y los cualitativos (Best, 1997), utilizando tanto cuestionarios y análisis comparado de la producción del alumnado, como el diario de clase del profesor (abierto) o registros anecdóticos.

LA EXPERIENCIA: COMPOSICIÓN DE GRUPOS

Como ya se ha avanzado en la introducción, la experiencia de aula se basó en la implementación, en mayo de 2010, de una misma unidad didáctica a dos grupos de alumnos de un instituto del centro de la ciudad de Lorca que cursaban la materia de Geografía de 2º de Bachillerato, pero utilizando una metodología distinta en lo que al uso de los materiales y recursos audiovisuales se refiere.

Partimos del convencimiento de que, evidentemente, dos grupos de individuos, por naturaleza, no pueden ser iguales —razón por la cual se trata de un procedimiento que ha sido bastante criticado últimamente—. No obstante, consideramos que en este caso las similitudes que presentan son tan grandes (edad, procedencia socioeconómica...) que pueden servirnos para hacer una comparativa suficientemente significativa. Eso

por ello por lo que se ha empleado un planteamiento metodológico bastante habitual en Medicina Clínica, adoptado también en el ámbito de la enseñanza (Choque, 2009; Chamoso, 2010), como es la comparativa entre lo que denomina «grupo experimental» —es decir, aquel que ha sido expuesto a una variable, en nuestro caso las TIC—, y un «grupo de control» —esto es, aquel que no ha sido expuesto a la misma—.

Así, pese a que se intentó que en ambos grupos la metodología fuese activa y participativa por igual, necesariamente ésta tuvo que adaptarse a las necesidades y condicionantes de un alumnado con poco interés y motivación y que reclamaba el uso de una metodología tradicional. De esta forma, en uno de los grupos (el menos numeroso, que consideraremos nuestro «grupo experimental») se emplearon en mayor medida estrategias metodológicas activas y participativas (preguntas-respuestas, aprendizaje por descubrimiento...), con el uso continuado de materiales y recursos variados de diverso tipo, destacando entre ellos los audiovisuales (variable TIC), que solamente se usaron en el otro grupo («grupo de control») en una de las sesiones, optando en su caso, en cambio, por el uso de una metodología más expositiva y directiva con el empleo de materiales y recursos también variados, pero esencialmente en soporte papel.

Por lo que respecta a las características de ambos grupos, hemos de decir que presentaban muchas similitudes en cuanto a tamaño, nivel sociocultural y nivel académico. Así, el tamaño de dichos grupos era parecido (19 alumnos en un caso y 23 en el otro, si bien reducido en la práctica por las faltas de asistencia). En ambos grupos el nivel sociocultural del alumnado era medio o medio-bajo, la procedencia geográfica era semejante (todos procedentes de Lorca con excepción de una alumna de procedencia extranjera en cada uno de los grupos), y en lo que se refiere al nivel académico en ambos grupos la mayoría de los alumnos presentaban un nivel medio o bajo, contándose con dos alumnos repetidores en uno de los grupos y tres en el otro. No había alumnos especialmente sobresalientes o brillantes, y en los dos casos mostraban escaso interés hacia la materia —situación que se repetía también en otras asignaturas—, poca motivación y poca participación (tendencia menos acusada en el grupo experimental). Sin embargo, presentaban en general un buen comportamiento, con alto grado de respeto a la figura del profesor, echándose en falta en algunos alumnos una actitud de mayor esfuerzo, voluntad, puntualidad y constancia.

En cuanto a las características de las aulas en las que se impartió docencia, hay que señalar que ambas estaban dotadas de cañón, pantalla o superficie de proyección y conexión a Internet desde uno de los ordenadores portátiles de que dispone el centro para los docentes.

ANÁLISIS DE DATOS OBTENIDOS MEDIANTE MÉTODOS CUALITATIVOS

Los datos que obtuvimos mediante el uso de una metodología cualitativa (Taylor y Bodgan, 1986) hacen referencia esencialmente al componente motivacional y a la

atención, interés y comportamiento del alumnado ante el uso de las TIC en clase, más que a la adquisición de conocimientos, capacidades y habilidades, de lo que también se pueden inferir algunas conclusiones.

Al inicio de la primera sesión con el grupo que hemos denominado «experimental», se recabó la opinión de los alumnos acerca del uso de las TIC en clase y se les habló de la posibilidad de impartir una de las sesiones en el Aula Plumier. La reacción de la mayor parte del alumnado fue favorable, hasta el punto de que un alumno demandó en la siguiente sesión que siguiera usando las TIC en clase y preguntó acerca del día en que se impartiría la citada clase en la Plumier.

En las siguientes sesiones se utilizaron en clase para la exposición de contenidos herramientas como el Google Maps-Google Earth y la web www.cartomur.com, intentando que dichos recursos no fueran una simple apoyatura a las explicaciones (esencialmente encaminadas a comentar y comparar planos de diversas ciudades) y utilizando diversas estrategias (explicitación de ideas previas, lluvia de ideas, preguntas-respuestas, descubrimiento de diversos elementos...). Los alumnos se mostraron, en principio, motivados e interesados por la herramienta en sí y por lo que podían diferenciar a través de la misma (particularmente cuando se expuso la fotografía aérea de su ciudad), mostrándose más participativos, si bien a su vez también estuvieron más habladores entre ellos. En el caso particular de la explicación del plano de la ciudad de Lorca, fue habitual la distracción de los alumnos buscando su domicilio, el instituto, sus centros de ocio... lo que, si a priori no es bueno, pudo ser utilizado para reconducir su atención hacia aspectos más relacionados con los objetivos de la unidad didáctica.

En cuanto a la sesión que se impartió en el Aula Plumier, que tenía como principal objetivo el nº 5 de nuestra unidad («5. Identificar las grandes aglomeraciones urbanas y principales ejes del sistema urbano español y de la Región de Murcia mediante el uso de las TIC»), se realizó una breve explicación previa ya en el aula para compensar la posible ausencia de conocimientos previos acerca de los contenidos que se intentaba que los alumnos aprendieran por descubrimiento. Las principales dificultades encontradas fueron el déficit de atención del alumnado y los problemas que tuvieron algunos de ellos en el uso de las herramientas propuestas (Google Maps-Google Earth y www.cartomur.com). La primera de las dificultades sí que estaba prevista, por lo cual preparamos para los alumnos un cuestionario de actividades a rellenar en el aula para evitar la dispersión, si bien el déficit de atención durante la explicación previa y la exposición de las instrucciones oralmente fue difícil controlarlo, ya que algunos alumnos, pese a advertírsele previamente, encendieron los ordenadores y se entretuvieron.

Sin embargo, no se previeron las dificultades observadas en algunos alumnos en el uso de las herramientas propuestas para la realización de las actividades, ya que, si bien en el cuestionario sobre el uso de las TIC que se les pasó, la mayoría manifestaron conocerlas, los resultados de las actividades demuestran que no era del todo así o no atendieron bien a las explicaciones y no entendieron lo que se les pidió en dichas actividades.

Por lo que respecta al uso de los recursos en el llamado «grupo de control», hemos de decir que se decidió emplear en una sesión aislada la herramienta Google Earth, obteniendo menores resultados en este caso en lo que a motivación y participación se refiere.

Así pues, con los elementos de análisis obtenidos mediante metodología cualitativa, podemos señalar que el uso de las TIC en el aula parece aumentar, en general, el interés y la motivación del alumnado y, en determinados casos, la comprensión y asimilación de conceptos y la adquisición de habilidades y capacidades. Sin embargo, también entraña graves riesgos, como un elevado déficit de atención o una dispersión del alumnado, por lo que se exige al docente una enorme preparación de las actividades previstas, así como de los contenidos a impartir y en el uso del recurso o herramienta en cuestión.

ANÁLISIS DE DATOS OBTENIDOS POR MÉTODOS CUANTITATIVOS

Durante la implementación de la unidad didáctica el llamado «grupo experimental» fue sometido a dos tipos de cuestionarios: un cuestionario de actividades a realizar en clase durante la sesión en el Aula Plumier y un cuestionario sobre el uso de las TIC en la enseñanza y, particularmente en esta unidad didáctica, que se pasó una vez implementada y evaluada la misma. También se decidió pasar este último cuestionario al grupo que hemos denominado «grupo de control», si bien a este grupo se le adaptó el cuestionario para que no respondieran a las cuestiones 9 y 10 de la primera parte del mismo, en las cuales se hacía mención a las actividades realizadas en el Aula Plumier.

Los resultados obtenidos acerca del primer cuestionario (cuestionario de actividades del «grupo experimental») reflejan lo siguiente: de la muestra de alumnos que asistieron ese día a clase, todos lo entregaron, lo cual ya es positivo porque al menos refleja cierto interés. Ahora bien, el 92% de dicho alumnado solamente rellenó las dos primeras cuestiones, demostrando la mayoría en sus respuestas un nivel escaso o medio de comprensión; mientras que el resto rellenó tres o cuatro cuestiones con un nivel también medio, pero bastante aceptable en la comprensión y asimilación conceptual.

Si comparamos estos datos con los obtenidos mediante la observación, podemos inferir que, en el caso de la sesión impartida en el Aula Plumier, el déficit de atención y dispersión mostrado por el alumnado, pese a que se intentó suplir con este cuestionario y mediante instrucciones orales, se traslada a su nivel de comprensión y asimilación conceptual.

Sin embargo, hemos de unir estos datos a los que se consiguieron a través del cuestionario sobre el uso de las TIC para este grupo en concreto. La siguiente tabla resume las respuestas obtenidas a las distintas cuestiones planteadas:

Tabla 1. Respuestas al cuestionario sobre el uso de las TIC (Grupo experimental) 100 % = 9

CUESTIÓN	% SÍ	% NO	NS/NC
¿Consideras más motivadora la clase de Geografía con TIC?	100	0	-
¿Te distraes más si se usan en clase de Geografía TIC?	67	33	-
¿Te consideras preparado/a para el uso de las TIC?	78	22	-
¿Conocías Google Maps, Google Earth o www.cartomur.com?	89	11	-
Conoce Google Maps o Google Earth (63 %) Conoce los tres (25 %) NS /NC (12 %)			
¿Consideras adecuado el uso de las TIC por tu parte en clase?	67	33	-
¿Observas una mejora en la comprensión de lo que se explica cuando se usan las TIC en clase frente a cuando no se usan?	44	56	-
¿Observas una mejora en la memorización y asimilación de ideas cuando se usan en clase las TIC frente a cuando no se usan?	22	78	-
¿Consideras adecuado el uso de las TIC por parte del profesor en clase?	100	0	-
¿Consideras adecuadas las orientaciones que el profesor dio sobre las actividades en el cuestionario que se realizó en el Aula Plumier?	67	11	22
¿Y las orientaciones que se dieron oralmente?	100	0	-

Como podemos observar, los datos son abrumadores en lo que se refiere al componente motivacional del uso de las TIC en clase, ya que la totalidad del alumnado estimó que la clase era más motivadora si se utilizaban dichas tecnologías, dato que viene a coincidir con las conclusiones obtenidas mediante metodología cualitativa.

Por lo demás, los datos también coinciden con las deducciones parciales obtenidas hasta ahora, si bien no deja de ser significativo que el 67% de los alumnos considerara que se distrae más si se usan las TIC en clase y, sobre todo el hecho de que la mayoría manifestara estar preparado para el uso de las mismas (78%) y conocer alguna de las herramientas utilizadas (89%), además de considerar que las utilizaron adecuadamente (67%) y que las orientaciones del profesor en sus respectivas variantes fueron idóneas (100%, 67%, 100%) y, en cambio estimaran en su mayor parte que no se produce mejora en la comprensión (56%) ni memorización y asimilación de conceptos (78%). Datos que casan con los obtenidos anteriormente y vienen a hacernos concluir que el uso de las TIC en clase, a juicio del propio alumnado, aumenta la motivación, pero no facilita la comprensión y memorización o asimilación de ideas, además de elevar el nivel de distracción.

Si comparamos los resultados con los obtenidos en el mismo cuestionario que se pasó adaptado al «grupo de control», vemos que la principal diferencia estriba en la reducción del componente motivacional (64% frente a 100%) y del porcentaje de

distracción (43% frente a 67%) y en la inversión de los datos en lo que se refiere a la mejora en la comprensión (86% frente a 44%) y memorización y asimilación de ideas (79% frente a 22%) atribuido al uso de las TIC en el aula. No obstante, estos datos han de ser tomados con mayor cautela, en tanto que la exposición del grupo a la variable en estudio ha sido escasa o casi nula.

Más interesantes pueden ser los datos consignados a partir de la segunda parte del cuestionario, relativa al grado de satisfacción y adecuación en el uso de las TIC y su influencia.

Los resultados obtenidos demuestran que el grado de motivación con el uso de las TIC fue para el «grupo experimental» bastante alto (78%) o medio (22%), y para el «grupo de control» medio (64%), mientras que el grado de influencia de las TIC en la mejora de la comprensión y memorización y asimilación conceptual fue para el «grupo experimental» medio (67% y 78% respectivamente) y para el «grupo de control» bastante alto (50%).

Con respecto al grado de adecuación en el uso del recurso, la mayoría de los alumnos del «grupo experimental» manifestó que fue bastante alto por parte del profesor (56%) y medio por su parte (78%), siendo los resultados más dispares en el «grupo de control», donde los mayores porcentajes en cuanto a adecuación por parte del profesor se reparten entre medio (29%) y escaso (29%), y por su parte entre medio (43%) y bastante alto (36%). Además, los alumnos del «grupo experimental» consideraron que su preparación para el uso de las TIC era bastante alta (44%) o media (33%) frente a un 36% de los alumnos del «grupo de control» que estimó que la misma era media y un 29% que consideró que era mucha o bastante.

Finalmente, el análisis comparativo de los resultados de los exámenes de los dos grupos en las cuestiones que atañen a contenidos de la unidad didáctica implementada sacó a la luz que dichos resultados fueron más positivos en el grupo en el que no se utilizaron las TIC como recurso didáctico que en el que sí se recurrió a las mismas, contrariamente a lo que venía sucediendo durante todo el curso. No obstante, las diferencias no fueron excesivamente llamativas y a todas luces estaban causadas más a cuestiones propias del alumnado que a la influencia de las TIC.

CONCLUSIONES

Se ha insistido en los últimos años en el uso de las TIC en el aula, en la formación del profesorado para el mismo y en la influencia que la utilización de dichas tecnologías tiene sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuestro objetivo fundamental ha sido el de presentar una experiencia comparativa a nivel de aula para tratar de observar hasta qué punto el uso de las TIC en el aula influye en la motivación y adquisición de conocimientos, capacidades y habilidades, para el caso concreto de la materia de Geografía de 2º de Bachillerato y esencialmente mediante el empleo de la herramienta Google Earth.

Con los datos obtenidos, procedentes de la combinación de una metodología cualitativa y cuantitativa, podemos decir que la influencia del uso de las TIC en el aula sobre la motivación es bastante alta, pero no así sobre el nivel de comprensión, memorización o asimilación de ideas y conceptos, quizá debido a que, a juicio del propio alumnado, aumenta el nivel de distracción. No obstante, sí que se ha observado un influjo positivo en la adquisición de ciertas capacidades y habilidades propias de la materia como la profundización en la competencia de ESO «conocimiento e interacción con el mundo físico», para casos concretos. A su vez, un porcentaje bastante considerable de alumnos estimó que el uso en clase de las TIC incidió sobre su calificación en el examen.

Finalmente, esta pequeña investigación, que solamente pretendía ser una aproximación al tema, ha arrojado datos, cuanto menos curiosos, como puede ser el grado de preparación estimado por algunos alumnos para el uso autónomo de las TIC o para el manejo de ciertos recursos. La experiencia vivida y los datos obtenidos, nos hacen reafirmarnos en la necesidad de una adecuada formación del profesorado en el manejo de los medios informáticos y audiovisuales que le permita, como mediador, guía y orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje protagonizado por un alumno escasamente motivado, propiciar que éste consiga aprovechar las TIC para «hacer cosas», es decir, enseñarle las ventajas y desventajas de estas tecnologías para terminar desenvolviéndose en un mundo cada vez más tecnificado y globalizado que les exige una preparación en este campo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEST, J. W. (1997). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- CORREA, R. I. (2001). *La sociedad mesmerizada. Medios, nuevas tecnologías y conciencia crítica en educación*. Huelva: Universidad de Huelva.
- CHAMOSO, J. M. (2010). Análisis de una experiencia de resolución de problemas de matemáticas en secundaria. *Revista de Educación*, 351, pp. 557-569.
- CHOQUE LARRAURI, R. (2009). Eficacia en el desarrollo de capacidades TIC en estudiantes de educación secundaria de Lima, Perú. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 35, pp. 5-20.
- DE LA TORRE, J. L. (2006). Las nuevas tecnologías en las clases de ciencias sociales del siglo XXI. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 48, pp. 97-114
- DE MIGUEL GONZÁLEZ, R. (2006). Nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica de la geografía: el ejemplo de Google Earth. En línea: <http://rafaeldemiguel.files.wordpress.com/2006/12/nuevas-tecnologias-aplicadas-a-la-didactica-de-la-geografia.pdf>
- FERNÁNDEZ ROS, J. M. (2004). Internet en el aula de Geografía de España. Una propuesta. *Fórum Aula y TIC. I Jornadas Novadors, Dpto. Didáctica General y Didácticas Específicas*, 1 de julio de 2004, Universidad de Alicante. Disponible en línea: <http://www.eduonline.ua.es/aula>

- FONTCUBERTA, M. (2000). Medios, comunicación humana y sociedad del conocimiento. *Comunicar*, 14.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- TAYLOR, S. J. y BODGAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TRIGUEROS, F. J., MOLINA PUCHE, S. et. al. (2010). La competencia digital y la didáctica de las ciencias sociales en la formación permanente del profesorado de Infantil y Primaria. En *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pp. 553-565.
- VALERA BERNAL, F. J. (2006a). Internet como recurso didáctico en Geografía. *Educación en el 2000*, 9, pp. 45-49.
- VALERA BERNAL, F. J. (2006b). Las nuevas tecnologías aplicadas a las Humanidades. En *Representaciones culturales. Ensayos sobre el futuro de las humanidades*. Murcia: Editorial Verbum.
- VERA MUÑOZ, M. I. y PÉREZ i PÉREZ, D. (coords.) (2004). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS.
- VERA MUÑOZ, M. I., SORIANO, M. C. y SEVA, F. (2008). Modificación de las concepciones del profesorado de Secundaria de Ciencias Sociales después de la utilización de las TIC en sus aulas. *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 643-654.

EVALUACIÓN CON VIDEOJUEGOS EN CIENCIAS SOCIALES

Pedro A. Sánchez Rodríguez

pesar@um.es

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Decantándonos por la definición que Revuelta, Sánchez y Esnaola (2006: 61), hacen de los videojuegos como «propuestas lúdicas que se desarrollan en entornos digitales interactivos e inmersivos», podríamos decir que el primer videojuego fue el creado en 1962 por Russell llamado «SpaceWar!» («Guerra Espacial»).

Rusell creó este videojuego en una computadora PDP-1 (se cree que fue una de las primeras computadoras fiables y sencillas de manejar) en el Instituto Tecnológico de Massachusetts. Este juego, para dos jugadores, consistía en que cada uno controlaba una nave espacial e intentaba disparar a la otra para destruirla, mientras al mismo tiempo había un punto de gravedad que atraía a las naves para destruirlas. Así, se convirtió en el primer videojuego para ordenador de la historia al distribuirse por diferentes universidades.

Teniendo en cuenta la definición de videojuego comentada, podemos observar que el videojuego «SpaceWar!» no integra un entorno digital inmersivo, algo consecuente con la época en la que se desarrolló, así como las tecnologías y medios que había al alcance para su elaboración.

Leyendo a González (2006), vemos como además de considerar al «SpaceWar!» como uno de los primeros videojuegos, también considera otras versiones conocidas como precursores o creadores del primer videojuego, datos que completamos con las opiniones recogidas en algunos foros especializados¹:

1 <http://www.3djuegos.com/foros/tema/588426/0/oxo-el-primer-videojuego/>
<http://www.retrocomputacion.com/cgi-bin/foro/YaBB.pl?num=1184379848>
<http://www.gratisjuegos.org/descargar/el-primer-videojuego-de-la-historia-oxo-spacewars-tennis-for-two-cual-sera/>

- a. Golssmith y Mann (1947), que crearon un juego basado en un simulador de lanzamiento de misiles que en un primer momento era un proyecto militar, creado sin pretensión para entretener. No había movimiento de video en la pantalla por lo que no se le considera videojuego como tal, pero se dice que fue la primera idea que promovió el desarrollo de los videojuegos.
- b. Douglas (1952) desarrolló «Noughts and crosses» («Ceros y cruces»), un juego parecido a las tres en raya. Fue el primero en tener su versión digital. Sin embargo, vuelve a no considerarse realmente un videojuego, suele ser tratado como precedente, se le considera un juego gráfico por ordenador, ya que no existía video en movimiento.
- c. Nighinbottham (1958) creó el «Tennis for two» («Tenis para dos»), un simple juego de tenis representado en dos columnas que simulaban a dos jugadores, y una pelota que rebotaba entre ambas barras, así cada jugador debía intentar conseguir que la pelota llegara al extremo de la pista del oponente. Fue mostrado por su autor como curiosidad científica aunque nunca patentó su invención. Nunca fue puesto en venta, simplemente se trataba de una demostración presentada como divertimento para los visitantes que recorrían los laboratorios. Fue primero en tener video en movimiento. Este mismo juego tuvo un mayor desarrollo comercial cuando más tarde Bushnell (1972) desarrollo el denominado «Pong» para la compañía ATARI.

Wolf y Perron (2005) asignan a aquellos videojuegos que se consideran los orígenes de los actuales videojuegos un lugar a partir del contexto de aplicación donde empezaron a utilizarse. Consideran como el primer videojuego «Spacewar!», como el primer videojuego comercial «Computer Space», como el primer videojuego de uso doméstico «The Magnavow Odyssey» y como el primer videojuego de éxito «Pong».

Como hemos visto, según consideremos a los videojuegos, según aquellas características que les asignemos son las que nos harán decantarnos por uno u otro videojuego. En nuestro caso, hemos dejado clara nuestra selección, además de estar de acuerdo de que la idea precursora que inicio los videojuegos fue la elaborada por Golssmith y Mann.

Como hemos visto, según consideremos a los videojuegos, según aquellas características que les asignemos, la definición que más corresponda con este medio, etc., serán las que nos harán decantarnos por uno u otro videojuego. En nuestro caso, hemos dejado clara nuestra selección, además de mostrar nuestro acuerdo con la gran influencia que tuvieron Golssmith y Mann en el comienzo del desarrollo de estas tecnologías.

OTRAS UTILIDADES ASIGNADAS A LOS VIDEOJUEGOS

En distintos contextos los videojuegos son utilizados para otros fines que no son lo propiamente asignados al ocio. Así, algunos autores creen que su utilización puede

servir para formar en la empresa, como un modo de liberar las emociones, como medio terapéutico, para la reeducación de individuos con dificultades, etc.

En este sentido, Vida y Hernández (2005) resaltan la posibilidad que tienen los videojuegos a la hora de formar en la empresa, ya que permiten a los empleados una capacitación para la toma de decisiones en situaciones extremas, ayudándoles a resolver problemas en los que se encuentran implicadas multitud de variables. Encontramos otros terrenos profesionales, en los que la aplicación de los videojuegos, pueden ser de utilidad en la formación de profesionales, como son los pilotos de aviación, los médicos cirujanos, etc.

Una experiencia llevada a cabo a través del Proyecto Mundo de Estrellas, creado por la compañía SILICON ARTIST y por encargo del Servicio Andaluz de Salud, formando parte de un Programa de Atención Integral al niño hospitalizado, se disponen juegos educativos con los últimos avances de las tecnologías del entretenimiento a través de una intranet del hospital (Moreno, 2008). Esta actuación hace que los videojuegos sirvan a los niños hospitalizados como un medio de evasión, ayudándoles a desconectar y asociar el hospital a un lugar algo más divertido en donde su estancia sea más agradable.

En los mismos términos, González (2006) pone de manifiesto que el uso de los videojuegos puede ser muy positivo utilizándolos dentro de un laboratorio social, un lugar controlado que pueda servir para experimentar y liberar las emociones que nos molestan, como por ejemplo un medio para canalizar la agresividad en los niños violentos. Del mismo modo, podemos experimentar una liberación emocional de la pesadez cotidiana haciendo pagar virtualmente a los que en la realidad nos hacen sufrir o rabiar, contribuyendo positivamente a nuestra salud mental al liberar nuestra frustración y agresividad (González, 2006). Un videojuego nos ha podido ayudar a menudo a dejar los problemas de lado y a evadirnos, lo cual, lejos de suponer un problema suele ser una terapia, un descanso necesario a nuestra rutina diaria o a nuestros problemas personales.

Tomando como referencia la idea anterior, podemos llegar a considerar los videojuegos como un remedio terapéutico, en donde el usuario puede dejarse llevar dentro de un mundo imaginario o virtual donde desconectar de aquello que le oprime, incluso enfrentarse a lo que más teme. Éste es uno de los motivos por el que los videojuegos son utilizados en el campo de la reeducación, las dificultades de aprendizaje, la terapia psicológica y fisiológica. En este campo numerosas investigaciones demuestran que los resultados obtenidos en la mayoría de los casos han sido satisfactorios, reforzándose la idea de que el uso de esta nueva tecnología mejora el rendimiento, la reeducación o la recuperación de algunas destrezas o habilidades de tipo físico o psicológico.

Dentro del campo de la reeducación, se han analizado algunas áreas que tienen que ver con los aspectos de la personalidad de los individuos (Etxeberria, 2001) como: habilidades de relación y comunicación entre niños; trastornos del lenguaje; desarrollo de la coordinación visomotriz; mejora de sujetos con múltiples hándicaps; reducción

de conductas antisociales; conductas impulsivas; aumento del autocontrol en jóvenes delincuentes; reducción de la ansiedad; toma de decisiones respecto a las drogas; regulación de la tensión arterial y presión sanguínea. Etxeberría (1998) ya considera de manera contundente, que los videojuegos permiten una ayuda especial en el tratamiento y mejora de problemas educativos y terapéuticos, tanto de tipo físico como psicológico, así como múltiples utilidades en cuanto al entrenamiento de todo tipo de habilidades.

De manera más innovadora, Bustos y Guzmán (2010) ponen de manifiesto la utilización de los videojuegos como incentivo de la función social de una biblioteca a través de actividades como clubes y encuentros de usuarios de videojuegos que creen y recopilen material bibliográfico específico del tema. Así, creen que si se dirigen de manera correcta, los videojuegos pueden llegar a revolucionar y potenciar servicios y actividades tradicionales del bibliotecario. Además, la manifestación más provechosa de la implantación de los videojuegos en la biblioteca, es el hecho de que los jugadores son capaces de asociar los videojuegos con otros soportes: películas, cómic y libros.

Su estudio resalta como el 80% de los bibliotecarios encuestados considera que los videojuegos son inherentemente socializantes, favoreciendo actividades que aproximan y transforman la comunidad.

Considerando lo anterior, es de interés conocer aquellos conocimientos preestablecidos sobre los videojuegos, así como aquellos posibles y futuros procesos que se pueden alcanzar con el uso de este medio.

EVALUACIÓN CON VIDEOJUEGOS EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Leyendo a Cuenca y Martín (2010) vemos como los videojuegos pueden utilizarse en la enseñanza de las ciencias sociales, y más concretamente, en la resolución de problemas. De este modo, consideran que los videojuegos responden a las demandas y expectativas de la sociedad debido a que muestran los más actuales y relevantes problemas y preocupaciones sociales, como son:

- Conflictos bélicos: reflejados en videojuegos como «Age of Empires» e «Imperivm».
- Urbanismo y gestión del territorio: representados en los videojuegos «SimCity» y «Caesar».
- Medio ambiente: que aparece principalmente de forma secundaria, como podemos ver en los videojuegos «SimCity» y «Age of Empires».
- Economía/comercio: mostrados en videojuegos como «Wall Street Trader» y «Port Royal».
- Relaciones sociales: las podemos encontrar en el videojuego «The Sims».
- Problemas sociales de la ciudadanía: dentro del portal Educalia.

En diferentes trabajos realizados por el Grupo F9² (1998, 1999, 2000, 2001) vemos como diferentes videojuegos son explotados en el ámbito educativo, utilizando estos como un recurso didáctico. Por ello, a continuación mostraremos algunos videojuegos que han sido utilizados como medio evaluador en un contexto educativo explicando brevemente el uso o utilidad que se le han dado dentro del área de Ciencias Sociales.

Geografía y Matemáticas

El Grupo F9 (1999b) recomienda la utilización didáctica del juego «PC fútbol 7», el cual permite a los alumnos que jueguen al fútbol y dirijan un club, aprendiendo al mismo tiempo matemáticas a la hora de realizar los fichajes del equipo y al controlar la economía del club. Del mismo modo, también se puede aprender geografía, puesto que el equipo de fútbol se traslada a distintos lugares para jugar contra otros equipos.

Su uso se recomienda para el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); aunque puede iniciarse en los últimos cursos de Primaria, utilizando contenidos del juego basados en la estadística y el tratamiento del azar como instrumento de comprensión y análisis de la información, y la obtención, selección y tratamiento de la información, de forma autónoma y crítica (Grupo F9, 1999b). El mayor interés del juego se centra en ejercitar multitud de procedimientos matemáticos, sin eludir el elevado grado de autoestima que proporciona al alumnado.

Con este videojuego se hace imprescindible que el profesor atienda y observe en todo momento el desarrollo que los alumnos tienen en su interacción con el medio, para poder incidir en aquellos aspectos de mayor importancia, proporcionar salidas en momentos de atasco del alumnado, provocar discusiones sutilmente, orientar la dinámica de grupo, etc. (Grupo F9, 1999b).

Geografía

Para amenizar el estudio de la geografía el Grupo F9 (1999a) propone al profesorado hacer uso del juego «¿Dónde está Carmen Sandiego?», tomándolo como un recurso didáctico y motivador para ir conociendo los diferentes países del mundo. Para ello, se recomienda que todos los alumnos tengan algunas nociones básicas de geografía universal y/o algún soporte material complementario.

Básicamente, el propósito del juego es que el alumno capture a la ladrona Carmen Sandiego y a su banda, los cuales cometen varios robos a través de todo el mundo. De este modo, los contenidos del videojuego pueden servir de complemento para el currículum de geografía mundial (Grupo F9, 1999a).

A la hora de utilizar este videojuego se recomienda formar pequeños grupos de dos o tres alumnos, lo cual facilitará la búsqueda de información demandada por el juego

2 El Grupo F9, asesorado por la profesora Begoña Gros, está formado por José Aguayos, Luisa Almazán, Antonia Bernat, Manel Camas, Francesc Campos, Juan José Cárdenas, Xavier Vilella.

para conseguir los objetivos educativos marcados (Grupo F9, 1999a). Todo esto conlleva que el docente que haga uso de este medio observe en todo momento el uso correcto de aquella información adicional que los alumnos obtienen de las diferentes fuentes que utilicen, pudiendo orientar sobre la búsqueda de ésta información.

Historia

El uso del videojuego «Age of Empires» se recomienda por el Grupo F9 (2001) con el objetivo principal de que el jugador consiga desarrollar una pequeña tribu de la antigüedad hacia una poderosa civilización, y para ello será necesario que el alumno planifique sus objetivos a largo plazo, organizando sus recursos de manera productiva, creando nuevas estrategias que le faciliten la evolución de su tribu, etc.

Este simulador permite que el alumnado vaya evaluando cada uno de los pasos que va dando utilizando unas estructuras lógicas que le ayuden a ir desarrollando su tribu, además de convertirla en lo suficientemente poderosa para poder competir con las demás y llegar a dominarlas (Grupo F9, 2001).

El Grupo F9 (2001) recomienda que la tarea del profesor sea la de:

- Facilitar materiales que permitan el desarrollo del trabajo en red.
- Debatir sobre aquellos elementos que posibilitan que los pueblos evolucionen.
- Hacer ver la necesidad de planificar para poder conseguir los objetivos del juego.
- Posibilitar la interacción y diálogo con otros jugadores para que establezcan líneas conjuntas de actuación.
- Acercarse a la evolución de recursos tecnológicos analizando los elementos de las diferentes civilizaciones.

Puede considerarse también como un criterio válido el utilizar este videojuego como contenido transversal (Grupo F9, 2001), debido a que pone de manifiesto aspectos tan elementales como la necesidad de colaborar y la implicación de la tecnología en el avance del ser humano.

Otro juego del mismo estilo es el conocido «Civilitation II», también recomendado como recurso didáctico por el Grupo F9 (2000), donde la trama se centra en conquistar el resto de civilizaciones, dando relevancia al conocimiento de los avances tecnológicos, el equilibrio económico sustentado en la producción, la ciencia y el ocio, así como los diversos tipos de gobierno que se desarrollan.

En este sentido, el Grupo F9 (2000) pone de manifiesto que no siempre aquella civilización más rica tiene todas las ventajas o la más grande es siempre la que tiene más poder, sino que es el equilibrio entre el conocimiento, el dinero y el poder militar lo que hace a una civilización estar por encima de otra.

Como complemento podemos leer a Ayén (2010: 1) refiriéndose al juego «Age of Empires» cuando se trata de aprender historia:

«Los estudiantes establecen relación entre los conocimientos históricos que se enseñan y los juegos que incluyen referencias a esos conocimientos. Esta es la principal ventaja de estos juegos para la didáctica de la historia, que facilita la formación de aprendizajes significativos. No se trata de una asimilación directa de conocimientos, sino de adquirir unas ideas previas que pueden relacionar con conceptos más complejos».

Además, cabe mencionar la posibilidad que tiene el docente de diseñar actividades con éste videojuego, ya que permite crear escenarios o campañas donde el alumno puede intercalar conceptos históricos (Ayén, 2010).

Ciencias Sociales

Balaguer y Navarro (2000) exponen como recurso didáctico el videojuego «La máquina del tiempo», dirigido a los niños y niñas de 7 y 8 años, podemos descubrir cómo vivían y se relacionaban en diferentes épocas históricas. Este juego tiene como base los conocimientos históricos que el jugador tiene sobre las diferentes épocas que se exploran: Antiguo Egipto, Grecia Clásica, Imperio Romano, China Imperial, Europa en la Edad Media, Imperio Inca, la Revolución Industrial y la Ciudad en los años veinte.

A través de la exploración de diferentes pantallas, se accede a la base de datos del programa que contiene pequeñas informaciones de cada una de las épocas históricas mencionadas, además de contener enlaces previstos en diferentes objetos de la pantalla (Balaguer y Navarro, 2000).

CONCLUSIONES

Como hemos visto la evaluación con videojuegos puede ser muy enriquecedora en diferentes ámbitos, llegando a mejorar diferentes destrezas y habilidades útiles en contextos específicos: en la empresa, en un hospital, en una biblioteca, en la educación, etc.

Leyendo a Marcano (2006) coincidimos con él cuando identifica a los videojuegos como unos medios que incorporan los prerrequisitos necesarios para cualquier proceso de aprendizaje, entre ellos: repercuten en la autoestima, ejercen una seguridad personal al usuario, tienen una motivación de logro y de autosuperación, y sus características hacen que se mantenga ante él un buen nivel de atención.

Debemos de ser conscientes de que la utilización de los videojuegos dentro del ámbito educativo debe ser utilizada de manera cautelosa, poniendo el mayor cuida-

do en el proceso de selección del juego que se vaya a aplicar para su uso didáctico, puesto que podemos encontrar juegos con contenidos negativos y con falta de rigor en la información que aportan (Cuenca y Martín, 2010). Consecuentemente, los autores aconsejan reflexionar y analizar sobre los contenidos y problemas que se van a trabajar con él y cómo se van a desarrollar en las diferentes clases.

Una de nuestras investigaciones más recientes (Sánchez, Alfageme y Serrano, 2010) muestran la creencia general de que los videojuegos reducen la sociabilidad y no ayudan a relacionarse, mientras que aquellos alumnos que asocian los videojuegos con medios educativos no comparten esta opinión. Esto nos lleva a interpretar que son las opiniones o la manera de acercarse a los videojuegos, y no tanto las características propias de estos medios, las que hacen de éste un instrumento didáctico útil en diferentes escenarios.

Todo esto, en resumidas cuentas, es lo que hace que este medio tenga la capacidad de formar parte de los ámbitos antes mencionados, sirviéndose de ellos para mejorar y/o desarrollar las distintas actuaciones que se producen en ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYÉN, F. (2010). Aprender Historia con el juego Age of Empires. *Reseña, Proyecto Clio* 36. ISSN: 1139-6237. URL: <<http://clio.rediris.es>> [Consultado el 28/12/2010].
- BALAGUER, I. y NAVARRO, E. (2000). La máquina del tiempo. Del pequeño aventurero. *Comunicación y pedagogía*, 171, 103-104.
- BUSTOS NAULIN, F. y GUZMÁN SEGUEL, J. (2010). Videojuegos, videojugadores y bibliotecas públicas. *Serie Bibliotecología y Gestión de la Información*, 54. Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana.
- CUENCA, J. M^a. y MARTÍN, J. (2010). La resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias sociales a través de videojuegos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63, 32-42.
- ETXEBERRÍA BALERDI, F. (2001). Videojuegos y educación. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 2. Universidad de Salamanca. URL: <<http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm>> [Consultado el 20712/2010].
- ETXEBERRÍA BALERDI, F. (1998). Videojuegos y educación. *Comunicar, Revista de Educación en Medios de Comunicación*, 10, 171-180.
- GONZÁLEZ TARDÓN, C. (2006). Emociones y videojuegos. *En el III Congreso Online: Observatorio para la Cibersociedad*. URL: <<http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=794&llengua=es>> [Consultado el 12/11/2010].
- GRUPO F9 (2001). Age of empires. *Comunicación y pedagogía*, 173, 101-103.
- GRUPO F9 (2000). Civilization II: equilibrio entre cultura, economía, diplomacia... *Comunicación y pedagogía*, 164, 114-116.

- GRUPO F9 (1999a). Investigación metódica, cooperación e intuición: final feliz. *Comunicación y pedagogía*, 159, 80-82.
- GRUPO F9 (1999b). Más que fútbol: Matemáticas y Geografía. *Comunicación y pedagogía*, 157, 72-73.
- GRUPO F9 (1998). Máquinas y cambios de energía con el juego «La máquina increíble». *Comunicación y pedagogía*, 152, 57-62.
- MARCANO LÁREZ, B. (2006). Estimulación emocional de los videojuegos: efectos en el aprendizaje. En J. García Carrasco (coord.). Estudio de los comportamientos emocionales en la red. *Revista electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la sociedad de la información*, vol. 7-2.
- MORENO, I. (2008). Videojuegos constructivos y aprendizaje participativo. En B. Gros Salvat (coord.). *Videojuegos y aprendizaje*, 245, 73-92. Editorial: Graó.
- REVUELTA, F. I., SÁNCHEZ, M. C., y ESNAOLA, G. A. (2006). Investigando videojuegos: recursos online para el inicio de una investigación cualitativa sobre la narrativa de/sobre los videojuegos. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 216, 61-64.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, P. A.; ALFAGEME GONZÁLEZ, M. B. y SERRANO PASTOR, F. J. (2010). Aspectos sociales de los videojuegos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, vol. 9-1, 43-52. URL: <<http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>>.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, P. A. (2009a). El camino recorrido por los videojuegos. *En el VIII Congreso Internacional Virtual de Educación (CIVE-2009)*. Publicado en CD-ROM: ISBN 978-84-936833-8-2 y DL PM 798-2009.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, P. A. (2009b). Análisis y validación de un instrumento de evaluación sobre el uso y las actitudes ante los videojuegos: un cuestionario dirigido al alumnado de Educación Secundaria (CUAV). Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Universidad de Murcia. Inédito. (Dirigido por la Dra. M^a Begoña Alfageme González y la Dra. Francisca J. Serrano Pastor).
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, P. A. (2009c). Los videojuegos en Educación Secundaria: diseño y validación de un instrumento de evaluación. Tesis de licenciatura. Universidad de Murcia. Inédito. (Dirigida por la Dra. M^a Begoña Alfageme González y la Dra. Francisca J. Serrano Pastor).
- VIDA, T. y HERNÁNDEZ, T. (2005). Los videojuegos. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 147, 35-40.
- WOLF, M. J. P., y PERRON, B. (2005). Introducción a la Teoría del Videojuego. *Formats: Revista de Comunicación Audiovisual*, 4. URL: <http://www.upf.edu/materials/depeca/formats/arti2_esp.htm>. [Consultado el 28/12/2010].

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA: EVALUACIÓN DEL USO DE LAS TIC EN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO

Natividad Sánchez Campillo

Natividad.sanchezcampillo@gmail.com

CPR Murcia II

Juan Benito Martínez

jbenito@um.es

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con la consecuente aparición de nuevas herramientas con un enorme potencial educativo, exige el desarrollo de proyectos que estudien estas herramientas y sus implicaciones a nivel metodológico de manera concreta. Este texto expone el diseño de un proyecto de investigación que estudia concretamente las condiciones metodológicas que acompañan al empleo de las TIC como herramientas formativas en entornos de enseñanza-aprendizaje en el área de Conocimiento del medio.

Actualmente en la Sociedad de la información y la comunicación (SIC), hablar de educación es hablar de desarrollo y evaluación de competencias que capaciten al alumnado para realizar aprendizajes a lo largo de toda la vida (Delors, 1996), considerando ésta la clave de la educación en el siglo XXI, donde el ciudadano debe estar capacitado para trabajar en equipo de manera colaborativa pero también de manera autónoma y así poder desenvolverse en una sociedad inestable. Las TIC tienen un potencial reconocido para apoyar el aprendizaje, la construcción social del conocimiento y el desarrollo de habilidades y competencias de aprendizaje autónomo (Gisbert, 2004). Sin descuidar el desarrollo autónomo del alumnado y aprovechando las posibilidades educativas que ofrecen las TIC, venciendo las barreras de tiempo y espacio, debemos valernos de las herramientas que éstas faciliten para desarrollar en el alumnado la capacidad de trabajar de manera colaborativa a través del ordenador.

NUEVAS EXIGENCIAS Y ESCENARIOS

Como acaba de publicarse en la revista interuniversitaria de formación del profesorado de AUFOP (2010), que lleva por título «Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre», y más concretamente en su editorial «Reinventar la profesión docente, un reto inaplazable», nadie puede obviar la importancia de tres indicadores de insatisfacción especialmente relevantes:

- 1) El alto índice de abandono y fracaso escolar. Un tercio de la población no acaba la etapa obligatoria.
- 2) El fracaso parcial de la función compensatoria. ¿Dónde está pues la función compensatoria de la escuela?
- 3) La irrelevancia de gran parte del conocimiento que se aprende en la escuela. La escuela tiene dificultades para el desarrollo del pensamiento aplicado, del conocimiento crítico, de las capacidades creativas, del conocimiento que organiza los modos de sentir, de pensar y de actuar de los ciudadanos.

Por ello nos sumamos a su afirmación: «El desafío actual es preparar a los ciudadanos para afrontar la cambiante, incierta, compleja y profundamente desigual sociedad contemporánea en la era de la información y de la incertidumbre» (AUFOP, 2010: 11).

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Como afirman Alfageme y Miralles (2009), centrándonos en España y en el ámbito de las ciencias sociales no existen demasiados estudios acerca de la evaluación, predominando las reflexiones frente a los trabajos basados en investigaciones. Nosotros vamos a detenemos en la evaluación del uso de las TIC en el área de Conocimiento del Medio.

En los últimos años se ha extendido el uso de plataformas virtuales como apoyo a la enseñanza-aprendizaje. Este aprendizaje mixto presencial-virtual depende del tipo de plataforma elegida y cada una presenta diversas herramientas, funciones y utilidades. El enorme desarrollo actual de las tecnologías de la información y la comunicación, en general y específicamente en su aplicación a la enseñanza, hace que ya sea imprescindible formar al profesorado en su correcta y eficiente utilización. Las plataformas virtuales de aprendizaje-enseñanza, como apoyo virtual a la docencia presencial están muy extendidas. En el horizonte ya tenemos herramientas de la *web 2.0* y de Entornos personales de aprendizaje (PLE). En esta fase, dominada por la utilización de plataformas virtuales, se están configurando como un importante apoyo, que permite al profesorado ampliar las herramientas docentes y de aprendizaje, creando nuevos escenarios y actividades interactivas que favorecen nuevas y más influyentes experiencias de aprendi-

zaje en el alumnado y amplían las posibilidades educativas del profesorado, requiriendo nuevas competencias (Coll y Monereo, 2008) para sacarle el máximo provecho. Sin embargo, es evidente que hay todavía una gran infrautilización de todas las potencialidades que técnicamente ya son posibles en estas plataformas. Una explicación a esta infrautilización estaría en que, en muchos casos, la distancia o desfase entre el estilo técnico informático que los expertos en dichas plataformas le han aplicado a la disposición y terminología muy técnica de elementos en la pantalla y las actividades y terminología formativas típicas a las que está acostumbrado el profesorado (prácticas, trabajo escrito, contenidos elaborados en texto o en *powerpoint*, pero no en formatos interactivos, etc.), hacen que éste perciba como tan elevado el coste de adaptación que tiene que asumir que tenga que renunciar al posible beneficio del cambio (Romero, 2010).

Entre estas nuevas tecnologías podemos destacar la aparición de la *Web 2.0*, que ha supuesto un gran avance mediante el desarrollo por parte de sus usuarios de un contenido colaborativo y abierto al público. De esta forma se promueve la conformación de comunidades de aprendizaje para posibilitar y promover la creación, la participación y la interacción en entornos virtuales de formación. Dentro de estas nuevas herramientas colaborativas, los *blogs* y su correspondiente versión educativa, los *edublogs*, permiten que se evolucione de un aprendizaje activo en que se muestra «cómo aprender» a un aprendizaje creativo que les permita «aprender haciendo». A través de los *edublogs* el alumnado puede desarrollar tanto un aprendizaje autónomo como colaborativo.

Las redes sociales se están convirtiendo en un elemento más dentro de las TIC que debe ser integrado en el quehacer de las aulas en todos los niveles educativos si queremos cumplir con que el alumnado adquiera la competencia de tratamiento de la información y competencia digital. Dentro de las posibilidades de interacción en las redes sociales, las más orientadas al ocio digital son los denominados videojuegos en las redes sociales. La integración de los videojuegos en las redes sociales para llevarlas a cabo en el aula debe estar íntimamente ligada con un contenido curricular. Debemos pensar en la organización de la actividad y en un método globalizado de enseñanza puesto que con otros parámetros las actividades didácticas pueden terminar siendo sólo actividades sin un sentido de aprendizaje propiamente dicho. Teniendo en cuenta las múltiples herramientas educativas que ofrecen las TIC, la Wiki se está consolidando como una herramienta de trabajo colaborativo y colectivo.

Aún teniendo en cuenta el gran avance que supone el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, por ahora se valoran más como un complemento a los métodos tradicionales y no como un sistema de enseñanza independiente.

La comunicación efectiva es uno de los pilares fundamentales en los que sustentar la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en entornos presenciales como virtuales. La comunicación didáctica como pilar de la relación enseñanza-aprendizaje la podemos definir como una actividad sociocultural, relacional y discursiva que implica una información interiorizada e integrada en las estructuras cognitivas del

sujeto (Gallego y Gutiérrez, 2010). La comunicación en entornos virtuales posee la cualidad de poder establecerse a través de unos lenguajes ya sean visuales, orales o de base textual. Es posible realizar el análisis de la comunicación didáctica en entornos virtuales desde diferentes perspectivas: psicosocial y educativa.

No obstante no tiene sentido una educación exclusivamente virtual. El valor añadido es la interacción estudiante-profesorado. A pesar de todos los avances, la relación personal sigue siendo la base y el método más eficaz. Un docente no es un busto parlante sustituible por un ordenador.

EVALUACIÓN DEL USO DE LAS TIC EN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO

El objetivo del estudio es describir el funcionamiento en los entornos virtuales de aprendizaje de las TIC y contribuir a la mejora de las condiciones metodológicas de aplicación de las mismas. Proponemos como hipótesis de trabajo que la modificación de ciertas variables metodológicas en el contexto de actividades que utilizan como herramienta formativa las TIC mejorará el funcionamiento de la actividad, la calidad de los contenidos desarrollados y con ello la significatividad del aprendizaje del alumnado. El propósito final es aportar información empírica que pueda facilitar la toma de decisiones, en el nuevo contexto educativo gobernado por las TIC.

Una vez llevado a cabo el análisis de datos pertinente, esperamos obtener como resultado de este estudio una propuesta de aplicación. El hecho de que se trate de un estudio como el que presentamos limita la generalización de los posibles resultados obtenidos. Sin embargo, nos va a permitir el examen del fenómeno estudiado.

Se ha realizado una aproximación con objeto de evaluar el uso de las TIC por parte de los profesores de Educación Primaria que imparte Conocimiento del Medio que son, generalmente, los tutores de cada grupo de alumnos en Educación Primaria y con la intención de poder elaborar un plan de formación para el profesorado tutor de Primaria.

A través de un exploración a un número no especialmente significativo de CEIP del ámbito del CPR Murcia II en la CARM, hemos tenido acceso a datos, no concluyentes, sobre el estado de formación en TIC en el que se encuentra el profesorado que imparte Conocimiento del Medio en los centros de Educación Infantil y Primaria, en cuanto a competencia digital y el uso que hacen de ésta en el desarrollo de su labor docente. Estas primeras informaciones, en todo caso, solamente sirven como primer acercamiento a una situación que requiere un estudio mucho más profundo.

Los datos se han recogido durante el primer trimestre del curso 2010/11 y por medio de los Responsables de Medios Informáticos de algunos centros públicos y privados-concertados que están adscritos al CPR Murcia II. La información se ha estructurado en torno a tres grupos de datos: *hardware*, *software* e Internet.

En términos generales el área de Conocimiento del Medio, que se incluye en el área de Ciencias Sociales, es impartida por el profesorado tutor de cada grupo/clase. Por lo

que el resultado únicamente se refiere a este grupo de maestros. Y tenemos constancia de que hay otro grupo de profesionales, más amplio que engloba a los especialistas y que se encuentran en un nivel menos básico en lo referido a competencia digital.

Esta investigación es previa a una posterior más amplia en todos los aspectos tales como: muestra del profesorado, cuestionario y aplicación de éste... La finalidad de este inicio de recogida de datos está pensada para conseguir una mejor planificación del tipo de formación que necesita el profesorado para conseguir que adquieran una competencia digital adecuada que les va a ser indispensable a la hora de poder intervenir en el desarrollo de la competencia digital de su alumnado como dice la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) y el R.D. sobre Educación Primaria de la CARM (Decreto nº 286/2007 de 7 de septiembre).

Los resultados obtenidos indican los siguientes datos sobre el uso de *hardware*, *software* e Internet en la tarea docente del profesorado tutor de Primaria en diferentes centros de Educación Infantil y Primaria.

HARDWARE

Podemos apreciar que hay un 15% de tutores de Educación Primaria que no utilizan el ordenador en la preparación de sus clases y por lo tanto tampoco en la docencia directa de su alumnado. Si bien las tareas que tienen que realizar con este aparato siempre hay alguien que se lo hace (hijos, compañeros...).

<i>HARDWARE</i>	<i>FRECUENCIA</i>
ORDENADOR	A VECES: 50% HABITUALMENTE: 35% NUNCA: 15%
PDI	A VECES: 50% HABITUALMENTE: 30% NUNCA: 20%
PROYECTOR/CANON	A VECES: 30% HABITUALMENTE: 30% NUNCA: 40%
AULA PLUMIER	A VECES: 32% HABITUALMENTE: 31% NUNCA: 37%
CAMARA DE DOCUMENTOS	A VECES: 10% HABITUALMENTE: 0% NUNCA: 90%
IMPRESORA	A VECES: 60% HABITUALMENTE: 40% NUNCA: 0%
ESCANER	A VECES: 20% HABITUALMENTE: 20% NUNCA: 60%

La Pizarra Digital Interactiva solamente tiene un 50% de tutores de Primaria que la ha utilizado alguna vez, y realmente solo un 30% de estos tutores la utilizan con cierta asiduidad. Mientras que un 20% ni tan siquiera conocen su funcionamiento.

El proyector y el aula Plumier tienen alrededor del 40% de profesorado que los ignoran, mientras que la Cámara de documentos sube hasta un 90% la falta de interés por utilizarla y/o conocerla.

El aparato más popular es la impresora ya que todo el mundo confiesa haberla usado alguna vez, mientras que el escáner es también un gran desconocido tanto en su funcionamiento como en su utilidad para la docencia.

SOFTWARE:

Respecto al uso de software vemos que una mayoría de tutores no ha utilizado nunca una aplicación interactiva como son los Jclíc, los libros digitales EDILIM.

SOFTWARE	FRECUENCIA
JCLIC	A VECES: 20% HABITUALMENTE: 20% NUNCA: 60%
EDILIM	A VECES: 10% HABITUALMENTE: 10% NUNCA: 80%
PPS	A VECES: 35% HABITUALMENTE: 20% NUNCA: 45%
WORD	A VECES: 20% HABITUALMENTE: 60% NUNCA: 20%
OTROS: SCRIBD, CALAMEO...	A VECES: 10% HABITUALMENTE: 0% NUNCA: 90%

En cuanto a las aplicaciones más populares del paquete de *office*, menos de la mitad nunca han utilizado las presentaciones de *Power Point* y un 20% nunca ha utilizado *Word*.

Mientras que el *software* que reside en la nube, de Internet, y que también está al alcance de todos, solamente le resulta conocido a un 10% de tutores.

INTERNET:

La utilización de Internet y algunos de sus recursos más conocidos entre el profesorado de la CARM como son la página de EDUCARM tiene un 40% de profesores que no la utilizan. La plataforma de contenidos AGREGA hay una enorme mayoría (80%) que no ha entrado nunca. Solamente un 10% de estos tutores tiene un *blog* de aula y lo utiliza. Ningún profesor de este grupo tiene una *Wiki* de aula y tampoco utilizan las redes sociales.

Tras obtener los resultados de esta evaluación sobre el estado de las TIC en la didáctica de Conocimiento del Medio nos encontramos en situación de poder afirmar que es necesario, además de interesante, realizar un profundo estudio para conocer la situación real con alto nivel de fiabilidad y programar formación del profesorado ade-

cuada para la implantación de los recursos TIC en el área de Conocimiento del Medio. Nuestro alumnado debe desarrollar una competencia digital de la mano del profesorado y es evidente que si los profesionales no la tienen difícilmente podrán contribuir en el desarrollo de la competencia digital del alumnado. Esto incide en la formación del docente actual y el futuro docente, esto es, el alumnado que todavía estudia en la Facultad de Educación.

<i>INTERNET</i>	<i>FRECUENCIA</i>
EDUCARM	A VECES: 40% HABITUALMENTE: 40% NUNCA: 40%
AGREGA	A VECES: 10% HABITUALMENTE: 10% NUNCA: 80%
PORTALES DE LAS CCAA	A VECES: 20% HABITUALMENTE: 60% NUNCA: 20%
BLOG DE AULA	A VECES: 10 HABITUALMENTE: 10 NUNCA: 80
WIKI DE AULA	A VECES: 0% HABITUALMENTE: 0% NUNCA: 100%
REDES SOCIALES	A VECES: 0% HABITUALMENTE: 0% NUNCA: 100%

El siguiente paso será planificar la formación sobre dos vertientes: diseñar el contenido formativo de los cursos a realizar; y dónde, cuándo y cómo realizarlos. La LOE en su artículo 17 letra i) en el apartado referido a los objetivos de la Educación Primaria dice así: «Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran»; esto no será posible si todo el profesorado no tiene adquirida la competencia digital.

A pesar de que los resultados de este sondeo no sean concluyentes, se puede afirmar que es necesario empezar la formación digital del profesorado desde su período formativo, es decir, desde la Facultad de Educación, ya que tenemos profesorado recién salido de esta y que apenas domina algunos conceptos digitales como escribir en *Word*, el correo electrónico y alguna red social. La competencia digital docente debe abarcar además de una serie de herramientas de *Office*, básicas para la elaboración de trabajos, presentaciones, cálculo; los conceptos fundamentales de la *web 2.0* aplicables al aula como son: *blog* de aula, *Wiki*, redes sociales, marcadores... y todas las aplicaciones *web* que conlleva la apertura y mantenimiento de estas herramientas como son: vídeo, audio, libro digital, presentación online, por decir algunas.

En 2011 plantearse la docencia sin conocer e intentar dominar estas herramientas tan absolutamente actuales solamente se podría comparar con hacer grandes desplazamientos sin ningún vehículo a motor. Indudablemente se llega al destino pero CÓMO y CUÁNDO, entre tanto el alumnado se puede quedar por el camino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFAGEME, M. 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, abril, 8-20.
- AUFOP (2010). Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, agosto.
- COLL, C. y MONEREO, C. (eds.). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- GALLEGO, M. J. y GUTIÉRREZ, E. (2010). Análisis de las comunicaciones didácticas en entornos virtuales en enseñanza superior desde una perspectiva psicosocial y educativa. *I congreso internacional virtual de formación del profesorado*. Murcia.
- GISBERT, M. (2004). La formación del profesorado para la sociedad del conocimiento. *Bordón*, 56 (3 y 4), 573-586.
- ROMERO, A. (2010). El apoyo de las plataformas virtuales al aprendizaje en asignaturas universitarias (aprendizaje mixto presencial-virtual): análisis conceptual y evidencia comparativa en Moodle y SUMA. *I congreso internacional virtual de formación del profesorado*. Murcia.

EVALUACIÓN DE UN TALLER DE GEOGRAFÍA DE ESPAÑA PARA ALUMNOS EXTRANJEROS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL

María del Carmen Sánchez Fuster
cfuster@um.es

Francisca José Serrano Pastor
fjserran@um.es
Universidad de Murcia

CONTEXTUALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL TALLER DE GEOGRAFÍA DE ESPAÑA

Durante el primer cuatrimestre del presente curso académico, la Universidad de Murcia ha desarrollado un *Taller de Geografía de España*, de diez horas de duración, en el contexto del *Curso de Lengua Española y Cultura Hispánica*. Esta actividad va dirigida a estudiantes universitarios de los últimos años de carrera con un nivel medio-alto de conocimiento del español.

El Curso de Lengua Española y Cultura Hispánica, organizado por el Servicio Idiomas de nuestra institución, tiene como finalidad ampliar los conocimientos de lengua española de los participantes, al tiempo que aproximarles a diferentes aspectos de la cultura española. Esto es, se trata de acercar a los estudiantes al entorno sociocultural español dotándoles de las herramientas lingüísticas necesarias para desenvolverse en la vida cotidiana universitaria y profesional. Se imparten dos cursos en función del dominio del español (intermedio y avanzado), en sesiones diarias de cinco horas de duración.

El curso consta de tres módulos, los dos primeros son de Lengua y el tercero es de Lengua y Cultura Española; en el contexto de este último se imparten cuatro talleres del ámbito de las Ciencias Sociales: Historia de España, Arte Español, Política y Sociedad Española, y Geografía de España. Cada uno de estos talleres tiene una duración de treinta horas, a excepción del último que se desarrolla en diez horas.

El objetivo principal del Taller de Geografía de España es que los estudiantes entiendan el espacio geográfico español como un espacio dinámico, caracterizado por los contrastes y la complejidad territorial, resultado de la interacción de procesos sociales, económicos, tecnológicos y culturales, que han interactuado en un marco natural e histórico. Se pretende que los alumnos identifiquen y comprendan los elementos básicos de la organización del territorio, utilizando conceptos y destrezas específicamente geográficas, para analizar e interpretar un determinado fenómeno o situación territorial, valorando los múltiples factores que intervienen. El proceso de adquisición de estos aprendizajes demanda a los estudiantes la utilización de una terminología adecuada.

Por regla general, los estudiantes extranjeros llegan a Murcia con la idea de aprovechar su estancia para conocer otras ciudades europeas. Este curso les despierta interés por la variedad natural y cultural del entorno inmediato y del resto del territorio español. Reciben la información y las herramientas necesarias para que puedan profundizar en el conocimiento de la geografía española y disfrutarla.

Todos los elementos del programa docente del taller se han diseñado teniendo en cuenta las necesidades concretas de sus destinatarios (sus intereses, expectativas, nivel de lengua española, etc.) y por tanto, el desarrollo de aquel ha tratado de responder a éstas. No obstante, vimos necesario realizar una evaluación del taller que nos aportase información desde la perspectiva de los estudiantes participantes con una doble finalidad: por un lado, obtener una valoración sumativa del desarrollo de la actividad, y por otro, identificar los aspectos que son susceptibles de mejora y que deberían contemplarse en la planificación docente de la misma para el próximo curso académico.

PLANTEAMIENTO DE LA EVALUACIÓN DEL TALLER DE GEOGRAFÍA DE ESPAÑA

Toda evaluación implica un planteamiento teórico y metodológico que clarifique el concepto de evaluación que se asume; sus funciones, objetivos y contenidos; los procedimientos; las audiencias... No es el momento de hacer una revisión de la diversidad de planteamientos conceptuales y metodológicos de la evaluación educativa¹, por lo que nos centraremos en desarrollar los aspectos concretos que atañen a la experiencia evaluativa que presentamos.

Los resultados que presentamos se enmarcan en el contexto de la *evaluación de programas*. Entendemos la evaluación de programas como un proceso sistemático de recogida de información sobre una actividad educativa relevante, intencionadamente organizada y desarrollada en el tiempo para lograr unos objetivos, y que basándose en la emisión de unos juicios de valor, se orienta a una toma de decisiones que permita la mejora de dicha actividad.

1 Una amplia exposición de tales planteamientos la podemos encontrar en Colás y Rebollo (1993); Latorre, Del Rincón y Arnal (2003); Lukas y Santiago (2009); Mateo y Martínez (2008); y Serrano, Ato y Amorós (2006).

La evaluación de programas puede plantearse en diversos momentos, permitiéndonos valorar las necesidades del contexto donde va a desarrollarse, la idoneidad de la planificación del programa, la puesta en marcha del mismo y/o los resultados que se han alcanzado. Sin embargo, la evaluación de programas debe entenderse desde una perspectiva *holística y dinámica* por la propia naturaleza de los programas en sí:

«En la definición del modelo evaluativo se ha de tener en cuenta que los programas no son entidades invariables, sino que constituyen en esencia modelos dinámicos de intervención. Desde esta óptica los estudios adoptarán enfoques muy diversos en los que el evaluador se centrará no sólo en los resultados, sino también en los procesos de desarrollo del programa, en especial en cómo se generan dichos resultados a partir de ellos» (Mateo y Martínez, 2008, p. 172).

Para estos autores y para nosotras, la evaluación de programas difícilmente puede abarcar todos los momentos y contenidos del programa; en general, la actividad evaluativa tiende a centrarse en los resultados, pero no como elementos aislados, sino «en el marco complejo del proceso global de la intervención educativa, tratando de identificar, comprender y explicar sus interacciones y el sentido general que la orienta para tratar de optimizarlo» (Mateo y Martínez, 2008, p. 173).

Nuestra acción evaluativa se ha realizado al final del desarrollo del Taller de Geografía de España, tratando de valorar aspectos vinculados a la planificación del mismo, su implementación, materiales utilizados, contenidos, competencias adquiridas, etc. desde la información aportada por los estudiantes. La función de nuestra evaluación es sumativa, ya que pretende básicamente determinar el valor del programa que ya ha sido desarrollado, si bien orientando sus conclusiones a la mejora del mismo en futuras ediciones.

Además, nuestra evaluación trata de evidenciar a la comunidad universitaria el valor y la efectividad del taller en relación a los objetivos que éste pretende alcanzar. La sociedad democrática, pluralista y de bienestar en la que nos encontramos demanda la máxima calidad a sus servicios, entre éstos a la educación, la cual se concreta, entre otros muchos aspectos en los programas que desarrollan los centros e instituciones educativas. En este contexto, la evaluación, adaptada a los diferentes diseños curriculares y exigencias administrativas, se torna en uno de los más importantes mecanismos de revisión y control de todas las acciones que acontecen en tales centros e instituciones y, por tanto, es un mecanismo fundamental para garantizar los niveles de calidad exigidos (Serrano Pastor, 2009). La Universidad de Murcia ha asumido este reto por la calidad de sus actuaciones educativas, y ello otorgando un gran protagonismo a la evaluación educativa como un mecanismo regulador de las mismas. Desde esta nueva perspectiva, se concibe la evaluación como un instrumento al servicio de todo el sistema universitario.

LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN PARA LA EVALUACIÓN DEL TALLER DE GEOGRAFÍA DE ESPAÑA

La recogida de la información para la evaluación se ha realizado utilizando un cuestionario semiestructurado que han cumplimentado los estudiantes extranjeros de español participantes en el Taller, una vez finalizado el mismo. El cuestionario se ha construido partiendo de una revisión de la literatura sobre el tema² y de algunos otros cuestionarios construidos en diferentes universidades para los mismos objetivos que el nuestro. Los reactivos del cuestionario se han organizado en torno a las siguientes dimensiones; cada una de ellas recoge diferentes aspectos a valorar:

1. *Datos personales, académicos y sociodemográficos de los estudiante: sexo, edad, nacionalidad, estudios, interés por realizar el taller, nivel de conocimientos previos de geografía...*
2. *Planificación del taller: objetivos, duración, secuenciación de contenidos.*
3. *Desarrollo de la docencia: preparación del profesor, dominio de la materia, resolución de problemas y dudas, actividades, uso de TIC, métodos empleados.*
4. *Materiales utilizados: información fotográfica, videos, documentos cartográficos, documentación gráfica y estadística.*
5. *Nivel de adquisición, facilidad de comprensión e interés los contenidos en distintos dominios de la geografía: medio físico español, población, organización del territorio y actividades socioeconómicas.*
6. *Nivel de adquisición de las competencias lingüística y espacial.*
7. *Interés por las diferentes materias del curso.*

Las preguntas sobre tales dimensiones se han planteado en su mayoría con una escala Likert de cinco valores, mediante la cual los estudiantes debían estimar el grado de acuerdo, interés, nivel de adquisición, etc. en relación al enunciado propuesto. El cuestionario también recoge diferentes preguntas de carácter abierto. Tras la aplicación del cuestionario se procedió al tratamiento y análisis de la información mediante el paquete estadístico SPSS (vers. 17.0). Para esta comunicación presentamos una primera aproximación a los resultados obtenidos, tras un proceso analítico descriptivo univariado.

De los treinta y cinco estudiantes que han asistido al Taller, cumplimentaron el cuestionario treinta y cuatro, con una edad media de 20.6 años y la mayoría mujeres (85.3%). Los alumnos extranjeros con más presencia son los de nacionalidad china (55.9%) y estadounidense (38.2%). Asisten también estudiantes canadienses y británicos (Tabla 1).

El 67.6% de los alumnos está cursando estudios enmarcados en el Área de Filología Hispánica, el 26.5% en ciencias sociales (economía, estudios internacionales, perio-

2 Para la elaboración del cuestionario nos hemos basado en las recomendaciones que hacen autores tales como Casas, García y González (2006); Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995); Gillham (2000); Gómez (1990); Openheim (1994); Ruiz, Izquierdo y Piñera (1998); Serrano Pastor (2008); Visauta (1989).

dismo, psicología y educación primaria) y el 5.9% restante en otras especialidades de humanidades (historia y antropología).

Tabla 1. Nacionalidad de los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje válido
China	19	55,9
EEUU	13	38,2
Gran Bretaña	1	2,9
Canadá	1	2,9
Total	34	100,0

RESULTADOS Y PROPUESTAS DE MEJORA

El grado de interés manifestado por los estudiantes hacia el Taller de Geografía de España es medio alto ($\bar{x}=3.79$; $\sigma=\pm 1.04$), y significativamente menor que el mostrado hacia los otros dos que se imparten en el curso de Cultura Española (Historia de España e Historia del Arte Español; $\bar{x}=4.47$ y $\bar{x}=4.18$). La historia y el arte españoles parecen despertar más interés entre los alumnos extranjeros que la geografía. No hemos profundizado en las razones que llevan a los estudiantes a tener tales preferencias, pero en ello probablemente interaccionen diversas variables tanto de índole didáctica, personal y relacionadas con la propia naturaleza de las materias.

1. Planificación del taller

Los objetivos del taller se adaptan plenamente a los expectativas de formación de estos estudiantes (Tabla. 2), ya que le han otorgado un valor medio de 4.09 con respecto a 5. Este mismo valor ha obtenido la adecuación de la duración del taller, y muy próxima está la media obtenida en la adecuada secuenciación de los objetivos de aprendizaje. En general la planificación del curso se ha considerado altamente adecuada ($\bar{x}=4.15$).

Tabla 2. Planificación del taller

	Media	Desv. típ.
Adaptación de los objetivos a expectativas de los estudiantes	4,09	,668
Adecuación en la duración del curso	4,09	,753
Adecuación en la secuenciación de objetivos	4,26	,511
Planificación del curso	4,1471	,45830

2. Desarrollo de la docencia

La Tabla 3 muestra que la preparación del profesor y el dominio que éste muestra hacia la materia, así como la resolución de los problemas y dudas que hace a los estudiantes son muy bien valorados. En ambos aspectos docentes se obtiene idéntica media que es la más alta de las otorgadas por los alumnos en esta dimensión ($\bar{x}=4,38$). Los aspectos peor valorados son los referentes al carácter formativo que han otorgado los estudiantes al trabajo en grupo como método principal de evaluación ($\bar{x}=3,97$) y a la motivación que han suscitado las actividades planteadas en clase ($\bar{x}=3,47$). No obstante, tales puntuaciones otorgan un valor bastante alto a ambos aspectos, al igual que también se lo otorgan al uso de las TIC por parte tanto del profesor como de los propios estudiantes.

Tabla 3. Desarrollo de la docencia

	Media	Desv. típ.
Preparación del profesor y dominio de la materia	4,38	,652
Resolución de problemas y dudas en clase	4,38	,604
Actividades planteadas motivadoras	3,47	,929
Uso docente adecuado de las TIC	4,15	,744
Trabajo en grupo como modo de evaluación es formativo	3,97	,758
Uso de TIC para trabajo en grupo	4,03	,758
Desarrollo de la docencia	4,0637	,51902

3. Materiales utilizados

Los materiales, cartográficos y gráficos utilizados como apoyo de las clases se han valorado con una adecuación alta por parte de los estudiantes (Tabla 4), especialmente las imágenes sobre la variedad de paisajes y la utilización de material cartográfico.

Tabla 4. Materiales utilizados

	Media	Desv. típ.
Imágenes sobre la variedad del paisaje natural español	4,65	,544
Información gráfica de ciudades españolas	4,24	,741
Videos sobre aspectos geográficos concretos	3,97	,904
Uso de documentos cartográficos (mapas)	4,41	,609
Uso de documentación gráfica y estadística	4,26	,751
Materiales utilizados	4,3059	,50987

4. Nivel de adquisición, facilidad de comprensión y utilidad de los contenidos

Los estudiantes han opinado sobre el nivel de conocimiento adquirido en los temas tratados, estructurados en cuatro áreas (medio físico español, población, organización del territorio y actividades económicas). Todos ellos se valoran con una media superior a 4.1, siendo ligeramente menor ($\bar{x}=3.9$) en el dominio de las actividades económicas. El análisis de los resultados revela que, a los alumnos participantes les hubiera gustado alcanzar un nivel superior en la adquisición de los conocimientos relacionados concretamente con: las principales actividades económicas españolas y su localización en nuestra geografía, los desequilibrios que se producen en la distribución de tales actividades económicas y la importancia de la actividad industrial en el desarrollo de España.

La Tabla 5 muestra la tendencia general de que, cuanto más interés despiertan determinados contenidos en los alumnos, mayor es también la facilidad de comprensión de los mismos. Esto, es motivación y comprensión parecen ir asociados. No obstante, ello deberíamos contrastarlo con una prueba estadística de carácter inferencial. A un nivel meramente descriptivo, observamos que, en este mismo orden, las actividades económicas y el relieve son los conocimientos que menor facilidad de comprensión han tenido para los estudiantes de español extranjeros y coincide exactamente con los que menos interés tienen para ellos.

Tabla 5. Facilidad de comprensión e interés de los contenidos

	Facilidad de comprensión		Interés	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
El relieve	3,85	,821	3,50	,992
El clima y los paisajes	4,18	,716	3,91	,933
La población española	4,18	,904	3,85	,857
Las Comunidades Autónomas	4,21	,729	3,94	,851
Las actividades económicas	3,82	,797	3,71	1,031
Las ciudades españolas	4,15	,784	4,47	,706
Aspectos culturales y turísticos	4,12	,769	4,44	,660

5. Nivel de adquisición de las competencias lingüística y espacial

Los estudiantes valoran también muy bien la adquisición de las competencias lingüística en los dos aspectos valorados (adquisición de vocabulario geográfico y uso del mismo) con medias superiores a 4. Prácticamente hacen la misma valoración de la

competencia espacial en sus dos vertientes, localización en un mapa físico de las principales montañas y ríos españoles y localización en un mapa político de las principales ciudades españolas (medias con valores superiores a 4 en ambos casos).

6. Valoración global del taller

Solicitamos a los estudiantes que hicieran una valoración global del taller en cuatro dimensiones: selección de los contenidos, calidad del taller, nivel de conocimientos adquiridos y posibilidades de utilización de lo aprendido. La menor puntuación media corresponde a las posibilidades de utilización de lo aprendido ($\bar{x}= 3.74$), otorgándoles, por tanto, un valor medio-alto. Resultados medios similares observamos en las valoraciones que los alumnos hacen de del nivel de conocimientos adquiridos y de la calidad del taller ($\bar{x}= 3.91$ y $\bar{x}= 3.97$, respectivamente). Pese a todo, los estudiantes reconocen con un valor medio de 4.29 que la selección de los contenidos del curso ha sido más que bastante adecuada.

Hemos obtenido la media de los diversos aspectos a partir de las valoraciones que han realizado los estudiantes en cada uno de los componentes evaluados. Los resultados los mostramos en la Tabla 6. En ella podemos observar que la totalidad de las dimensiones tiene una valoración alta, a excepción de la relacionada con el interés de los contenidos desarrollados durante el desarrollo del taller que es media-alta.

Tabla 6. Valoraciones medias en las diferentes dimensiones del programa

	Media	Desv. típ.
Planificación del taller	4,1471	,45830
Desarrollo de la docencia	4,0637	,51902
Materiales utilizados	4,3059	,50987
Adquisición competencia lingüística	4,1471	,65747
Adquisición competencia espacial	4,1912	,55068
Facilidad de comprensión de contenidos	4,0714	,59710
Interés de los contenidos adquiridos	3,9748	,53967

CONCLUSIONES

Los resultados muestran, sin lugar a dudas, que el programa del Taller de Geografía de España tiene una alta valoración para los estudiantes participantes en todas sus dimensiones: planificación, desarrollo de la docencia y materiales utilizados. Así

mismo, los alumnos estiman que los aprendizajes y competencias se han adquirido a un nivel alto, al igual que su facilidad para comprenderlos: todo ello viene a reafirmar la alta idoneidad de los aspectos didácticos del programa. Únicamente hemos observado que el interés de los contenidos desarrollados es enjuiciado con una valoración ligeramente más baja que el resto, lo que nos evidencia que probablemente sea éste el motivo por el que los estudiantes manifiesten menos interés por el taller de Geografía de España que por los otros dos (Historia de España e Historia del Arte Español). Tales afirmaciones deberían ser contrastadas aplicando cuestionarios paralelos en todos los talleres que forman parte del Curso de Lengua Española y Cultura Hispánica.

También sería conveniente, profundizar en los análisis descriptivos realizados, aplicando otras técnicas descriptivas bivariadas y, por supuesto técnicas analíticas de carácter inferencial. El análisis y la interpretación de los resultados deberían enriquecerse con las manifestaciones que han aportado los alumnos a las preguntas abiertas del cuestionario. Dejaremos tales resultados para un análisis posterior.

Por otro lado, nos proponemos depurar el diseño del cuestionario y someterlo a un proceso de validación. Otra aportación sería contemplar como variable el nivel de adquisición del español de los estudiantes participantes en futuras evaluaciones.

Pese a las muchas propuestas de mejora que hacemos, no cabe duda de que el Taller de Geografía de España ha superado el reto de calidad que la Universidad de Murcia se ha impuesto para todas sus actuaciones educativas, desde el punto de vista de la audiencia consultada; para los estudiantes extranjeros de español, el taller ha conseguido una alta valoración y se muestra efectivo en relación a los objetivos que pretende.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASAS, J., GARCÍA, J. y GONZÁLEZ, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Odiseo* 6. http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas_garcia_gonzalez-guia.htm. Consultado en enero de 2011.
- COLÁS, M.P. y REBOLLO, M. A. (1993). *Evaluación de programas*. Sevilla: Editorial Kronos.
- DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- GILLHAN, B. (2000). *Developing a Questionnaire*. Londres: Continuum.
- GÓMEZ, J. (1990). Metodología de encuesta por muestreo. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez (edit.). *Metodología de la investigación en ciencias sociales* (pp. 239-310). Murcia: Universidad de Murcia.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Experiencia.
- LUKAS, J. F. y SANTIAGO, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.

- MATEO, J. y MARTÍNEZ, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- OPPENHEIM, A. N. (1994). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Management*. Londres: Continuum.
- RUIZ, J., IZQUIERDO, M. y PIÑERA, J. T. (1998). *El cuestionario estructurado como herramienta básica para la evaluación de las instituciones documentales*. URL: <http://fesabid98.florida-uni.es/Comunicaciones/j_ruizl/j_ruiz1.htm>. Consultado en enero de 2011.
- SERRANO PASTOR, F. J. (2008). El cuestionario en la investigación en ciencias sociales. Ponencia presentada al *Seminario de la Asociación Extremeña de Ciencias Matemáticas Ventura Reyes Prósper*. Badajoz.
- SERRANO PASTOR, F. J. (2009). La evaluación en los contextos socioeducativos. *Depósito Digital Institucional de la Universidad de Murcia, Digitum*. <http://hdl.handle.net/10201/18611>.
- SERRANO PASTOR, F. J., ATO GARCÍA, M. y AMORÓS POVEDA, L. (2006). Metodología de una Investigación Evaluativa: Proyecto EDUSI. Comunicación presentada al *Congreso Internacional sobre Formación del profesorado y Nuevas Tecnologías*. Santo Domingo (República Dominicana) del 14 al 16 de febrero de 2006. <http://www.ciedhumano.org/CongresoEdutec05.html>. Consultado en enero de 2011.
- VISAUTA, B. (1989). *Técnicas de Investigación Social I: Recogida de datos*. Barcelona: PPU.

LAS P.A.U. DE GEOGRAFÍA: ¿UN OBSTÁCULO O UNA OPORTUNIDAD?

Xosé M. Souto González

xmsouto@ono.com

Universitat de València¹

Las pruebas de evaluación externa, como es el caso de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), se suelen utilizar para valorar la situación del sistema escolar y detectar los problemas de aprendizaje que existen en relación con las metas legales y las expectativas docentes. Entre estas pruebas hay algunas que tienen una finalidad claramente diagnóstica (Estudios de Diagnóstico, Pruebas PISA); mientras que otras (exámenes de acceso a los ciclos formativos y a la Universidad, o los Exámenes de Grado de Adultos) tienen una finalidad claramente selectiva y clasificatoria. El reciente real decreto de formación para el empleo² ha generado una mayor incidencia de la función clasificadora, que tiene una clara repercusión en el mercado laboral.

Estas dos funciones no son extrañas al sistema escolar, que se caracteriza por disponer de medidas para controlar su funcionamiento. Antaño fueron las pruebas de ingreso en bachillerato, las reválidas de cuarto y sexto o los exámenes de acceso y de graduado en la EGB. Igualmente los informes de la Inspección educativa trataban de evaluar los problemas de aprendizaje del alumnado. Poco se ha progresado en la definición rigurosa de los obstáculos que dificultan el estudio y elaboración de argumentos explicativos por parte del alumnado, como vamos a mostrar en la materia de Geografía. En este

1 Este trabajo es resultado del proyecto de investigación «Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria» (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010.

2 Este decreto organiza conjuntamente la formación ocupacional (para las personas paradas) junto a la formación permanente (para la mejora del empleo de los trabajadores). Este decreto se vincula orgánicamente con la Ley de Cualificaciones Laborales de 2002. Ver *REAL DECRETO 395/2007, de 23 de marzo*, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo (BOE N.º. 87, 11 de abril de 2007). Con estos instrumentos legales se vincula la formación con el trabajo y se concede una certificación académica por la experiencia profesional. En esencia se camina hacia un currículo profesional europeo perfectamente reglado y con una escala jerárquica.

caso no sólo es la falta de responsabilidad de las administraciones, sino también del gremio de geógrafos y profesores del área de conocimiento de «sociales». La escasa investigación es un síntoma de la poca preocupación social por este asunto que, no obstante, afecta a numerosos alumnos y que influye en la creación de una opinión pública sobre los asuntos que conciernen a la identidad espacial, la organización territorial y la relación entre las personas y su ambiente.

Las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) suponen en la vida educativa una oportunidad y un obstáculo para los deseos y expectativas de diferentes personas. Para el alumnado es una barrera o listón que debe superar, con una determinada calificación, para poder acceder a los estudios universitarios que desea. Para su profesorado es una manera indirecta de evaluar su trabajo, que además condiciona su trabajo docente durante el curso escolar. Para los investigadores en el aprendizaje de las personas supone una oportunidad para valorar cómo se desarrolla y cuáles son los resultados obtenidos.

Por ello hemos afirmado en más de una ocasión que las PAU presentan una oportunidad para realizar un diagnóstico del aprendizaje realizado durante un determinado momento por el alumnado. Además nos permite deducir qué estrategias de formación son las más adecuadas para lograr la autonomía intelectual crítica y la madurez personal.

Las PAU tienen como objetivo principal «valorar, con carácter objetivo, la madurez académica del estudiante, así como los conocimientos y capacidades adquiridos en el Bachillerato y su capacidad para seguir con éxito las enseñanzas universitarias oficiales de Grado»³, lo cual debe «permitir la ordenación de las solicitudes de admisión para la adjudicación de las plazas ofertadas en los centros universitarios públicos». Una finalidad que es consustancial a este tipo de pruebas desde su implantación, pues e subraya que deben servir para valorar la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos en él...»⁴.

Las diferentes modificaciones legislativas (LOGSE, LOCE y LOE) han matizado esta doble finalidad⁵, en la que se afirma que «La prueba de acceso deberá basarse en los objetivos generales del Bachillerato y en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las materias comunes y de modalidad establecidas en los Reales Decretos 1700/1991, de 29 de noviembre, de estructura del Bachillerato, y 1178/1992, de 2 de octubre, modificados por el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, de enseñanzas mínimas, así como en las correspondientes normas que establecen el currículo de Bachillerato en los ámbitos de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de las Comunidades Autónomas en el pleno ejercicio de sus competencias,

3 Según expone el Real Decreto 1892/2008 de 14 de noviembre.

4 Tomado del R.D. 1640/1999, de 22 de octubre.

5 Como se expresa con claridad en el Real Decreto 1025/2002, de 4 de octubre, por el que se modifica el Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, modificado y completado por el Real Decreto 990/2000, de 2 de junio, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios.

respectivamente». He querido detenerme en el proceloso mundo de la legislación para dejar constancia de la finalidad de esta prueba y mostrar los objetivos de la misma son dobles (valorar y seleccionar) y que sin esta precisión no es posible avanzar en alternativas didácticas que permitan mejorar la educación geográfica para la ciudadanía.

LAS PAU Y LAS FINALIDADES DE LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA EN BACHILLERATO

Habiendo constatado que los objetivos son selectivos, pero también valorativos de la madurez alcanzada en el bachillerato, será preciso analizar cuál es la propuesta que se ha elaborado para la materia de Geografía de España en la modalidad del bachillerato de Ciencias Sociales y Humanas, pues como sabemos dicha asignatura forma parte de una modalidad y no es común para todos los alumnos que cursan bachillerato.

En el Boletín Oficial del Estado, así como en los Diarios Oficiales de las Comunidades Autónomas encontramos las finalidades básicas de esta asignatura. Así la introducción a la asignatura en el documento ministerial define bien los objetivos de la misma⁶. Así destacamos:

«La Geografía estudia la organización del espacio terrestre, entendido este como el conjunto de relaciones entre el territorio y la sociedad que actúa en él. El espacio es para la Geografía una realidad relativa, dinámica y heterogénea que resulta de los procesos protagonizados por los grupos humanos condicionados, a su vez, por el propio espacio preexistente. Sus fines fundamentales son el análisis y la comprensión de las características de ese espacio organizado, de las localizaciones y distribuciones de los fenómenos, de las causas, factores, procesos e interacciones que en dicha organización del territorio se dan, así como de sus consecuencias y proyecciones futuras. Su finalidad básica es aprehender y entender el espacio. Proporciona destrezas asociadas a la comprensión del espacio organizado por los hombres reconociendo las diversas escalas de análisis, la multicausalidad existente, los recursos y estructuras socioeconómicas, así como el papel de las decisiones en la articulación y funcionamiento del territorio, valorando la importancia de la acción antrópica y de sus consecuencias medioambientales. Todo ello desde una actitud de responsabilidad hacia el medio y de solidaridad ante los problemas de un sistema territorial cada vez más interdependiente. La materia, presente específicamente en la formación del alumnado que opta por ampliar sus conocimientos de humanidades y ciencias sociales, parte de los aprendizajes adquiridos en las etapas educativas anteriores, profundizando en el estudio del espacio español. España y su espacio geográfico es

6 Se puede encontrar este texto en el BOE num. 266, Martes 6 noviembre 2007, en la página 45463.

su marco de referencia y su objeto de estudio: la comprensión del espacio creado y ordenado por la comunidad social de la que se es miembro y de las principales características y problemas territoriales que se plantean. Se define, por consiguiente, una geografía de España, de su unidad y diversidad, de sus dinámicas ecogeográficas, y de la utilización de sus recursos humanos y económicos. Pero en el mundo de hoy ningún espacio puede ser explicado atendiendo únicamente a su propia realidad. España mantiene relaciones con otros espacios y países, es miembro de la Unión Europea, forma parte de los principales organismos internacionales, es una pieza más del sistema mundial. Su vida económica, social y política depende en gran parte de todas estas realidades en las que esta inserta. Por ello comprender España supone entender hechos relevantes procedentes del contexto europeo y mundial que, aun siendo exteriores, en ningún modo son ajenos. El estudio del territorio español debe ser situado en un marco de análisis más amplio para poder entender las mutuas repercusiones y relaciones».

Como podemos apreciar en esta introducción se utilizan unos conceptos que son esenciales para definir la programación y cualquier valoración que se quiera hacer del aprendizaje realizado. Me refiero a los conceptos espacio y territorio, por una parte, y la multicausalidad existente en las relaciones entre la acción antrópica y el resto de condicionantes ambientales. El espacio es un concepto ambiguo, pero que posee un significado social evidente como forma de relacionarse el ser humano con su medio ecológico; unas relaciones mediadas por diferentes filtros culturales, sensoriales, afectivos y racionales, con una plasmación histórica: los Estados.

Sin duda, esta introducción ya nos genera una serie de preguntas, que implican sus consiguientes respuestas y toma de opciones. Por ejemplo:

- a) ¿Cómo se articulan las relaciones entre espacio, territorio y sociedad? ¿Qué diferencias conceptuales existen entre espacio, territorio y sociedad?
- b) ¿Qué significa que el espacio es una realidad relativa, dinámica y heterogénea? ¿Cómo influye esta definición en la finalidad básica de la materia: aprehender y entender el espacio? ¿Aprender y aprehender significan lo mismo?

Estas cuestiones nos conducen a una hipótesis central: las PAU se realizan desde las rutinas académicas y no desde presupuestos teóricos de innovación. Además esta conjetura nos señala dos secundarias: a) la falta de investigación educativa por parte de la geografía universitaria es responsable del predominio de rutinas; b) la imagen de la geografía en la opinión pública se consolida en un cuerpo de conocimientos poco útil para resolver problemas sociales.

LOS MODELOS DE LAS PAU EN LA ESPAÑA DE LAS AUTONOMÍAS

En la España de las Comunidades Autónomas las competencias legislativas sobre las Pruebas de Acceso corresponden a las Universidades de cada ente autonómico, además de las de Ceuta y Melilla que están determinadas por el Ministerio de Educación con la UNED, que también se responsabiliza de la confección de las PAU para alumnos residentes en el extranjero. Sin embargo esta aparente diversidad de 18 PAU queda englobada en una homogeneidad que, como veremos, es resultado de la tradición académica.

En el Decreto publicado en el BOE en el año 2008⁷, se indica que respecto a la prueba específica: los ejercicios de cada una de las materias elegidas por el estudiante consistirán en la respuesta por escrito a una serie de cuestiones adecuadas al tipo de conocimientos y capacidades que deban ser evaluados y cuyo formato de respuesta deberá garantizar la aplicación de los criterios objetivos de evaluación previamente aprobados.

Lo que mantenemos a efectos de conjetura de trabajo es que los criterios de evaluación no se respetan en la confección de las Pruebas de Acceso, sino que éstas vienen determinadas por las tradiciones y rutinas académicas de la geografía escolar. Una hipótesis que queremos mostrar con algunos argumentos empíricos extraídos de la legislación y las PAU redactadas en diferentes lugares de España.

El diseño de las PAU en la mayoría de las CC.AA.

Como ya expusimos en su momento (Claudino y Souto, 2001) y como también pusieron de manifiesto otros profesores (Climent, 2001; Mesejo, 2007) las Pruebas de Acceso a la Universidad en Geografía se caracterizan por un compendio de preguntas que siguen las rutinas y tradiciones de la geografía escolar y poco aportan a la innovación didáctica. Creemos que mantienen una idea obsoleta de la geografía, que aparece como una asignatura poco útil para resolver problemas y anclada en la localización de topónimos sobre mapas mudos. No obstante, en algunas Comunidades Autónomas ha surgido una preocupación por los resultados de aprendizaje del alumnado y la formación del profesorado de Geografía⁸. Nuestra pretensión es avanzar en las líneas de investigación que hemos mantenido en los últimos años para avanzar en el ámbito de la innovación didáctica.

7 REAL DECRETO 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

8 Así podemos poner el ejemplo de la Comunidad de Aragón (Ibarra y Lacosta, 2010) o de la Comunidad Valenciana, que en colaboración con las universidades ha editado diversos CD para la formación del profesorado, información sobre la prueba y ejemplos de resolución de los ejercicios.

Elementos comunes a las PAU

La mayoría de los ejercicios de las PAU tienen esta estructura:

- * Definición de conceptos
- * Localización geográfica sobre mapas mudos
- * Comentarios de gráficos, imágenes o mapas
- * Redacción de un tema abierto, con o sin ayuda de un esquema.

Vamos a utilizar las orientaciones sobre la corrección de la prueba de las universidades de Castilla-León (Prueba del año 2008), pues resume muy bien lo que se pretende: Criterios generales de corrección de la prueba:

- I. Tema. Se valorará, sobre todo, la coherencia en la estructura y el que los contenidos no omitan aspectos fundamentales de la cuestión.
- II. Práctica. Lo correcto es leer e interpretar el material aportado y superar la mera descripción. Evite desarrollar un «tema paralelo».
- III. Definiciones. Se valorará, ante todo, la exactitud, claridad y concisión de las respuestas.
- IV. Localizaciones. Se exige que sean claras y precisas. No debe haber duda acerca de dónde se quiere situar el enunciado propuesto.

El ejemplo práctico de esta misma Comunidad Autónoma sería el siguiente:

I. Desarrolle el siguiente tema:

«Morfología y estructura de las ciudades españolas» (hasta 3 puntos).

II. Práctica:

Tomando como base los datos del cuadro, comentar la evolución del consumo de energía en España desde los años setenta, explicando la participación de las distintas fuentes y las causas de sus variaciones (hasta 3 puntos).

III. Defina con la mayor precisión posible ÚNICAMENTE CINCO de los siguientes términos (hasta 2 puntos).

- Umbría • Municipio • Concentración parcelaria • Curva de nivel
- Ría • Comisión Europea • Saldo migratorio

IV. En el mapa adjunto, localice de forma inequívoca y con la mayor precisión posible (mediante punto, línea o contorno, y con el número correspondiente) ÚNICAMENTE DIEZ de los siguientes elementos geográficos (hasta 1 punto).

- 1) Guadalajara (provincia) 2) Tortosa (cabo) 3) Las Alpujarras 4) Gran Canaria
- 5) Río Tajo 6) Cordillera Ibérica 7) Mérida 8) Cabo de la Nao
- 9) San Sebastián 10) Ceuta 11) Santiago de Compostela
- 12) Monfragüe (Parque Nacional)

Como se puede apreciar existe una selección totalmente arbitraria de los conceptos para definir, que son de diferente categoría. O sea, hay conceptos que se definen por su observación empírica (curva de nivel, municipio, umbría, ría), otros que requieren una explicación y relación de variables (saldo migratorio, concentración parcelaria) y otros que implican una comprensión y explicación histórica (Comisión Europea). Por tanto recurrir a que este tipo de conceptos favorece la objetividad de la prueba es un absurdo teórico, pese a que puede calmar las conciencias de algún timorato. Respecto a la localización las pruebas consultadas⁹ muestran una tipología que va desde la mera señalización del lugar (al estilo de un concurso televisivo) a una reproducción cutre de la cartografía y, en menores ocasiones, a una utilización de la localización para hacer alguna pregunta relacionada con la misma.

No vamos a insistir en este tipo de argumentos, que son generalizables a otras Comunidades Autónomas (Andalucía, Extremadura, Galicia, La Rioja...). En algunos casos, como en Madrid 2009, las preguntas son de tipo periodístico, como se puede comprobar en el caso de la cuarta pregunta del examen de junio: A la vista del mapa adjunto, que recoge las *Provincias con tasa de paro superior al 16% (2007)*, indique el nombre de las mismas; señale las razones que explican esta distribución y comente algunas consecuencias que se puedan derivar de este hecho. (*Puntuación máxima: 2 puntos*).

Algunas novedades: ejemplos de Cataluña y Comunidad Valenciana

Tan sólo hemos apreciado en el caso de Cataluña y la Comunidad Valenciana ejemplos diferentes de pruebas. En el caso de las universidades catalanas hemos observado que la explicación de conceptos está contextualizada en algún documento, siguiendo los modelos de las pruebas internacionales (p.e. PISA), en las que se busca la interpretación, comprensión y aplicación conceptual en textos continuos o discontinuos.

La PAU de la Comunidad Valenciana está regulada por la normativa general de las Pruebas de Acceso a la Universidad, que desarrolla el marco legal estatal. En las guías, que se editan como complemento y orientación para el profesorado, en el apartado de Geografía se señala lo siguiente:

Se presentarán a los alumnos dos ejercicios y los alumnos elegirán uno. Los dos consistirán en la resolución de un problema geográfico a partir de unas cuestiones orientativas. Este «problema geográfico» consistirá en una situación en la que no existe una respuesta inmediata o evidente y que, por tanto, implica que se inicie un proceso de resolución que tenga una explicación. Para llegar a la cual deberá realizar una serie

9 Nos referimos a las de Galicia, País Vasco y Andalucía. Hemos consultado las pruebas, así como los solucionarios y guías de orientación a través de internet y, en su caso, las publicaciones específicas de las Pruebas de Acceso de toda España, editadas por Anaya en varios años.

de acciones, orientadas por preguntas. Tales acciones forman parte de los contenidos que se calificarán¹⁰.

Esta forma de trabajar condiciona la redacción de las preguntas, como se expone en la misma guía de las PAU.

Las preguntas seguirán una secuencia lógica que facilite al alumno llegar a la formulación de la explicación. Los aspectos sobre los que versarán serán los siguientes:

- Identificación de los elementos que permiten definir el problema.
- Localización de tales elementos en el espacio e interacción de los mismos en una explicación del problema.
- Interpretación y reelaboración de la información mediante la construcción de gráficas, mapas temáticos o cálculos de índices numéricos.
- Explicación de la dinámica espacial a la que alude el problema, donde aparezcan distintas variables ecogeográficas.
- Aplicación de algunos elementos de la explicación a otras situaciones hipotéticas.
- Evaluación de las acciones humanas en la organización del espacio.

Sin embargo, como veremos en los ejemplos que hemos seleccionado, la elaboración de este tipo de ejercicios no es sencilla. Si seguimos algún referente teórico didáctico podemos comprobar que la elaboración de las cuestiones está relacionada con una diversidad de aprendizajes. Así si utilizamos la tipología de B. Bloom, en especial después de la revisión realizada recientemente (Anderson et al., 2001), en relación con su lectura podemos preguntarnos ¿Cómo se plantea entonces la resolución de un problema?

Siguiendo a Anderson et al. (2001) podemos sintetizar las fases del aprendizaje propuesto por B. Bloom en seis:

PRIMERA FASE. Recordar información que se ha enseñado por el profesorado. Según sea este tipo de información se presentan diferentes obstáculos a la fase de recuerdo. Pues el recuerdo puede ser de:

- * aspecto factual, donde diferenciamos los elementos básicos del curriculum que el alumno debe memorizar. Son elementos que pueden aparecer en preguntas breves, tipo test, en las evaluaciones. Listas de batallas, nombres de capitales, conceptos básicos como revolución francesa, la monarquía de los Austrias. También se ha de considerar el recuerdo de las ideas espontáneas, para poder construir nuevo conocimiento.

10 Se utiliza como referencia las indicaciones de la Guía del año 2007.

- * el conocimiento conceptual, que implica la relación de los elementos básicos con una estructura teórica superior (principios, generalizaciones, teorías, modelos). Sólo pueden memorizar este tipo de conocimiento si está bien integrado, pues de lo contrario es un conocimiento mecánico y poco útil. Son conceptos del estilo renacimiento, monarquía, superpoblación...
- * el conocimiento procedimental, o sea los mecanismos para conocer algo y las técnicas de tratamiento de la información. Aquí estarían las preguntas y ejercicios relacionados con ejes cronológicos, comentarios de textos, climogramas, pirámides de edad...
- * el conocimiento metacognitivo o metaconocimiento; o sea cuando preguntamos sobre la importancia de la historia para el presente y relacionamos pasado y presente.

SEGUNDA FASE. Entender la información. O sea, se debe constatar que el alumno comprende lo que está estudiando. Eso lo podemos comprobar si el alumnado a través de mensajes orales, gráficos y escritos manifiesta que

- * interpreta los documentos, mostrando otros ejemplos semejantes. Así sucede cuando comenta un texto histórico o geográfico y sabe establecer comparaciones entre las ideas principales
- * clasifica y resume las ideas básicas para inferir relaciones entre éstas y elaborar explicaciones o conjeturas.
- * selecciona la información para posteriormente poder aplicarla a nuevas situaciones.

TERCERA FASE. Aplicar las informaciones y conceptos a una situación nueva, que le es facilitada por el profesorado mediante una simulación o una comparación histórica (analogías). Aquí podrían entrar también los juegos de simulación y las aplicaciones de conceptos y teorías a la cotidianidad.

CUARTA FASE. Analizar los conocimientos, los documentos, la información. Ello supone diferenciar y organizar los datos, hechos y conceptos. Buscar los atributos que definen una situación geográfica (p.e. características del clima, del relieve). Igualmente supone diferenciar los cambios y permanencias de una situación histórica.

QUINTA FASE. La evaluación de las hipótesis, se trata de juzgar la validez empírica de las alternativas teóricas formuladas ante el problema. Supone elaborar una serie de criterios para verificar si los conceptos son consistentes, si los datos son públicos y permiten contrastar y certificar la veracidad de nuestros argumentos.

SEXTA FASE. La creación de un nuevo discurso. La redacción de las conclusiones de un trabajo. Ello supone generar frases con coherencia y cohesión, lo que sólo se puede hacer si domina las fases anteriores. Por tanto es un examen o una evaluación de la madurez de un alumno. Es lo que hacemos cuando solicitamos una síntesis o un informe. Para ello el alumno debe saber planificar el escrito y luego producirlo de una manera rigurosa, de acuerdo con las leyes gramaticales.

De acuerdo con esta clasificación las operaciones que se indican en las guías para el profesorado y alumnado de la PAU las podemos entender de la siguiente manera:

1. Recordar la información. Coincide con el apartado de identificar los elementos del problema, pues se supone que están relacionados con los contenidos estudiados en clase.
2. Entender la información. Coincide con la localización de la situación geográfica. Igualmente esta fase está relacionada con la construcción de gráficas y cualquier otra operación que supone interpretar la información.
3. Aplicación de los conocimientos. Coincide con la aplicación de la explicación a otras hipotéticas.
4. Analizar los conocimientos. Supone la explicación geográfica de la situación estudiada, dando cuenta de los factores explicativos.
5. Evaluación de las hipótesis, que en el caso de la geografía hace referencia en concreto al impacto en las actividades humanas, por lo que coincide con la explicación de la organización espacial y la elaboración del informe final.

¿Qué sucede cuando aplicamos esta taxonomía o cualquier otra a las PAU de Geografía en la Comunidad Valenciana? El estudio de las propuestas de ejercicios de los años 2005, 2006 y 2007 nos permiten comprobar cómo a veces no sólo se incumple la taxonomía teórica, sino también los deseos expresados por el equipo que elaboró la guía de orientación. En cualquier caso podemos comprobar que la confección de los ejercicios sobre problemas es compleja.

En primer lugar por la misma definición del problema, como podemos ver en el caso del empleo industrial (examen de junio de 2006), pues presupone relacionar las tasas de actividad laboral con la inversión en I+D, lo que no siempre es fácil de deducir por el alumnado. Sin embargo, es cierto que este tipo de ejercicios permite que los alumnos puedan aportar sus conocimientos adquiridos a la resolución del problema; por ejemplo aportando nuevos hechos conceptuales a la crisis laboral de la industria.

LA NECESARIA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA INNOVAR

Hemos pretendido argumentar que la hipótesis básica se fundamenta en el predominio de tradiciones académicas, que no son ajenas al pensamiento del profesor. Los escasos datos que podemos manejar nos confirman que la mayoría de los docentes

están de acuerdo con este modelo de exámenes¹¹. Sin embargo los resultados estadísticos nos dicen que los resultados del alumnado no eran muy satisfactorios, pues las calificaciones obtenidas en Galicia se sitúan en un 40% entre 5 y 7 puntos, con una nota media de 5,6.

Tampoco los resultados de la Comunidad Valenciana, con su modelo alternativo eran diferentes, por lo que no se puede colegir, como hacían algunos colegas, que los resultados eran producto de la dificultad del examen, en especial del informe. Así los resultados de los tribunales de la Universidad Politécnica de Valencia nos mostraban los datos del cuadro adjunto:

Fecha PAU	Media Geo. UPV	Media Total de Fase General UPV	Materias con nota más baja
Septiembre 2005	4.0	4.9	Valencià, Física, Matemáticas II
Junio 2006	6.3	6.1	Matemáticas
Septiembre 2006	5.1	4.9	Matemáticas
Junio 2007	5.4	6.0	Matemáticas
Septiembre 2007	5.0	4.8	Matemáticas, Química, Valencià
Junio 2008	6.1	6.1	Matm. Valenc.
Septiembre 2008	4.9	4.9	Química, Matem.
Junio 2009	6.1	6.2	Matemáticas, Arte
Junio 2010	5,1 (5,6)*	5,99 (6,1)*	Mat.CCSS, Física
Septiembre 2010	4,4 (4,6)*	4,8 (5,1)*	Mat.Química, MatCCSS

*Los resultados globales de algunos años nos muestran que las calificaciones son mejores en las Universidades de las provincias de Alicante y Castellón que en las de Valencia, lo que nos conduce a pensar en que los motivos residen más en la manera de corregir que en la de afrontar el examen.

Por todo lo anterior creemos que es preciso insistir en la necesidad de investigar en la formulación de exámenes que permitan valorar la madurez del alumnado ante problemas escolares, que a su vez reflejen problemáticas de la vida geográfica real. Para ello será preciso definir qué se entiende por problema escolar.

Entendemos por problema aquella situación para la cual los alumnos no conocen la respuesta ni tampoco el camino para encontrarla. El papel del profesorado consiste en ayudarle a construir una metodología para encontrar repuestas a partir de preguntas bien formuladas

11 Así lo manifestaba el 80,6% de los 31 profesores que respondieron al cuestionario del inspector Casimiro Mesejo en Galicia, si bien valoraban más el tema que los conceptos y la localización. También en las reuniones de la Comisión de la PAU de Geografía en Valencia existía en octubre de 2010 un fuerte rechazo a la idea de recuperar el informe como parte sustancial de la PAU.

¿Cómo se plantea entonces la resolución de un problema? ¿Cómo se pueden hacer exámenes PAU que sean coherentes con esta formulación? Entendemos que es preciso secuenciar las preguntas de acuerdo con un protocolo de organización, que establezca al menos los siguientes criterios:

Primero: Se pretende que el alumno reconozca la información suministrada como parte la situación problemática. Es decir en relación un documento icónico, cartográfico, de texto o estadístico se le plantea el reconocimiento y recuerdo de una situación semejante estudiada en clase.

Segundo: Se interpreta la información anterior. Por ejemplo se le propone clasificar datos, resumir ideas principales, interpretar un mapa, etc. Siempre se cumple la finalidad de delimitar el problema estudiado.

Tercero: Aplica los conceptos aprendidos en clase a la situación que se está definiendo. Se les puede preguntar sobre qué conceptos son los que permiten definir mejor la situación o cuáles permiten plantear una hipótesis que se pueda verificar con nuevos datos.

Cuarto: Se trata de generar un nuevo discurso. Se les pide que elaboren un informe con las características formales de éste: explicación en impersonal o 3ª persona y consejos y opiniones argumentadas en 1ª persona de singular o plural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, L. W., & KRATHWOHL, D. R. (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- BARTOLOMÉ, P. y MATARREDONA, E. (2007). Las relaciones entre la Universidad y las enseñanzas medias: Las Pau. En M. J. Marrón, J. Salom y X. M. Souto (eds.). *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia: AGE-Universitat de València, pp. 441-448.
- CLAUDINO, S. y SOUTO, X. M. (2001). Obstáculos en la innovación de la didáctica de la geografía. En M. J. Marrón Gaité (ed.). *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Madrid: AGE-APGP-Universidad Complutense, pp. 191-203 (versión electrónica en www.geacliio.com).
- CLIMENT LÓPEZ, E. (2001). Las Pruebas de Acceso a la Universidad y la enseñanza de la geografía en el bachillerato español. En M. J. Marrón Gaité (ed.). *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio del milenio*. Madrid: AGE-APGP-Universidad Complutense; páginas 611-619.
- IBARRA BENLLOCH, P. y LACOSTA ARAGÜÉS, A. (2010). Renovación de objetivos y planteamientos metodológicos innovadores en las pruebas de acceso a las enseñanzas universitarias (PAEU) de Geografía de la Universidad de Zaragoza. En M. J. Marrón y M. L. De Lázaro (eds.). *Geografía, Educación y Formación del Pro-*

- tesorado en el Marco del espacio Europeo de Educación Superior* (2 vols.). Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad Complutense de Madrid. Vol. I, pp. 385-403.
- MESEJO GONZÁLEZ, C. (2007). Las pruebas de acceso a la Universidad vistas desde el Noroeste. En M. J. Marrón, J. Salom y X. M. Souto (eds.). *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia: GDAGE y Universitat de València; pp. 449-456.
- MUÑOZ-DELGADO, M. C. (2001). *Selectividad. Logse. Geografía. Pruebas 2000*. Madrid: Anaya.
- RODRÍGUEZ DOMÉNECH, M. A. (2008). Una enseñanza nueva en una cultura nueva. El caso de la geografía en el bachillerato. *X Coloquio Internacional de Geocrítica. Diez años de cambios en el mundo, en la geografía y en las ciencias sociales*. Barcelona (<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/314.htm>).
- 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. Tesis doctoral. Publicación en CD.

LA EVALUACIÓN EN LA LOE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL

Francisco Javier Trigueros Cano

javiertc@um.es

Universidad de Murcia

Davinia Soto Clares

Mónica Ibáñez García

INTRODUCCIÓN

Las competencias básicas adquieren una importancia vital a partir de la implantación de la LOE y su concreción curricular, pues orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje incidiendo en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles para el desarrollo personal y social del discente. El Real Decreto 1513/2006 de enseñanzas mínimas de la Educación Primaria las define como aquellas que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la educación obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente para toda la vida; es decir, cuando el alumno termine la educación obligatoria tendrá que ser capaz de enfrentarse a situaciones que la vida cotidiana le plantea, lo cual implica movilizar conocimientos, habilidades y destrezas desarrollados durante su educación; pero, ¿tenemos claro cómo orientar la adquisición de competencias en la etapa de Educación Primaria?

Tal y como indican De Pro y Miralles (2009), el maestro de primaria sabe hasta dónde se debe llegar en la educación obligatoria, pero no qué debe conseguir en la etapa de Educación Primaria, ya que sólo dispone del anexo I de dicho Real Decreto, que establece las ocho competencias básicas que se desarrollarán hasta finalizar los estudios de la ESO; lo único que está claro es que en la Educación Primaria debe comenzar esa adquisición.

Pero, ¿disponemos de indicadores de evaluación útiles para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas? Aparentemente, la solución es sencilla puesto que el Real Decreto 1513/2006, establece criterios de evaluación; aunque, ¿su formulación es la adecuada para que el docente pueda conocer el grado de consecución de estas competencias?

Hagamos una reflexión sobre los elementos que configuran el currículo: además de las competencias básicas, disponemos de unos objetivos tanto de etapa como de área que al redactarse en términos de capacidades no son directamente evaluables; unos contenidos que se configuran como medios a través de los cuales orientar la consecución de estos objetivos y por último, unos criterios de evaluación que precisan el tipo y grado de aprendizajes que se espera que el alumno desarrolle. Por tanto, los criterios de evaluación deben ser los referentes concretos que el docente posea para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y su formulación debería permitir que actuaran como indicadores para conocer el grado de adquisición de dichas competencias.

A partir de esta cuestión, se desarrolla el siguiente trabajo cuya finalidad es analizar los criterios de evaluación de dicho Real Decreto en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, comprobando si éstos se configuran como indicadores específicos para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas y su relación con otros elementos del currículo.

FASES DEL ESTUDIO

El estudio lo hemos dividido en tres fases:

1.ª: coherencia entre contenidos y criterios de evaluación.

En primer lugar, es preciso verificar si los contenidos de cada ciclo del Real Decreto 1513/2006 tienen su referente concreto redactado en forma de criterio de evaluación, sobre todo aquellos contenidos determinantes para el desarrollo de ciertas competencias.

Tras este análisis podemos establecer que el bloque que más destaca la atención por su falta de relación con los criterios de evaluación es el número 4, *personas, culturas y organización social*; existen contenidos que no son evaluados y por tanto, no forman parte de los aprendizajes que se consideran mínimos para el alumnado. Veamos más detenidamente las carencias existentes en cada ciclo dentro de este bloque:

Bloque 4, personas, culturas y organización social	
Ciclo	Contenidos no evaluados
1.º	<ul style="list-style-type: none"> - La familia. Relaciones entre sus miembros. Reparto equilibrado de las tareas domésticas y adquisición de responsabilidades. - Principales tareas y responsabilidades de los miembros de la comunidad educativa. Valoración de la importancia de la participación de todos. - Conciencia de los derechos y deberes de las personas en el grupo. Utilización de las normas básicas del intercambio comunicativo en grupo y respeto a los acuerdos adoptados. - Simulación de situaciones y conflictos de convivencia. - Formas de organización en el entorno próximo: la escuela y el municipio. Introducción al conocimiento de las responsabilidades y tareas de las instituciones locales.

2.º	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuras familiares. Adquisición de responsabilidades en la familia. - Identificación de las manifestaciones culturales populares que conviven en el entorno, reconocimiento de su evolución en el tiempo y valoración como elementos de cohesión social. - Responsabilidad en el cumplimiento de las normas como peatones y usuarios de transportes y de otros servicios. - Análisis de algunos mensajes publicitarios y desarrollo de actitudes de consumo responsable.
3.º	<ul style="list-style-type: none"> - La población en España y en la Unión Europea. Reconocimiento de la importación demográfica, cultural y económica de las migraciones en el mundo actual. - Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística en España. - Rechazo de estereotipos y de cualquier tipo de discriminación y desarrollo de la empatía con los demás. - Reconocimiento de la influencia de la publicidad sobre el consumo y actitud crítica ante ella.

Como se puede comprobar hay contenidos fundamentales en los tres ciclos que no son evaluados y por tanto, no se configuran como referentes para valorar el grado de consecución de las competencias básicas; pero, ¿cuál es la importancia de esta carencia en los criterios de evaluación?

Prioritariamente en el primer ciclo las relaciones con los grupos de pertenencia más próximos al alumno como la familia son imprescindibles para el desarrollo de la convivencia, asunción de responsabilidades, conocimiento de deberes y derechos, formas de organización en el entorno próximo, igualdad entre mujeres y hombres y prevención y resolución de conflictos.

De nuevo, en el segundo ciclo hay contenidos vinculados al ámbito familiar que no se contemplan en los criterios. Tampoco encontramos en este ciclo un criterio que aluda a la valoración de las manifestaciones culturales del entorno como elemento de cohesión social, la educación vial y al desarrollo de una actitud crítica ante los mensajes publicitarios.

Por último en el tercer ciclo, los criterios de evaluación no inciden en aprendizajes básicos para el mundo actual como las migraciones, la valoración de la diversidad cultural y lingüística de España, el rechazo de cualquier tipo de discriminación, fomento de la empatía e influencia de la publicidad y consumo responsable.

Prácticamente, a partir de estas carencias en los criterios, estamos definiendo el desarrollo de una competencia imprescindible en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, la *competencia social y ciudadana*.

En los ciclos segundo y tercero podemos destacar el bloque 6, *materia y energía*, por su falta de relación con los criterios de evaluación ya que encontramos contenidos vinculados a fenómenos físicos y químicos que no tienen criterios que los evalúen.

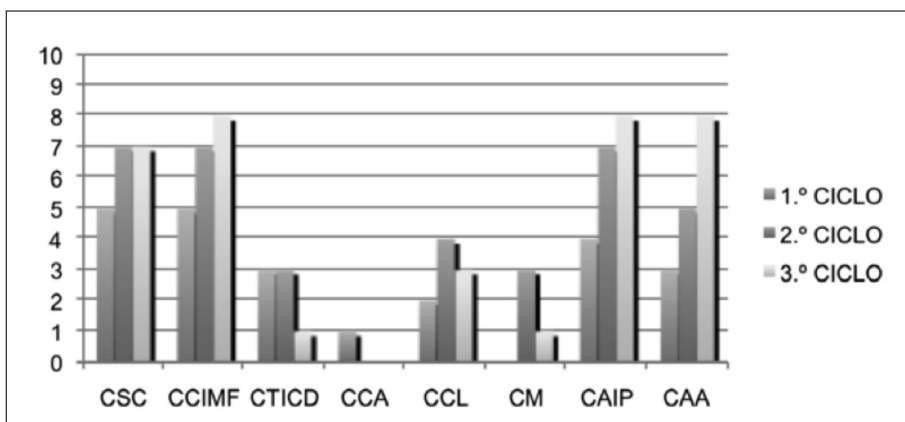
En tal caso, estos contenidos transformados en criterios de evaluación contribuirían al fomento de la *competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico*.

Por último los criterios de evaluación de los ciclos segundo y tercero también pasan por alto contenidos del bloque número 7, *objetos, máquinas y tecnologías* como el tratamiento de textos, cuidado en la presentación de trabajos, búsqueda guiada en internet y necesidad de controlar el tiempo en la red para prevenir la adicción, que desarrollarían aprendizajes orientados al fomento de la competencia en el *tratamiento de la información y competencia digital*.

En definitiva, los criterios de evaluación de los tres ciclos no contemplan la valoración de aprendizajes muy beneficiosos para tres competencias cuyo desarrollo, en teoría, se lleva a cabo primordialmente en esta área. Más adelante analizaremos cómo contribuyen los criterios de evaluación a éstas y al resto de competencias.

2.^a: contribución de los criterios de evaluación al desarrollo de las competencias básicas.

Dado el carácter interdisciplinar que se le asigna al área desde el Real Decreto, cabe esperar que los aprendizajes básicos recogidos en los criterios de evaluación contribuyan en mayor o menor medida al desarrollo de las competencias básicas. Esta gráfica representa el número de veces que se alude al desarrollo de cada competencia básica en los diez criterios de evaluación de los diferentes ciclos:



Fuente: elaboración propia. RD 1513/2006.

Para que la contribución a las competencias básicas fuera adecuada la gráfica debería representar un aumento mayor en el desarrollo de cada competencia respecto al ciclo anterior.

A la vista de los resultados podemos extraer que en los tres ciclos los criterios de evaluación contribuyen al desarrollo de la *competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico y competencia social y ciudadana* de manera progresiva aunque el desarrollo de esta última en los ciclos segundo y tercero es similar. También es destacable que, como hemos visto en la fase anterior, una parte fundamental de dicha competencia no se contempla en los criterios de evaluación.

El *tratamiento de la información y competencia digital*, no aparece ni en la mitad de los criterios de evaluación, notándose una mayor presencia en los ciclos primero y segundo, pasando casi inadvertida en el tercero. Cuando analizamos el primer ciclo suponíamos que esta competencia cobraría más importancia a lo largo de la etapa puesto que la LOE concede a las tecnologías de la información y la comunicación gran trascendencia para llevar a cabo aprendizajes en cualquier área, sin embargo, nos encontramos en el tercer ciclo con tan sólo un criterio que hace referencia a la misma; además, no hay criterios que tengan en cuenta la búsqueda guiada en la red o la responsabilidad en su uso.

La competencia en *comunicación lingüística*, aunque se desarrolla de manera implícita en todo tipo de aprendizaje, no se desarrolla gradualmente, siendo el segundo ciclo el más beneficiado y el primero el más perjudicado.

En el caso de las competencias para *aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal* adquieren mayor presencia a medida que se avanza en los ciclos, pero de una manera implícita, es decir, consideramos que el desarrollo de ciertos aprendizajes lleva consigo el fomento de estas competencias; aunque durante todo el análisis no hemos podido constatar de manera clara una contribución directa a las mismas.

Por último, quedan dos competencias que prácticamente no se tienen en cuenta en la evaluación de aprendizajes mínimos del área. Por un lado apenas encontramos el desarrollo de la *competencia matemática* en la redacción de los criterios de evaluación, aunque esta competencia integrada con otro tipo de conocimientos permite dar mejores respuestas a situaciones de la vida cotidiana, por lo que su aplicación al medio permitiría un mejor conocimiento e interacción con él. Por otro lado y de manera inexplicable la competencia más perjudicada en este análisis es la *competencia cultural y artística*; tan sólo se refleja en un criterio del primer ciclo de Educación Primaria, sin embargo, el estudio del medio alude al conocimiento natural, social y cultural del mismo por tanto, ¿cómo es posible que no tengamos un indicador expresado en forma de criterio de evaluación que nos permita valorar el grado de desarrollo de esta competencia?

Para concluir esta fase del análisis podemos establecer que los criterios de evaluación no están formulados de tal modo que proporcionen al área un carácter interdisciplinar ya que éstos cubren principalmente las dos competencias que se vinculan más directamente con el área y prescinden de la evaluación de otras también importantes para el desarrollo del niño en el medio.

3.^a: presencia de los criterios de evaluación en la contribución del área a las competencias básicas.

Aunque ya hemos analizado la contribución de los criterios de evaluación al desarrollo de las competencias básicas, la última fase de esta investigación tiene como objetivo estudiar la posible relación entre los criterios de evaluación y la contribución al desarrollo de las competencias básicas que se hace desde el área según el Real Decreto. De este modo comprobaremos si la redacción de los criterios de evaluación es consecuente con esta contribución.

Para este estudio hemos elaborado una tabla de indicadores de contribución del área que consideramos fundamentales para su consecución:

CC. BB.	INDICADORES CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
		1.º CICLO	2.º CICLO	3.º CICLO
CSC	Relaciones próximas (familia, amigos, escuela...) que supone el conocimiento de emociones de los demás, diálogo, resolución de conflictos, responsabilidades, normas de convivencia.			
	Relaciones más amplias (barrio, municipio, Comunidad...), organización, funciones, mecanismos, participación ciudadana, asentar las bases de una futura ciudadanía.		5	5
	Comprensión de la realidad social en la que se vive.	1, 4, 6	1, 5, 8	1, 2, 4, 5
	Comprensión de los cambios que se realizan a través del tiempo relacionando raíces históricas y sociedades actuales.	7	7	7
CCIMF	Apropiación de conceptos que permiten interpretar el mundo físico.	1, 2	1, 2, 4, 8	1, 2, 4
	Acercamiento a determinados rasgos del método científico: saber definir problemas, estimar soluciones posibles, elaborar estrategias, diseñar pequeñas investigaciones, analizar resultados y comunicarlos.	8, 9, 10	8, 9, 10	8, 9, 10
TICD	Procedimientos para comprender la información presentada en diferentes códigos: búsqueda, selección, organización e interpretación.	2, 10	2, 10	10
	Alfabetización digital: uso básico del ordenador, manejo del procesador de textos, búsqueda guiada en internet.	2	10	10

CCL	Aumento significativo en la riqueza del vocabulario, intercambios comunicativos basados en la claridad en la exposición, rigor en el empleo de términos, estructuración del discurso, síntesis...	10	10	10
	Acercamiento a textos informativos, explicativos y argumentativos.			10
CAA	Técnicas para aprender, organizar, memorizar y recuperar la información: resúmenes, esquemas o mapas mentales.			
	Reflexión sobre lo aprendido, cómo y el esfuerzo por contarlo oralmente y por escrito.	10	10	10
AIP	Toma de decisiones desde el conocimiento de uno mismo, planificación de forma autónoma y creativa de actividades de ocio.	3	3	3
CM	Utilización de herramientas matemáticas en contextos significativos de uso: medidas, escalas, tablas o representaciones gráficas.		1, 6	6
CCA	Conocimiento de manifestaciones culturales, valoración de la diversidad y el reconocimiento de aquellas que forman parte del patrimonio cultural.	5		

Fuente: elaboración propia. RD 1513/2006.

A la vista de los resultados podemos constatar que, aunque todos los criterios pueden llegar a conectar con algún indicador de las competencias básicas, entre lo que el Real Decreto expone y los criterios de evaluación existen carencias para la consecución de algunas de ellas. Vamos a analizarlo más detenidamente.

Para empezar, en la *competencia social y ciudadana* hay un apartado que no se contempla en ningún ciclo a través de los criterios: las relaciones en los grupos más cercanos (familia, amigos y escuela) y la convivencia. Esta parte de la competencia la consideramos fundamental ya que en los grupos de pertenencia el alumnado comienza a desarrollarse personal y socialmente integrándose de manera satisfactoria a la vida adulta. Es curioso comprobar cómo los criterios no aluden más a aspectos como la resolución de conflictos, el uso del diálogo y la asunción de responsabilidades, contenidos indispensables en esta área de conocimiento y primordiales desde el primer ciclo.

La *competencia el conocimiento e interacción con el mundo físico* en relación con la apropiación de conceptos propios del medio físico y en el acercamiento a determi-

nados rasgos del método científico queda cubierta ya que ésta es, junto a la anterior, la competencia que más aparece en los criterios de evaluación.

Los dos apartados de la competencia en *el tratamiento de la información y competencia digital* son desarrollados por algunos criterios de evaluación pero no completamente. Sí se incide en el aprendizaje de procedimientos que supongan la comprensión de información en diferentes códigos, sin embargo, en la parte referida a la alfabetización digital hay criterios que aluden a la consulta de fuentes, lo que nos hace suponer que el alumnado deberá desarrollar aprendizajes basados en el uso del ordenador, pero no encontramos criterios concretos que incidan en la búsqueda guiada en internet, lo que implica una actitud crítica y responsable en su uso.

La competencia en *comunicación lingüística* queda cubierta por los criterios en su primera parte; la segunda, vinculada a textos de diversos tipos, tan sólo es evaluada en el tercer ciclo, aspecto difícil de comprender ya que el estudio del medio natural, social y cultural requiere de textos informativos, explicativos y argumentativos que apoyen su construcción.

Como hemos comentado anteriormente, las competencias en *aprender a aprender* y *autonomía e iniciativa personal* se desarrollan de manera implícita por lo que no hay una conexión directa desde la contribución del área y los criterios de evaluación; sin embargo, existen criterios de evaluación que implican el desarrollo de las mismas, por lo que hemos establecido tal relación.

La contribución a la *competencia matemática* que explicita el Real Decreto desde el área no comienza en el primer ciclo aunque en los siguientes encontramos alguna mención a la misma en los criterios de evaluación, aún así, no la consideramos suficiente.

Por último, ya habíamos constatado en fases anteriores que los criterios de evaluación no fomentaban el desarrollo de la *competencia cultural y artística*, por ello, no es de extrañar que la contribución que se lleva a cabo desde el área poco tenga que ver con los criterios de evaluación; tan sólo el primer ciclo alude al conocimiento de manifestaciones culturales valorando su diversidad, por tanto, ésta sería una de las mayores carencias que la redacción de los criterios de evaluación tiene en relación con el fomento de las competencias básicas.

En síntesis, en esta fase de la investigación podemos establecer que la contribución del área a las competencias básicas del Real Decreto 1513/2006 no está vinculada de manera directa con la formulación de los criterios de evaluación del área.

CONCLUSIÓN

A la vista de los resultados de cada una de las fases podemos extraer las siguientes afirmaciones:

- El desarrollo normativo no es coherente con la filosofía que propone la LOE sobre aprendizajes competenciales.

- Existen contenidos fundamentales para el desarrollo de competencias que no se reflejan en los criterios de evaluación.
- Dada la amplitud de los criterios de evaluación del Real Decreto 1513/2006 hay contenidos que no son directamente relacionables con los criterios de evaluación.
- Los criterios de evaluación no muestran un desarrollo gradual de todas las competencias básicas ya que en cada ciclo se debería reflejar un progresivo aumento en la adquisición y grado de profundidad de las mismas.
- La competencia cultural y artística es la más perjudicada en este planteamiento ya que sólo aparece en un criterio de evaluación del primer ciclo.
- La contribución de las competencias básicas que se realiza desde el área no es del todo coherente con los criterios de evaluación, quedando algunos aspectos de las mismas sin desarrollar.

Volviendo a nuestro objeto de estudio, parece claro que las carencias de los criterios de evaluación del Real Decreto 1513/2006 dificultan el desarrollo de las competencias básicas ya que éstos no se presentan como indicadores concretos para valorar la consecución de las mismas. Esto conlleva a la siguiente reflexión: si el Real Decreto posee estas insuficiencias, ¿es porque los decretos autonómicos completan su desarrollo? Si así fuera, en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla el desarrollo de las competencias básicas no sería el adecuado ya que ambas sólo disponen de este documento como referente.

Por ello, consideramos necesaria una reformulación de los criterios de evaluación desde los documentos más generales, de tal modo que permita a los docentes extraer indicadores reales para valorar, conocer y graduar el grado de adquisición de las competencias básicas.

Por último, y con el fin de intentar obtener más datos sobre en relación con este estudio, hemos iniciado una nueva fase para comprobar si en los decretos autonómicos de currículo se modifica sustancialmente la redacción de los criterios, facilitando así la labor del colectivo docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE PRO, A. y MIRALLES, P. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 27, pp. 59-96.
- MEC (2006a). *Ley Orgánica 2/2006* de 3 de mayo de la Educación (LOE). BOE de 4 de mayo.
- MEC (2006). *Real Decreto 1513/2006* de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Primaria. BOE 8 de diciembre.

EL ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LOS MANUALES ESCOLARES DE HISTORIA: UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

Rafael Valls Montés

Rafael.valls@uv.es

Universidad de Valencia

Ramón López Facal

Ramon.facal@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

LOS TEXTOS Y SU CONTEXTO ESCOLAR

Existe un consenso cada vez más amplio entre la comunidad científica dedicada al análisis, a la revisión y, en suma, a la mejora de los textos escolares de que este tipo de estudios ya no pueden quedar limitados a los contenidos de los propios textos escolares, sino que tales investigaciones deben de ampliarse necesariamente a su uso en el contexto de las aulas. Así lo reconoció explícitamente la comisión específica de la UNESCO ya en 1988 (Pingel, 1999: 16). En una línea similar se ha propuesto que las conferencias dedicadas a estas temáticas deberían también orientarse hacia la consecución de fines prácticos que redundasen en la transformación tanto de los manuales como de los currículos oficiales.

Intentaré explicitar la cuestión propuesta, la de la necesaria visión complementada entre manuales, docentes y alumnado, recurriendo a las conclusiones de algunos estudios recientes.

En primer lugar, partiendo de un amplio análisis empírico, se ha constatado que un gran número de alumnos (la muestra se realizó con estudiantes alemanes de enseñanza secundaria y en relación con su comprensión de los textos escritos, de los mapas y de las ilustraciones reproducidas) no entendían sus manuales de historia, incluso en una consideración marcadamente básica.

En segundo lugar, no parece que pueda aceptarse como un buen manual de historia, desde una perspectiva teórica, aquel que, aparte de disponer de una estructura formal y didáctica clara y aceptable, no establezca una relación activa y crítico-creativa con el alumnado o no le incite al desarrollo de sus capacidades de argumentación, comparación o razonamiento histórico (von Borries, 1995: 141)¹.

Se podría añadir una tercera consideración, que también cuenta con numerosas constataciones empíricas: la del muy diferente uso (aunque sea sólo referido al tiempo dedicado a su utilización, que es el parámetro analítico más frecuente en estas investigaciones) que se realiza de los manuales en las aulas. En el importante estudio de Johnsen hay un amplio capítulo dedicado a esta cuestión de la que ahora sólo nos interesa destacar que, de forma bastante habitual, el que alguna cuestión esté presente en los manuales no garantiza en absoluto que ésta sea tratada en el aula o, lo que es prácticamente lo mismo, que lo que enseñan los profesores suele estar en los libros, pero que éstos no enseñan todo lo que está en los mismos (Johnsen, 1997: 133-203; Merchán, 2005).

Como primera constatación de nuestro escrito estableceríamos, por tanto, que, atendiendo al actual estado de las investigaciones citadas, ya no es suficiente abordar el estudio de los manuales escolares desde una concepción restrictiva de los mismos, como si fuesen objetos autónomos o cuasi-independientes, sino que los manuales escolares exigen ser considerados necesariamente en su relación tanto con los alumnos como con los docentes y que ambas relaciones son profundamente complejas y que son diversas en función de la disciplina escolar de la que se trate (Stodolovsky, 1991). A esa cuestión nos estamos dedicando cierto número de investigadores en los últimos tiempos (Martínez, Valls y Pineda, 2009).

Es evidente que este nuevo tipo de estudios requiere un trabajo mucho más intenso y dificultoso que los análisis realizados a partir de una simple lectura de los manuales, sea de los actualmente en uso, sea de los utilizados en otras épocas y que, por tanto, exigen una mayor dedicación y tiempo. Pero los resultados son mucho más interesantes y permiten adentrarse, de forma no simplista, en la densa red de representaciones, convenciones establecidas y prácticas escolares más o menos rutinarias que son las que realmente condicionan lo que acontece dentro de las aulas².

Los manuales escolares se han mostrado como una de las fuentes documentales más potentes para este tipo de estudios. Ciertamente no son las únicas, pero sí son posiblemente las que mayor cantidad de información nos pueden transmitir si se las interroga

1 Este mismo autor, junto con Magne Angvik, ha llegado a conclusiones bastante semejantes en un estudio de características similares, pero con una muestra extendida a la mayor parte de los países europeos (Angvik y von Borries, 1997).

2 Así quedo plenamente de manifiesto en la Conferencia de la International Society for History Didactics celebrada en Braunschweig (Alemania) en septiembre de 2009 en la que participaron didactas de la historia de 30 países provenientes de los cinco continentes. El tema exclusivo de esta reunión (*Analyzing Textbooks: methodological Issues*) fueron los manuales escolares de historia y los nuevos enfoques en su investigación.

y analiza de manera adecuada y se intenta reconstruir el contexto en el que han sido formulados y las indicaciones, indicios o pistas que suelen suministrar para intentar reconstruir su uso escolar³.

LOS RETOS INVESTIGADORES INMEDIATOS

¿Cuáles son las principales tareas investigadoras que la profundización en estas nuevas orientaciones requiere? Es difícil dar una contestación satisfactoria a esta pregunta, pero intentaré esbozar algunas de las cuestiones que considero de mayor importancia.

En primer lugar, el conocimiento del grado de aceptación tenido por los manuales investigados. Es demasiado frecuente citar algunas de estas obras sin tener en cuenta si su uso está o estuvo extendido amplia o restrictivamente en los centros escolares. Una situación de este tipo nos puede llevar a desenfocar profundamente su análisis y la valoración de sus características si, como he dicho anteriormente, no intentamos conocer el contexto que hizo posible su mayor o menor difusión y repercusión en las aulas. Esto supone que, como mínimo, deberíamos tener un cierto conocimiento del consumo habido de los diferentes manuales en cada época. Explicar las razones de su grado de aceptación es una investigación aún más compleja, pero que también requiere ser abordada desde diversas perspectivas (cabe considerar, entre otras posibilidades, las relacionadas con el prestigio profesional de sus autores y su ubicación dentro de las redes de poder académico y administrativo; el carácter más tradicional o innovador de las propuestas contenidas en los manuales o el grado de accesibilidad y presencia de las editoriales, especialmente a través de la publicidad realizada). Algunos de los estudios de este tipo ya realizados han suministrado informaciones muy sugerentes⁴.

Una cuarta cuestión que necesita ser abordada urgentemente, que equivale a un posible resumen de las anteriores, es la de ir averiguando el grado de eficacia alcanzado por los contenidos de los manuales (relacionándolos obviamente con el conjunto de la praxis escolar) respecto de las preconcepciones, estereotipos o convenciones presentes en los alumnos. Esta es una problemática básica si partimos de la convicción, más o menos respaldada administrativamente de que la historia escolar debe de potenciar una comprensión razonada y crítica de las sociedades humanas en el tiempo⁵.

3 Una muestra más del reciente y creciente interés por el análisis de los manuales escolares se puede obtener consultando la página web del Proyecto MANES, que incluye la mayor parte de las muy numerosas publicaciones sobre la manualística iberoamericana de los últimos 15 años.

4 Pueden servir de ejemplo, entre otros, los de I. Peiró (1992), en el que se analiza la importancia de las redes profesionales a la hora de explicar la difusión de los manuales escolares de historia entre finales del siglo XIX y principios del XX. Una aproximación al consumo real de estos mismos manuales, más amplia cronológicamente, la ha realizado R. Valls Montés (2007). Un ejemplo de este necesario estudio de la difusión actual de los manuales de historia más utilizados en las distintas autonomías españolas puede verse en Antoni Segura (2001).

5 Algunas recientes investigaciones están poniendo de manifiesto la gran distancia que existe entre los contenidos de los manuales escolares, que los alumnos son capaces de repetir con mayor o menor fide-

LA COMPLEJIDAD DE LOS MANUALES ESCOLARES Y SU RELATIVA DIVERSIDAD

Los manuales escolares, especialmente los de las principales casas editoriales (en el caso español, Santillana, Anaya, S.M., Vicens Vives y Ecir representan alrededor del ochenta por ciento de los manuales utilizados en secundaria), son productos extremadamente complejos. En su elaboración inciden una amplia serie de cuestiones que no deben ser soslayadas a la hora de examinarlos y de razonar sobre sus características más destacadas.

Estos manuales son, siempre que se den las condiciones de libre mercado de los mismos, un producto comercial que debe de resultar rentable y, por tanto, ser atractivo para aquellos que deciden su adquisición. Aunque los manuales son elegidos, en el caso español, por los consejos escolares de cada centro, son los docentes quienes en realidad realizan tal elección a partir de unos razonamientos más o menos fundamentados. Las grandes editoriales tienen muy en cuenta, a través de sus estudios de mercado, las características concretas del profesorado a la hora de definir sus propuestas editoriales. En el ámbito español nos encontramos con un profesorado más preparado historiográfica que didácticamente, fruto obvio de la distinta preparación que en ambos campos ha recibido tanto en su formación inicial como en la posterior. Esta situación, distinta según el nivel educativo al que nos refiramos, ha sido descrita, de manera concisa pero contundente, como *una enseñanza pedagógica, pero sin historia* (para el caso de la educación primaria) y como *una enseñanza de historia, pero sin pedagogía* (para el caso de la secundaria).

Los manuales parten generalmente de una concepción muy cerrada, objetiva y definitivista de la ciencia, en este caso de la historiográfica (ocurre algo muy semejante en el resto de las disciplinas escolares), sin apenas dar entrada a formulaciones divergentes o contrapuestas, sea de los documentos utilizados, sea en el texto escrito por los autores de los manuales. Esto se refleja claramente en la casi absoluta exclusividad de la tercera persona, en su uso impersonal, como forma básica de la narración desarrollada en los manuales de historia.

Las grandes editoriales, a la hora de diseñar los manuales de historia se encuentran con una situación de muy difícil solución. Por una parte saben que si realizan una selección restrictiva de los temas, en función de que los alumnos puedan realizar un aprendizaje más razonado de los mismos, esta misma decisión les puede originar dificultades con aquellos docentes que no encuentren en estos manuales aquellos contenidos a

lidad dentro del ámbito escolar, y los que ellos mismos utilizan cuando se encuentran fuera de tal ámbito, que reproducen los estereotipos y convenciones socialmente predominantes. Un ejemplo muy sugerente de este nuevo tipo de investigaciones puede verse en Tutiaux-Guillon (2001a). Existe una versión reducida de esta investigación, publicada en castellano: Tutiaux-Guillon (2001b). Algún muy reciente manual de historia, en este caso italiano, ya presta una especial atención, muy novedosa y meritoria, a la superación de los estereotipos historiográficos más destacados: Antonio Brusa (2010).

los que están habituados o que consideran que son preferibles a los propuestos por la editorial en cuestión. Evidentemente, esta opción, dado que son los docentes quienes deciden su adquisición, puede resultar perjudicial para los intereses comerciales de la editorial. Pero las editoriales tampoco pueden reproducir los manuales tradicionales sin más, pues existe otro sector del profesorado que desea encontrar en ellos las innovaciones pedagógicas e historiográficas más destacadas, así como un tratamiento didáctico que esté adecuado a las principales aportaciones habidas recientemente. De ahí que la tendencia dominante en las grandes editoriales sea la de incluir el mayor número posible de temas, aunque esto sea a costa de una visión más simplificada de los mismos y un tratamiento didáctico más superficial, con lo que difícilmente se logrará que los alumnos lleguen a una comprensión mínimamente asentada de los mismos, dado el escaso margen de tiempo disponible para cada uno de estos temas.

Esta concepción comercial, pedagógica, e indirectamente profesional, que venimos comentando es la que, en nuestra opinión, subyace también a la escasa presencia de las características específicas regionales en los manuales escolares españoles. Ninguna de las grandes editoriales desea, o puede permitirse, una pérdida o disminución de sus cuotas estatales de mercado. La realización de un manual es costosa en tiempo e inversión y la preparación de diversas variantes de cada manual (actualmente todas las Autonomías españolas tienen plenas competencias educativas) complicaría enormemente este proceso. De ahí que las opciones desarrolladas por estas grandes editoriales sean muy similares y que, de una manera o de otra, hayan optado, en casi todas las variantes realizadas, por la creación de un manual básicamente homogéneo para todo el Estado al que se le añaden pequeñas variantes regionales. Esta actitud, en mi opinión, es también la mayoritariamente aceptada por el profesorado de secundaria, que conoce mejor los planteamientos estatistas tradicionales que los estudios historiográficos regionales desarrollados fundamentalmente en los últimos veinte o treinta años. A ello debe de haber contribuido, sin duda, el que más de la mitad del profesorado tenga una antigüedad docente superior a los veinte años.

Desde la investigación educativa reciente se sabe que el denominado *código curricular* de los docentes es muy potente. Por código curricular entendemos el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas, de carácter expreso o tácito, que orientan la práctica profesional de los docentes y que, si no están suficientemente cuestionadas y repensadas desde una didáctica crítica, se inspiran básicamente en la tradición establecida. Esta presencia de la tradición escolar es la que, entre otras razones, explica el marcado carácter tradicional de los manuales (en el sentido de mantener unos contenidos pretendidamente culturalistas y omnicomprendivos, en perjuicio de una orientación más selectiva, contrastada y razonadora de los mismos), a pesar de sus variaciones de tipo fundamentalmente externo (ilustraciones, preguntas, resúmenes, vocabularios, etc.) que, sin dejar de ser interesantes e importantes, no llegan a modificar tal carácter tradicional (López Facal, 1997).

Estas consideraciones son, igualmente, las que explican que las variantes regionales presentes en los manuales lo sean fundamentalmente a título de ejemplificaciones de lo tratado de manera más general en las distintas unidades didácticas de los mismos. El referente utilizado suele ser de tipo generalista, sea teórico-abstracto, sea europeo, especialmente europeo-occidental, o sea español. Es prácticamente imposible encontrar en ellos algún concepto o palabra clave que esté referido, de manera más particular, al ámbito regional.

ALGUNAS CONSIDERACIONES RESPECTO DE LOS ACTUALES MANUALES ESCOLARES DE HISTORIA ESPAÑOLES E IBEROAMERICANOS

Durante los últimos años hemos tenido la oportunidad de dirigir un estudio comparado sobre los manuales de historia de los distintos países iberoamericanos en relación con el tema y la forma en que se abordaban sus procesos independentistas (Valls, 2005-2007). Del estudio realizado se desprende una primera constatación muy clara: la coexistencia de manuales escolares de historia que, por una parte, continúan bastante influenciados por el modelo tradicional de su enseñanza y, por otra, la de un nuevo tipo de manuales, relativamente generalizado, que, a pesar de sus límites, presenta características diferentes, más innovadoras y que están más en consonancia con los nuevos currículos o estándares ministeriales preconizados a lo largo del pasado decenio. Esta diversidad de manuales se da, en mayor o menor medida, en el conjunto de los países analizados.

Entre los aspectos que más han variado en estos nuevos manuales hay que destacar, en una primera aproximación más externa, la muy abundante presencia de imágenes, que cubren gran parte del conjunto de sus páginas. Otro tanto ocurre, aunque en menor escala, en relación con la incrementada presencia de documentos escritos coetáneos de las diversas épocas históricas abordadas en tales manuales. También es importante el espacio dedicado a formular preguntas o interrogantes al alumnado, así como a adiestrarlo en la utilización de distintas técnicas historiográficas relacionadas con el uso adecuado de la documentación, su manipulación, su organización, su representación gráfica o su comunicación, a la vez que se le plantean pequeñas investigaciones de mayor o menor consistencia y dificultad.

Otro importante cambio es la disminución tanto de la orientación nacional-patriótica de los manuales como de la presencia de estereotipos descalificadores respecto de «los otros». También se ha avanzado bastante en una interpretación más contextualizada de los hechos históricos y en una visión más equilibrada o ponderada de los mismos. Una cuestión distinta es que aún quede mucho por conseguir respecto de una visión socialmente más amplia y plural de los protagonistas del proceso independentista, especialmente en lo relacionado con la escasa presencia de las mujeres y de los grupos sociales subalternos en los manuales. Otro tanto ocurre con el aún insuficiente desarrollo de una visión más globalizadora del proceso y de una dimensión más mar-

cadamente iberoamericana del mismo, a pesar de los avances ya presentes en algunos de los manuales analizados.

La principal constatación, por tanto, es que una parte considerable de los manuales actualmente vigentes han cambiado de forma bastante positiva, al menos en las características enumeradas, dado que los aspectos anotados no estaban presentes en los manuales precedentes o lo estaban en muy inferior medida.

A pesar de lo anteriormente expuesto, una parte importante de los manuales de historia siguen presentando aspectos tanto historiográficos como didácticos que pueden ser mejorados, aunque ésta no sea una tarea simple ni fácil. Los manuales escolares, en general, son productos extremadamente complejos. En su elaboración inciden una amplia serie de cuestiones que no deben ser soslayadas a la hora de examinarlos y de razonar sobre sus características más destacadas.

Del anteriormente citado estudio comparado se desprendían también unas recomendaciones que, a pesar de estar referidas fundamentalmente a su objeto de análisis, los procesos independentistas, pueden ser ampliadas al conjunto de los manuales:

Sería conveniente, en primer lugar, la profundización en la dimensión iberoamericana del conjunto de la historia presente en los manuales, en nuestro caso concreto en todos los aspectos relacionados con los procesos independentistas. Esta dimensión iberoamericana de tal proceso contribuiría también a una visión más contextualizada del conjunto de cambios operados en el mundo occidental a finales del siglo XVIII y los primeros decenios del siglo XIX. Tal como se ha constataba en varios de los análisis realizados, ambas dimensiones y su contexto quedan poco desarrollado en los manuales escolares. Las prácticamente inexistentes descalificaciones entre las historias narradas en los manuales de los distintos países estudiados es un primer paso muy importante, pero se puede ir más allá incrementando su dimensión iberoamericana, lo que no es óbice para que también se analicen razonadamente los problemas o disensiones existentes entre los países, en el caso de que así sea.

Una situación semejante se da respecto de la escasa presencia de los distintos grupos sociales y de las mujeres a la hora de analizar los actores del proceso independentista. Es cierto que su presencia ha aumentado en los últimos tiempos, como se constató en aquel estudio, pero aún es marcadamente insuficiente, tanto desde una valoración adecuada a la historiografía actual como desde consideraciones tanto socio-políticas como propiamente didácticas. Un enfoque más social de la historia enseñada, incluyendo en ella tanto la llamada historia de la vida cotidiana como una perspectiva más intercultural, sería una posibilidad muy conveniente, ya experimentada, al menos parcialmente, en algunos países y que ha dado resultados positivos

Desde una perspectiva educativa, muy influenciada por la tradición escolar en la enseñanza de la historia, los manuales siguen excesivamente anclados en el imprescindible suministro de información histórica, pero atienden poco a la dimensión problematizadora del conocimiento histórico y a la diversidad de interpretaciones existentes sobre determinados aspectos de los procesos históricos analizados. La descompen-

sación existente entre ambas facetas del conocimiento histórico puede comportar un aprendizaje más memorístico, pero puede impedir igualmente el impulso de la reflexión histórica, de un conocimiento histórico más profundo, y más útil también, para el alumnado a la hora de entender con mayor intensidad la sociedad en la que vive, fruto de su pasado y de su proyecto de futuro. Este planteamiento más abierto e inconcluso de la historia enseñada, que estamos ahora proponiendo, es también una poderosa fuente de motivación para el aprendizaje del alumnado: frente a una comprensión de la historia como algo definitivamente acabado, superado y cerrado, podrá comenzar a ser más consciente de la interacción entre los tiempos, entre el pasado y el presente e, incluso, entre el pasado, el presente y las perspectivas más posibles del inmediato futuro.

Las anteriores recomendaciones han sido realizadas tomando como punto central del análisis los manuales escolares, pero es obvio que las mejoras propuestas requieren también de un profesorado suficientemente preparado tanto historiográfica como didácticamente si se considera que una enseñanza adecuada de la historia no debe estar excesivamente separada de los estándares establecidos desde los saberes científicos actuales en ambos campos del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGVIK, A. y BORRIES, B. von (eds.) (1997). *Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung, 2 vols.
- BORRIES, B. von (1995). *Das geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchungen über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland*. München: Weinheim.
- BRUSA, A. (2010). *L'Atlante delle storie. L'alfabeto della storia. La storia dalle origini dell'uomo alla fine del mondo classico*. Vol. 1. Palermo: Palumbo editore.
- JOHNSEN, E. B. (1997). *Libros de texto en el caleidoscopio*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- LÓPEZ FACAL, R. (1997). Libros de texto: sin novedad. *Con-ciencia Social*, nº 1, pp. 51-76.
- MARTÍNEZ, N., VALLS, R. y PINEDA, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, pp. 3-35.
- MERCHÁN, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- PEIRÓ, I. (1992). *El mundo erudito de Gabriel Llabrés y Quintana*. Palma de Mallorca: Ajuntament de Palma.
- PINGEL, F. (1999). *Unesco Guidebook on textbook research and textbook revision*. Hannover: Hahnsche.

- SEGURA, A. (coord.) (2001). *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- STODOLOVSKY, S. S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y de ciencias sociales*. Barcelona: Paidós-MEC.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2001a). *L'Europe entre project politique et objet scolaire*. Paris: Institut National de la Recherche Pédagogique.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2001b). Identidades, valores y conciencia territorial: conocimientos escolares y actitudes europeas de los adolescentes franceses. En Estepa Giménez, J.; Frieria Suárez, F. y Piñeiro Peleteiro, R. (eds.). *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: Krk Ediciones, pp. 260-277.
- VALLS, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.
- VALLS, R. (dir.) (2005-2007). *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación Mapfre-Tavera, 4 vols.

EVALUACIÓN DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS ZARAUTZ EN TUS MANOS Y EXPEDICIÓN MENOSCA. APRENDIZAJE INFORMAL A TRAVÉS DEL PATRIMONIO MEDIANTE EL USO DE TECNOLOGÍA MÓVIL

Naiara Vicent Otaño

naiara.vicent@ehu.es

Universidad del País Vasco

Mikel Asensio Brouard

mikel.asensio@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

Alex Ibáñez Etxeberria

alex.ibanez@ehu.es

Universidad del País Vasco

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo de investigación se plantea dentro de un marco de aprendizaje informal en el ámbito del diseño de actividades educativas de los museos y el patrimonio, en concreto sobre programas del Museo de Arte e Historia de Zarautz (MAHZ), en el que se utilizan como recurso tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y en concreto herramientas denominadas de ‘Mobile Learning’.

Específicamente, se llevará a cabo la evaluación de dos unidades educativas destinadas a trabajar el patrimonio zarautzarra entre alumnos de enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Ambas unidades emplean la misma metodología y están estructuradas de igual manera, siendo el contenido lo único que varía: *Expedición Menosca* está destinada a trabajar la romanización de la costa vasca y *Zarautz en tus manos* la evolución de la Villa a lo largo de la historia. Sendas unidades se caracterizan en que para aunar en los contenidos los alumnos trabajan de manera contextualizada con el patrimonio zarautzarra, visitando cada elemento en su emplazamiento original a través de lo que se ha denominado ‘expedición’. La tecnología móvil ayuda al alumno a desplazarse fácilmente por la ciudad así como a recopilar información en torno a este patrimonio.

ANTECEDENTES

En un momento en el que en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) todo lo comentado anteriormente es algo nuevo, el Laboratorio de Innovación Educativa y Nuevas Tecnologías - Berril@b (UPV-EHU) empieza a trabajar y a plantear programas didácticos en museos integrando las TIC. Así, en el 2003 nace de la mano de Berril@b y la empresa Arazi S. Coop. el proyecto I+D «*Innovación educativa con m-learning. Aprendizaje y patrimonio y arqueología en Territorio Menosca. (m-ONDARE)*» (UE03/A18), implementado en el MAHZ y basado en el aprendizaje del patrimonio mediante tecnologías móviles, las cuales permiten indagar sobre el propio terreno (Hsi, 2003).

En origen se desarrollaron 3 itinerarios diferentes:

- *Expedición Menosca*: Busca aprender a orientarse en el territorio.
- *A la búsqueda de Menosca. Arqueología y Romanización en la costa vasca*: Estudia la influencia de la romanización en la costa vasca.
- *De las esculturas de calle al museo*: Trabaja la escultura pública de Zarautz y su relación con el museo.

La prueba piloto de los tres itinerarios se desarrolló en junio de 2005 durante la cual se llevó a cabo una evaluación (Correa et al., 2006). Después de la realización de este estudio, el programa quedó en manos de la empresa Arazi —responsable de la gestión del MAHZ—, que se encargaría de hacer los cambios necesarios para la mejora de la actividad.

Con la intención de cogerle el ritmo al proyecto e ir mejorándolo, únicamente se puso en marcha una de las tres unidades que se crearon, concretamente *A la búsqueda de Menosca: Arqueología y Romanización en la costa vasca*. Ésta pasó a llamarse *Expedición Menosca (EM)*, nombre que engloba a la perfección la esencia de la actividad y que resulta mucho más cómodo para su comercialización (Museo de Arte e Historia de Zarautz, 2006).

Además de los itinerarios anteriormente descritos, dentro del proyecto de investigación, Berril@b diseñó un mapa cartográfico de Zarautz denominado *Zarautz en tus manos (ZTM)*, en el que se destacan y se da información sobre los lugares más emblemáticos del patrimonio de la Villa y alrededores.

Durante el curso 2005-2006, el MAHZ diseñó, fuera del marco del proyecto de investigación y siguiendo una demanda exigida por el público escolar, una nueva unidad educativa. Bajo las mismas premisas empleadas en los tres itinerarios desarrollados bajo el proyecto *m-Ondare*, se adaptaron los contenidos del mapa cartográfico *ZTM* creando una actividad destinada a los alumnos de ESO y en la que se busca que el alumno comprenda el patrimonio zarautzarra así como la evolución que la localidad ha sufrido a lo largo de los años. La primera implementación se realizó en marzo de 2006 con un grupo de 33 alumnos y durante el curso 2006-2007 la versión para escolares de *ZTM* se afianza como elemento clave en la oferta del Museo.

Berril@b ha realizado varias evaluaciones para la unidad educativa *EM*, en las cuales se constata la gran motivación que supone para los alumnos el realizar un trabajo de campo sobre el terreno, las posibilidades que la tecnología móvil ofrece y la autonomía que les aporta a los alumnos (Correa et al., 2006; Ibáñez et al., 2007). Entre los encuestados también fueron mayoría los que consideraban que habían aprendido. Sin embargo, se constatan «*serias dificultades para concretar qué tipo de aprendizajes se han logrado*» (Ibáñez et al., 2007: 19).

Una vez finalizado el proyecto *m-Ondare* quedan algunas conclusiones, sin embargo, son muchas también las dudas en torno al buen funcionamiento de las unidades educativas, especialmente en torno a *ZTM*, la cual no formó parte del proyecto. Por esta razón se creyó necesario desarrollar un nuevo proyecto.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El siguiente proyecto parte de una investigación aplicada cuyo objetivo principal es evaluar las unidades educativas *EM* y *ZTM* e identificar factores positivos y negativos proponiendo una versión mejorada de los programas. Por tanto, la principal finalidad de la investigación tiene una función formativa (Lukas, 2009) al tratarse de una labor que se va a llevar a cabo de manera paralela al desarrollo de la propia actividad y con el objetivo de mejorar el elemento evaluado.

Los objetivos específicos se engloban en 4 bloques:

- Identificar errores de diseño en las unidades educativas *ZTM* y *EM*.
 - B. Evaluar el uso de la tecnología móvil como herramienta de mejora en el proceso de aprendizaje dentro de un marco de aprendizaje informal del patrimonio e identificar posibles problemas surgidos del uso de la misma.
 - C. Identificar la metodología y estructura de aprendizaje más apropiada para la mejor asimilación de contenidos dentro de un marco de aprendizaje informal del patrimonio.
 - D. Llevar a cabo mejoras en los programas educativos *EM* y *ZTM* con la intención de subsanar los problemas identificados en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la evaluación realizada.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta evaluación se ha realizado un diseño emergente previo al proceso de investigación, el cual se ha ido reformulando dependiendo de las circunstancias y necesidades que han ido surgiendo a lo largo del curso de la misma y a partir de la constante revisión y análisis de la información recogida.

Siguiendo con la línea marcada por el proyecto *m-Ondare*, se ha considerado realizar una evaluación procesual para lo cual se han diseñado una serie de experimentos.

El trabajo de investigación que se propone parte de un paradigma positivista así como interpretativo. Se recogen datos de carácter positivista a través de cuestionarios en los que los alumnos responden a cuestiones relacionadas con la satisfacción personal, percepciones de aprendizaje y uso de las TIC. Para ello se emplean preguntas cerradas de tipo dicotómico o a través de escalas Likert. Éstos serán complementados por otros de carácter cualitativo, que se recogen a través de preguntas abiertas planteadas en el mismo cuestionario, así como a través de la observación participante. Para el trabajo de observación se emplean varias herramientas: entrevistas tanto a alumnos como a profesores y educadores participantes en el programa, un diario de la investigadora en el que se recogen todos los detalles que se consideren trascendentales para el buen desarrollo de la investigación y el análisis de los documentos emitidos por el MAHZ a lo largo del proceso de evaluación. Por otro lado, se recopilan datos de carácter cuantitativo a través de una serie de ejercicios que cuantifican el aprendizaje de contenidos dado en los alumnos.

Tanto los cuestionarios como el resto de herramientas empleadas para la recogida de datos son probadas una vez diseñadas. Bajo los parámetros obtenidos durante la primera experimentación se rediseñan cuantas veces sea necesario para subsanar posibles errores de interpretación en las preguntas u otro tipo de problemas detectados.

En cuanto al tratamiento de la información, el análisis de los datos cuantitativos se trabaja de manera estadística, utilizando la ayuda del programa informático SPSS. Los datos de carácter cualitativo que lo permitan son igualmente tratados de modo cuantitativo, mediante el uso de categorías inducidas. El análisis de los trabajos realizados por los alumnos, por el contrario, se trabajan de manera cualitativa a partir de una serie de niveles descritos por el evaluador, dependiendo de la complejidad de las respuestas (Trepát, 1995). El resto, es tenido en cuenta a la hora de interpretar los datos obtenidos tras los análisis realizados.

DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN

EXPERIMENTO 1:

Mediante este estudio se pretende evaluar la percepción y valoración que el alumnado tiene de la unidad educativa *ZTM*, detectar los errores y aciertos en el planteamiento de la unidad o problemas de funcionamiento y/o uso con las TIC.

Resultados

Los resultados de la investigación (Ibáñez et al., en prensa) confirmaron la alta satisfacción de los alumnos en torno a la actividad en general y en relación al uso de tecnología móvil en particular, existiendo una correlación directa entre ambas respuestas.

Los alumnos valoraron la tecnología móvil como algo agradable y divertido (Stoica et al., 2005), así como herramientas útiles que hacen que la actividad se desarrolle con mayor facilidad y autonomía. Entre los dispositivos empleados los alumnos destacaron

principalmente la PDA (Personal Digital Assistant), cuyo uso les resulta sumamente sencillo, frente a las dificultades que declaran haber tenido en el uso del GPS (Global Positioning System).

Por otro lado, se detecta un problema claro en la programación de la unidad, al confirmarse la falta de tiempo para la consecución de todas las actividades planteadas desde el Museo. Este problema ha sido una constante a pesar de los cambios realizados en la secuenciación de las actividades.

EXPERIMENTO 2:

Como complemento al experimento 1, se quiso analizar la tarea final realizada por los alumnos al concluir las actividades llevadas a cabo en Zarautz. El objetivo final de este estudio fue la identificación de posibles errores y aciertos en torno a la transmisión y aprendizaje de los contenidos trabajados a lo largo de las unidades ZTM y EM, así como problemas derivados del uso de las TIC en la realización y difusión de los mismos.

Resultados

La labor de análisis realizada a lo largo de este experimento (Vicent, 2007) determinó la inexistencia de una reflexión en los trabajos realizados por los alumnos, así como una serie de errores de comprensión. Ambos factores llevaron a modificar la información que recibe el alumno tanto a lo largo de la expedición como durante la visita al MAHZ, además del diseño de una guía a seguir para la consecución del trabajo final.

En cuanto a los posibles problemas en relación al uso de las TIC en el aula, se constató el buen funcionamiento de las mismas, a excepción de algún pequeño problema que se resolvió fácilmente.

EXPERIMENTO 3:

Después de conocer la percepción que el alumno tiene de su propio aprendizaje, a partir de este experimento se pretende determinar bajo que metodología de visita se dan mejores resultados de aprendizaje. Además, se quiere asegurar que el uso de las TIC no desvirtúa el aprendizaje de los contenidos, partiendo de la base de que son una herramienta y de que, mediante la metodología *mobile learning*, se pueden obtener mejores resultados.

- Evaluación de metodología: Se busca determinar bajo cual de las tres metodologías de visita propuestas a lo largo de la actividad desarrollada en Zarautz se asimilan mejor los contenidos trabajados:
 - Contenidos Receptivos: durante la visita guiada en el MAHZ.
 - Contenidos Autoguiados: a lo largo de la expedición realizada por Zarautz.
 - Contenidos Complementados: combinación de ambas, es decir, se trabajan tanto durante la visita de manera pasiva como en la expedición a través de la vivencia personal del participante.

- Impacto de la tecnología móvil: se pretende determinar si el alumno es capaz de identificar visualmente el 100% de los elementos patrimoniales durante la expedición, a la vez que se toma como medida para poder determinar si el uso de la tecnología móvil afecta al grado de atención prestada a la actividad.

Resultados

La investigación realizada (Ibáñez et al., en prensa) determinó que el aprendizaje de contenidos se da con éxito. Sin embargo, estos resultados presentan problemas dado que se desconoce si este aprendizaje es mayor que el que puede darse a través de otros sistemas o programas. Por otro lado, se constatan mejores resultados en los alumnos de 2º ciclo de ESO y en los participantes a través de una actividad no reglada. Sin embargo, a pesar de que los alumnos de 2º de ciclo obtienen mejores resultados de aprendizaje en general, no ocurre lo mismo si atendemos a la metodología empleada, ya que las diferencias significativas a favor de los alumnos de mayor edad se dan únicamente en el bloque de contenidos trabajados de manera receptiva.

En relación a las metodologías empleadas, se constata que los contenidos trabajados de manera complementada son los que mejor funcionan, frente al peor resultado de los trabajados de modo receptivo.

En cuanto a la distracción que los aparatos móviles pueden ejercer sobre el proceso de aprendizaje, la investigación no arroja respuestas claras ya que, a pesar de que la gran mayoría de los alumnos obtiene un exitoso 100% de aciertos en la prueba, no son pocos los alumnos que no obtienen este resultado, lo cual se considera un dato relevante. A priori, este hecho podría estar determinado por la falta de tiempo para visitar todos los puntos y la consiguiente dificultad en la identificación de un lugar no visitado, sin embargo, la diferencia significativa que se obtienen de la investigación es determinante en este sentido pero no tanto como se esperaba.

EXPERIMENTO 4:

En este estudio se continúa la línea abierta en los experimentos anteriores en torno al aprendizaje dado en los alumnos, buscando concretar la evaluación de contenidos que hasta este estudio se ha trabajado de manera más global. Se ve necesario desarrollar un estudio cuantitativo a partir del cual determinar si existe un aprendizaje o no por parte de los alumnos, cuantificando la calidad de éste. Por otro lado, se plantea evaluar si la realización de la pre y post-visita que se plantean desde el MAHZ resultan positivas para la mejor comprensión de las cuestiones planteadas en la falta de dedicación de los grupos, resultando difícil conseguir que realicen el programa en su totalidad, incluyendo la pre y post-visita.

Para determinar correctamente hasta qué punto los programas *ZTM* y *EM* ejercen una acción positiva sobre el aprendizaje de los participantes, se hace uso de un grupo control que no ha realizado ni tiene conocimiento de las unidades educativas sobre las que se proyecta esta investigación.

Resultados

Aunque los datos recogidos están aun sin analizar, se ha visto que no se consigue la implicación de los colegios y/o profesores en el tiempo dedicado a la actividad, lo cual va a dificultar la obtención de resultados serios en torno a alguna de las preguntas planteadas en la investigación. Se cree que esta falta de implicación pueda venir determinada por dos factores: que la secuenciación y temporalización de las actividades no se corresponde con la realidad escolar, donde el cumplimiento de la materia que se debe impartir impide dedicar tiempo a otros ejercicios; y que las unidades educativas no están debidamente orientadas a integrarse en el currículo escolar.

EXPERIMENTO 5:

Tras detectar un peor resultado en el uso del GPS en comparación con la PDA, se diseña el siguiente experimento, por el cual se busca determinar si el uso del GPS favorece la orientación geo-espacial. La idea es cuantificar el margen de error cometido por los alumnos en la localización de los lugares visitados durante la expedición, pudiendo, posteriormente, comparar los resultados entre los puntos a los que han llegado mediante el uso de GPS y los puntos a los que han llegado de otras maneras.

Resultados

Estos datos están aun sin analizar.

Tabla 1: Resumen de los experimentos planteados y el objeto de evaluación de cada uno

	Evaluación general	Evaluación de la metodología	Evaluación del aprendizaje	Evaluación del uso de TIC
Experimento 1	X			X
Experimento 2	X		X	X
Experimento 3		X		X
Experimento 4			X	
Experimento 5				X

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Con la idea de concretar aún más la calidad del proceso de aprendizaje de contenidos dado en los alumnos, se pretende realizar un trabajo similar al experimento 2, aunque en mayor profundización. La idea es evaluar, no únicamente la labor final realizada por los participantes, sino todos los ejercicios que van realizando durante la pre-visita

así como durante la expedición. Además de conocer mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante este trabajo se cree que podrían resolverse diversas dudas surgidas hasta el momento como pueden ser las detectadas según el ciclo cursado por los alumnos, el origen de las contrataciones de la actividad (reglada o no reglada) o la procedencia del grupo dependiendo de si vienen de fuera de la CAPV.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORREA, J. M., IBÁÑEZ, A. y JIMÉNEZ, E. (2006). Lurquest: aplicación de tecnología «m-learning» al aprendizaje del patrimonio. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 50, pp. 109-123.
- HSI, S. (2003). A study of user experiences mediated by nomadic web content in a museum. *Journal of Computer-Assisted Learning*, 19, pp. 308-319.
- IBÁÑEZ, A., CORREA, J. M. y JIMÉNEZ, E. (2007). *Menosca Expedición. Programa educativo sobre la romanización en la costa vasca. Implementación de la versión 2. Informe de evaluación curso 2005-2006*. Documento no publicado. Universidad del País Vasco.
- IBÁÑEZ, A., VICENT, N., ASENSIO, M. y CORREA, J. M. (en prensa). PDA + GPS: El uso de dispositivos móviles complejos en el Museo de Arte e Historia de Zarautz (País Vasco). Asensio, M. y Asenjo, E. (eds.). *Lazos de Luz Azul: Museos y tecnología 1, 2, 3.0*. Barcelona: UOC.
- LUKAS, J. F. y SANTIAGO, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- MUSEO DE ARTE E HISTORIA DE ZARAUTZ (2006). *m-Ondare. Innovación educativa con tecnología m-learning. Aprendizaje del patrimonio y arqueología en el Territorio Menosca*. Documento no publicado.
- STOICA, A., FIOTAKIS, G., SIMARRO, J., MUÑOZ, H., AVOURIS, N. y DIMITRIADIS, Y. (2005). Usability evaluation of handheld devices: A case study for a museum application. *Proceedings PCI 2005, Volos, Noviembre 2005*.
- TREPAT, C. A. (1995). Evaluación y procedimientos. *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.
- VICENT, N. (2007). *Menosca Espedizioa eta Zarautz Zure Eskuetanen barne burututako lanen ebaluaketa*. Documento no publicado. Museo de Arte e Historia de Zarautz.

**EVALUACIÓN
DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DE DIÁLOGO Y DEBATE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: ANÁLISIS DE UNA PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Rafael López Atxurra

rafael.lopezatxurra@ehu.es

M^a Ángeles de la Caba Collado

marian.delacaba@ehu.es

Universidad del País Vasco

INTRODUCCIÓN

La acción cotidiana de dialogar y debatir conlleva la puesta en práctica de un conjunto heterogéneo de competencias, tales como la competencia en comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana, la competencia para aprender a aprender, el tratamiento de la información y la autonomía e iniciativa personal.

El diálogo y la deliberación se erigen como valor del sistema democrático y constituyen una exigencia para el ejercicio de la ciudadanía (Casas *et al.* 2003). Se formulan como formas de civilidad en las que adiestra la escuela a los futuros ciudadanos para participar en el espacio público mediante la argumentación, el ejercicio del consenso y la toma de decisiones (Audigier, 1999; Batllori, 1999; Benejam *et al.* 2001; Canals, 2007). De ahí que, el marco normativo que regula actualmente el sistema educativo (RD 1513/2006 de 7 de diciembre), siguiendo la trayectoria de los decretos educativos de la etapa democrática, recoja la importancia del diálogo y haga referencia a él en diferentes apartados del texto legal, planteándolo como objetivo, contenido, actitud, habilidad, método, procedimiento y también como contexto para establecer criterios de evaluación.

Hay cierta polisemia en el empleo de la palabra «diálogo» y, en muchos casos, puede parecer un recurso retórico que se emplea en ciertos encabezamientos, pero que no tiene un desarrollo operativo en los criterios de evaluación. Frente al relativo uso más frecuente de la palabra «diálogo» (17 referencias), la palabra «debate» apenas se usa

6 veces a lo largo de todo el decreto (tres en el apartado de Lengua Castellana y otros tres en el de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos). No obstante, en esta última se subraya que «el área entrena en el diálogo y debate», y se recuerda la necesidad de hacer un «uso sistemático del debate, procedimiento imprescindible en esta área».

El área del Conocimiento del medio natural, social y cultural posee, teóricamente, el contexto adecuado para el desarrollo de estas competencias. El decreto que estamos glosando señala que en el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, «se han venido trabajando muchos aspectos que son objeto específico» de la nueva área de Educación para la ciudadanía: «aprender a escuchar, a guardar el turno, [...] a expresarse solo o con los demás, la manifestación del criterio propio, el respeto a las opiniones ajenas y el respeto a los otros, el diálogo y la negociación en caso de conflicto en el ámbito escolar y familiar». Esta atribución continúa en la frase de encabezamiento de la contribución del área al desarrollo de las competencias básicas, más concretamente de la competencia social y ciudadana, señalando que un objetivo del área es el desarrollo de actitudes de diálogo, de reconocimiento y uso de las convenciones sociales para facilitar la buena comunicación y el buen estar del grupo (RD p. 43064). La presencia explícita de estas actitudes en los objetivos del área queda enmarcada dentro de una redacción genérica que apela a «participar en actividades de grupo [...], respetando los principios básicos del funcionamiento democrático» (objetivo 3). Las referencias al diálogo en el apartado de contenidos se reduce al bloque 4 (Personas, culturas y organización social), sin que haya continuidad en la secuencia de contenidos a lo largo de los tres ciclos.

- «Conciencia de los derechos y deberes de las personas en el grupo. Utilización de las normas básicas del intercambio comunicativo en grupo y respeto a los acuerdos adoptados» (primer ciclo).
- «Valoración de la cooperación y el diálogo como forma de evitar y resolver conflictos» (segundo ciclo).

Sin embargo, no parece que se le de un cauce operativo explícito a estos contenidos en el área del conocimiento del medio, ya que el apartado de criterios de evaluación correspondiente a este bloque no hace referencia a estos aspectos.

En contraste, el área de Educación para la Ciudadanía (tercer ciclo) recoge el diálogo no sólo entre los contenidos de uno de sus bloques (2: La vida en comunidad) —«valoración del diálogo para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con las demás personas»—, sino también como referente de los criterios de evaluación:

- «Argumentar y defender las propias opiniones, escuchar y valorar críticamente las opiniones de los demás, mostrando una actitud de respeto a las personas».

- «Participar en la toma de decisiones del grupo, utilizando el diálogo para favorecer los acuerdos».

El área de Lengua Castellana le otorga mayor presencia al diálogo a través del bloque de contenido «Escuchar, hablar y conversar». Los criterios de evaluación son más explícitos y concretos, además de tener una secuenciación progresiva bien articulada. No es casual la importancia dada al diálogo y debate en el área de Lengua, circunstancia que se observa en la producción didáctica y en el campo de la investigación, tanto en el ámbito hispánico como en el de otras lenguas (Jover y García, 2009; Applebee y Langer, 2003).

Por otra parte, el currículo de los libros de texto del Conocimiento del Medio refleja de forma desigual la presencia de las actividades de diálogo y debate, de tal modo que mientras algunas «sólo dan la consigna de comentar un tema, sin ofrecer más pautas, otras proponen actividades de deliberación que fomentan habilidades más activas, a través de pautas bien precisas acerca de cómo organizar y comportarse en el debate» (Caba Collado y López Atxurra, 2005, p. 394).

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Partiendo del marco normativo vigente, el programa que hemos implementado, en el área de Educación para la Ciudadanía, tiene el propósito de potenciar los gestos, actitudes y comportamientos que permiten el ejercicio y cuidado de los derechos personales, atendiendo, especialmente al derecho a opinar y ser escuchado, el derecho a contribuir en el grupo para mejorar y el derecho a ser diferente.

El programa se estructura en torno a diez temas y uno de sus ejes centrales es estimular contextos de diálogo y comunicación no violenta, en la línea preventiva desarrollada por otros programas (Poliner y Benson, 1997; Spiegel, 2006). Creemos que para una buena educación para la ciudadanía es fundamental tener gestos, palabras y comportamientos de escucha activa y de transacción positiva en el diálogo, así como mantener actitudes de diálogo (escucha activa y cooperación) en situaciones de desacuerdo y debate.

Los objetivos concretos del programa en torno a la competencia de diálogo y debate son:

- Sensibilizar en el cuidado de los derechos de «todos» y favorecer la idea de cuidado del derecho a opinar y ser escuchado en distintos contextos (cara a cara, Internet, teléfono).
- Familiarizarse con los diferentes registros de comunicación —conversación, diálogo y debate— y practicar tanto la identificación de los elementos bloqueadores de la comunicación como de los elementos que facilitan mantenerla.

- Aumentar el repertorio de conocimientos sobre gestos, actitudes y comportamientos que favorecen mantener el diálogo, especialmente en situaciones de debate.
- Potenciar el uso de estrategias facilitadoras de diálogo haciendo especial hincapié en la toma de perspectiva y la escucha activa (petición de información, resumir, hacer preguntas clarificadoras).
- Tomar acuerdos de grupo, tanto con respecto a los derechos, para conversar, dialogar y debatir, como a las formas de recordarlos cuando alguien se comporta como si los hubiera olvidado.
- Utilizar los acuerdos como referente de registro y de instrumento de evaluación formativa (hoja de registro de conductas de diálogo/debate) que facilitan los procesos de metacognición y los procesos de mejora de las estrategias de debate.
- Participantes
- El programa ha sido diseñado pensando en los chicos y chicas de 10 a 14 años. Se ha utilizado, de forma experimental, tanto en los primeros cursos de Secundaria (primero y segundo de ESO) como del último ciclo de Primaria (quinto y sexto).
- En total se ha contado con seis centros educativos de la Comunidad Autónoma Vasca, que abarca una tipología variada, de población urbana grande, media y pequeña, así como centros públicos y privados. Los participantes en el estudio han sido 278 estudiantes. En concreto han participado 147 del último ciclo de Educación Primaria y 131 del primer ciclo de ESO.

Metodología

Los instrumentos de evaluación para valorar el avance en la competencia de diálogo y debate son de dos tipos:

1. Instrumentos de evaluación para valorar la eficacia del programa y su incidencia en el posible avance de las estrategias de diálogo y debate. Para ello, se han elaborado dos pruebas de tipo Likert, que se pasan tanto antes de empezar la intervención (pretest) como una vez finalizada (postest). Con el objeto de tener información contrastada se pide a cada alumna y alumno que valore la frecuencia con que utiliza comportamientos específicos de diálogo y debate, pero también se le pide que evalúe el grado de uso de esos mismos comportamientos entre los compañeros de clase. Finalmente, se pide al profesorado que evalúe las mismas cuestiones valorando la frecuencia con que se usan los comportamientos de diálogo en su aula. De esta manera, se obtiene una perspectiva de 360 grados.
2. Instrumentos de evaluación formativa para hacer un seguimiento del proceso de la intervención y los avances graduales que tienen lugar durante la misma. Se pretende que la evaluación formativa durante el programa sirva como ins-

trumento de mejora de las competencias de diálogo-debate. En este sentido, la implementación del programa ha supuesto generar una dinámica educativa de participación, deliberación y toma de acuerdos entre los propios estudiantes sobre formas que facilitan el diálogo-debate. Los acuerdos se escriben y constituyen la base de lo que será la hoja de registro para observar las pautas de diálogo y debate en el aula. Estos acuerdos convertidos en «hoja de registro» y un «protocolo pautado» (selección de observadores, funciones, tiempos, papel de profesorado...) constituyen los instrumentos de evaluación formativa del programa y son el objeto de presentación de este trabajo.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Los debates como contexto para el aprendizaje de mejora de las habilidades de diálogo

La toma de decisiones del grupo-aula sobre «lo que podemos hacer» y «queremos evitar» cuando dialogamos y debatimos es el punto de partida para elaborar acuerdos. Estos se utilizan durante los debates para registrar el uso real de los comportamientos, gestos y actitudes sobre los que después se hacen sugerencias de mejora. La comunicación presenta el desarrollo de este proceso.

En cada sesión del programa de intervención hay un espacio, que suele coincidir con la tercera actividad, dedicado al diálogo/debate. Este recurso es un eje central del programa y tres son el tipo de actividades que se hacen:

Dialogar y debatir en el grupo-aula sobre un tema relacionado con lo visto en la sesión.

Tomar acuerdos de grupo, centrándose en primer lugar en tomar decisiones compartidas sobre pautas de diálogo/debate.

Revisar en el grupo-aula las estrategias de diálogo/debate utilizadas. Se trata de detenerse tanto en aquello que ha mejorado como en aquello que aún hay que mejorar.

La participación, el debate y la toma de acuerdos están concatenados a lo largo de todo el programa. Así, en el primer bloque aparecen los acuerdos para dialogar/debatir y los acuerdos de grupo sobre formas de calmarse. En el segundo bloque están los acuerdos para mejorar nuestro entorno inmediato (aula, centro), que giran sobre las conductas de ayuda entre compañeros y la preparación cooperativa de un mural que recoja estas cuestiones. Finalmente en el tercer bloque se toman acuerdos de grupo para afrontar y prevenir el maltrato entre iguales.

La función de la hoja de registro de los acuerdos de debate como instrumento de evaluación formativa

De todos los elementos de participación que se recogen en el programa los acuerdos para dialogar y debatir son el que ocupa un lugar más central, tanto por el tiempo que se le dedica, como por el lugar que ocupa en el proceso de evaluación formativa del grupo aula.

¿Los acuerdos del debate son solo una actividad puntual o un elemento vivo?

En la primera sesión se empieza por establecer y acordar en grupo, tanto normas para el diálogo y el debate en el aula como la forma de recordar cuándo no se están cumpliendo. Esas pautas de funcionamiento establecidas conjuntamente en el grupo aula sirven de guía y referencia para el desarrollo de todas las sesiones a través de una hoja de registro. Se dedica algunos minutos al final de cada sesión a las sugerencias de posibles cambios y mejoras sobre los aspectos formales del debate.

La primera unidad está diseñada para facilitar la toma de decisiones compartidas sobre los gestos, palabras y actitudes que el grupo quiere para sus debates. Estos acuerdos pretenden ser algo vivo, que se utiliza y mejora en los debates sucesivos que el programa introduce en cada unidad.

- Los acuerdos iniciales se materializan en un mural que se coloca en un lugar visible del aula.
- Los acuerdos se van concretando, mejorando y ampliando, progresivamente, a medida que se trabajan nuevos aspectos.

El papel de las alumnas y los alumnos

El protagonismo es de los estudiantes y eso implica tener en cuenta varias cuestiones:

- Se toman las expresiones de los alumnos y alumnas. Los acuerdos tienen que escribirse de la forma más concreta posible, pero con el lenguaje de las alumnas y los alumnos. Al principio es lógico que no aparezcan muchos aspectos y es fundamental no forzar artificialmente la situación. A lo largo de las sesiones, a medida que se trabaje y surja, se van incorporando nuevos elementos.
- El profesor o profesora puede estimular, con sus preguntas, la reflexión, pero no debe incorporar elementos que no surjan de ellos mismos.

Los acuerdos se estructuran en torno a dos grandes bloques: lo que se puede hacer, desde el punto de vista del código verbal y lo que se puede hacer desde el punto del código no verbal, siempre desde una doble perspectiva:

- a) Lo que cada uno puede hacer cuando otro compañero o compañera tiene el turno de palabra.
- b) Lo que cada uno puede hacer cuando tiene el turno de palabra.

En cada debate hay observadores y ésta es una responsabilidad que se va rotando. El papel de las y los observadores es triple:

- Recordar los acuerdos que son, precisamente, los elementos a tener en cuenta para la observación de cómo transcurre el debate.
- Observar y registrar con diversificación de funciones, para facilitar la tarea. Mientras un observador/a se centra en marcar en la hoja de registro las conductas positivas que van apareciendo en relación con los acuerdos adoptados, el otro/a recogerá las negativas.
- Después del debate, exponen lo que han visto, dando comienzo a posibles sugerencias de mejora que el grupo puede introducir.

La función de la profesora o el profesor

El profesorado tiene en la guía del programa los elementos a tener en cuenta, como punto de referencia. En las primeras sesiones del programa se incide especialmente en la escucha activa y se va modelando progresivamente.

- Pedir turno de palabra, levantando la mano.
- Antes de dar la propia opinión resumir lo que ha dicho el último que ha hablado. Si nos vamos a referir a lo que ha dicho alguien se resume su punto de vista, antes de plantear algo diferente.
- Pedir información y aclaraciones, o hacer preguntas.
- Dar argumentos y poner ejemplos para defender la posición personal.
- Intentar expresar con qué puntos se está de acuerdo, cuando se va a añadir algo nuevo. Por ejemplo, «estoy de acuerdo con...».
- Si se va a manifestar desacuerdo intentar centrarse en los hechos. Poco a poco se van incluyendo nuevas habilidades incluyendo más elementos tanto a la hora de hacer los agrupamientos como, sobre todo, de plantear los debates. Así, por ejemplo, en la tercera unidad se incluyen dos nuevos elementos.
- Si se va a manifestar desacuerdo con una idea utilizar el acuerdo parcial, verbalizando con qué elementos se está en acuerdo y con cuáles en desacuerdo.
- Plantear el desacuerdo desde el punto de vista de las consecuencias y los riesgos.

Sin embargo, la profesora o profesor tiene que contar con su propia experiencia. El conocimiento del grupo es fundamental en este momento, ya que desde aquí es preciso partir, para cubrir lagunas y abrir nuevas posibilidades. En cualquier caso, hay dos funciones que no deben olvidarse: estimular la mejora de los acuerdos y facilitar la participación de todos.

La profesora o el profesor tiene varios modos de concretar, ampliar y mejorar los acuerdos.

- En cada nuevo debate es fundamental facilitar que se recuerden los compromisos previos. Para ello, se pide a las alumnas y alumnos que tienen durante la sesión el rol de observadores/as que lean los acuerdos.
- Durante el debate puede poner ejemplos, preguntar, hacer sugerencias para la reflexión o proponer hipótesis para ampliar las perspectivas.
- Al final de cada debate hay que dedicar un tiempo para ver lo que el grupo está haciendo bien y lo que se puede mejorar, desde la perspectiva de las propias alumnas y alumnos.

La organización de los grupos es una función clave del profesorado para estimular la toma de decisiones. Se utiliza el sistema de agrupamientos progresivos (parejas, grupos de cuatro, juntando dos parejas, y grupo aula) para asegurar la participación de todas y todos los alumnos.

CONCLUSIONES

No es fácil incorporar hábitos de diálogo y debate que trasciendan las pautas elementales de guardar el turno de palabra y mantener silencio mientras alguien está hablando.

La cultura desigual de los centros en torno a las prácticas de debate y de diálogo condiciona los niveles de complejidad y riqueza en las estrategias de diálogo empleadas.

Las hojas de registro de conductas de diálogo y debate, una para «marcar con una X cada vez que se observa que se cumple cada una de las conductas acordadas a lo largo del diálogo/debate y la otra para recoger las que no se cumplen, han facilitado la reflexión y los procesos de mejora. Cabe resaltar que es fundamental la intervención de dos observadores, uno para cada tarea, ya que en el caso en que solo ha intervenido uno, hay cierta tendencia a subrayar los aspectos negativos (los que no se cumplen) obviando aquellos aspectos que están interviniendo en el buen funcionamiento del debate.

Agradecimientos

Este trabajo es parte del proyecto de investigación «Autonomía, buenos tratos y educación para la ciudadanía desde la perspectiva de género» (EDU2008-01478/EDUC) de la convocatoria de ayudas estatal a proyectos de I+D+i 2008. También cuenta con una subvención del Gobierno Vasco para grupos de investigación (IT 427-10).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLEBEE, A. N. y LANGER, J. A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: classroom instruction and student performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, 40 (3), 685-730.

- BATLLORI, R. (1999). Conflicto, colaboración y consenso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 13-22.
- BENEJAM, P., CASES, M., LLOBET, C. y OLLER, M. (2001). La justificación y la argumentación en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 28, 57-68.
- CANALS, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 49-60.
- CASAS, M. y BOTELLA, J. (2003). *La democracia y sus retos en el siglo XXI. Elementos para la formación democrática de los jóvenes*. Barcelona: Praxis.
- DE LA CABA COLLADO, M. A. y LÓPEZ ATXURRA, R. (2005). Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de educación primaria de la Comunidad Autónoma Vasca (Conocimiento del Medio). *Revista de Educación*, 336, 377-396.
- JOVER, G. y GARCIA, J. M. (2009). *Hablar, escuchar, conversar. Teoría y práctica de la conversación en las aulas*. Barcelona: Octaedro.
- POLINER, R. A. y BENSON, J. (1997). *Dialogue. Turning Controversy into Community. A Curriculum for Secondary Schools*. Cambridge, MA: ESR.
- SPIEGEL, D. L. (2006). *Classroom Discussion: Strategies for Engaging All Students, Building Higher-Level Thinking Skills, and Strengthening Reading and Writing Across the Curriculum*. Scholastic.

LA EVALUACIÓN EN EL PRÁCTICUM EN EDUCACIÓN INFANTIL, CON LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES COMO FONDO

Antoni Gavalda

antoni.gavalda@urv.cat

Josep María Pons

josepmaria.pons@urv.cat

Universitat Rovira i Virgili

LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE

La evaluación, en el curso de los años, ha sido elevada a categoría indiscutible para fijar la valoración de los saberes de un sujeto. La evaluación, en currículos académicos, reflejaba una nota que indicaba la comprensión del dominio de la disciplina que había impartido el profesor en el curso de una sesión o en tiempos más largos. La evaluación no se fijaba demasiado en parámetros que hoy vemos totalmente necesarios: en el nivel en que estaba el alumno al iniciar el periplo de aprendizaje, en la adecuación de los contenidos que se impartían, en las condiciones socioculturales del individuo para adecuarlas a sus intereses, en las necesidades del aprendiz ni, en definitiva, en el proceso de aprendizaje que había seguido un determinado sujeto.

En los últimos cuarenta años, sobre todo a partir de la reforma de los años setenta —quizás la reforma base más innovadora de las reformas habidas—, la evaluación ha conseguido salir de la nota pura y dura, al análisis educativo, a partir de calibrar su actuación no como un punto y final, clasificatorio, sino en un paso más del aprendizaje del individuo. Sesudos componentes de las ciencias de la educación han arbitrado medidas, junto al buen hacer sobre todo de los psicólogos, para fijar apreciaciones y condicionantes a la evaluación, en el sentido de intentar dar pautas para mejorar el proceso, con terminología y perspectivas de evaluación inicial, formativa, sumativa, etc. En la mayoría de los casos ello ha significado visionar la teoría de la evaluación desde una representación teórica pero sin la base científica necesaria, ya que la aplicación real, práctica, ha sido insuficiente, porque como es conocido y sabido la Pedagogía no

tiene dominio de las ciencias referentes. Evaluar Historia, Arte, Geografía, Matemáticas... requiere acercarse a los postulados teóricos, pero los problemas que tiene cada disciplina para una comprensión relevante del proceso evaluatorio implica concretarlo todo a sus múltiples ejes de análisis, diferenciados.

DISCIPLINAS PARA EVALUAR: NI TODO SIRVE NI TODO VALE

Una cosa, por tanto, es la teoría y otra, y muy distinta, la práctica. La práctica de la evaluación se encara a las disciplinas referentes, porque será el saber teórico y práctico de la disciplina, su aportación al dominio de ciertas competencias, lo que se evalúa para saber el avance de un sujeto en una determinada materia. Ello supone que las ciencias deben comprender lo que implica la teoría de la evaluación, o sea los pasos de una evaluación eficiente dictados a través de la teoría psicopedagógica, para luego ser ellas mismas eficientes —valga la redundancia— a través de la propia disciplina que será la que deberá fijar los procesos y las reglas. La pedagogía y la psicología pueden iluminar —consideramos que a veces deslumbran o fijan una opacidad, sin que ellas se den cuenta—, pero son las ciencias las que deben prefigurar el proceso.

Partimos de la base de que el alumno ha dejado de ser un ente pasivo y que debe activar su propio aprendizaje. Y que sin autoexigencia ni enseñanza pausada y lenta, reflexiva, no hay aprendizaje comprensivo ni evaluación, en los términos que los entendemos. Es por ello que desde cualquier ciencia han de activarse estrategias para que el alumno concorra en el circuito de aprendizaje a través de la interacción, la motivación y la implicación, dirigido o tutorizado por el profesor, ya que no hay máquinas específicas de enseñar. Y luego, la evaluación, que corrobore o ayude a completar las dudas que han surgido o las que el alumno no ha asimilado. Por lo indicado entendemos que la evaluación forma parte del proceso educativo, no siendo la pieza definitoria del proceso, pero si un eje de ayuda para que el engranaje avance y no chirríe.

La Didáctica de las Ciencias Sociales, como compendio de unas disciplinas sociales, tiene un perfil de evaluación propio, diferenciado de otras disciplinas, y debe movilizarse para conseguir los objetivos propuestos.

FIJAR POSICIONES PARA LA EVALUACIÓN SOCIAL: EL PRÁCTICUM II DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ALUMNOS DE MAGISTERIO

La evaluación parte de la premisa de que el alumno de Magisterio ha seguido un proceso educativo no universitario y universitario, y que quiere aprender, reflexionando en voz alta sobre el qué, el cómo y el cuándo ha aprendido sus saberes. Con ello se detecta lo borroso y lo no asimilado y se sientan las bases de la reflexión. En el contexto universitario, el apoyo del profesor experimentado debe ayudar a resolver dudas, a incitarlo a la reflexión constante sobre sus procesos, y a cuestionar sus pocos o muchos avances académicos al respecto y sus posibles retrocesos. La evaluación, por lo indica-

do, no es una actividad individual del profesor de Facultad de unas horas de corregir, de poner unas notas, sino que es un proceso de ayuda al alumno para conseguir los fines que se persiguen. Una de las materias donde este proceso se ve claramente reforzado es en la asignatura del Prácticum de Magisterio o sea en las prácticas externas en las escuelas. Y lo es por diversas razones:

- a. Porque es una asignatura que parte de lo que el alumno ha trabajado en el ciclo educativo reglado en la Facultad, para finalidades profesionales sobre las que operará en un futuro.
- b. Porque es una asignatura donde se funden la teoría de diversas materias trabajadas activamente —y por tanto asimiladas— con la práctica a realizar en el centro de Educación Infantil o de Primaria.
- c. Porque será necesario recuperar y reflexionar sobre modelos de actuación válidos —y descartar los obsoletos— de sus propias prácticas educativas de cuando era alumno, con análisis de los prejuicios que conlleva su paso por distintos niveles educativos.
- d. Porque es una disciplina donde se entremezclarán cuatro elementos de análisis: el propio alumno en su propio proceso de aprendizaje, el del profesor de aula de la escuela donde realiza las prácticas, el tutor de la Facultad que imparte la disciplina y orienta el proceso, y el propio estudiante que diseñará unidades didácticas para realizarlas, las ejecutará y las evaluará.

Con estas premisas, amplias, la evaluación adquiere un rumbo de reflexión y de mejora del proceso, que conviene diseccionar en cada una de las partes. Partamos de la base que analizamos el Prácticum II de la Diplomatura de Maestro en Educación Infantil.

El primer eje indicado será la teoría subyacente que el alumno aporta de sus estudios reglados. Constatamos, de entrada, dos disfunciones. Una, bastante problemática por parte del alumno, quien al no haber cursado todas las materias de sus estudios en la Facultad, acostumbra a tener lapsus educativos que pueden mermar la reflexión que se le pide, con el riesgo de caer en banalidades sobre los procesos. Una segunda, por parte del profesor orientador del proceso, ya que resulta difícil establecer niveles de orientación y evaluación conjuntos cuando sólo se es especialista de la vertiente parcial de la didáctica, en este caso concreto de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Estas problemáticas pueden y deben suplirse a base de lecturas complementarias por parte de los alumnos, sobre aspectos oscuros de disciplinas que no se han dado o no se dominan, y por parte del profesor de Facultad por el estudio del currículo en su conjunto o por la inmersión en el aula de Educación Infantil con la consiguiente reflexión, ante la posible circunstancia de no haber sido profesional del ciclo educativo en cuestión.

El segundo eje de evaluación se basa en que el Prácticum II es una asignatura donde se mezcla la teoría trabajada y asimilada con la práctica real, activa, que se realiza *in*

situ, aspecto éste de gran complejidad. Efectivamente, el proceso por parte del alumno de Magisterio refuerza o renueva los aspectos teóricos ya trabajados aunque, y aquí creemos está lo más interesante, los cuestiona al acercarse a la práctica real. En nuestro caso como profesores de Facultad nos ha resultado útil la asignatura troncal de especialidad, en la cual anteriormente los alumnos ya habían experimentado su particular y necesaria inmersión en el aula, al haber programado y vivenciado clases prácticas a través de la Didáctica de las Ciencias Sociales, con alumnos reales, a partir de unidades preparadas entresacadas de los diseños curriculares (Gavalda, 2006 y Pons, 2010).

El tercer aspecto a trabajar para una evaluación eficaz implica recuperar ejemplos válidos —o no tanto—, de modelos de sus propias prácticas educativas de cuando eran alumnos, buscando los prejuicios de recuerdos a su paso por este nivel educativo. El ejercicio de catarsis de analizar su actuación como alumno —se sugiere que sea sólo por el paso de Infantil y Primaria— implica un *feed-back* sobre las prácticas realizadas. Interesa que los alumnos cuestionen no tanto los contenidos sino los procesos, y sus consecuencias posteriores de aprendizajes bien o mal estructurados. Ello se intenta que se concrete tanto en su propio aprendizaje como en el análisis de las actuaciones de sus profesores, referente a formas de enseñanza que se le transmitió y sobre procesos evaluativos. Una evaluación sobre los procesos de las prácticas implica reformular la teoría del aprendizaje.

El cuarto punto de encuentro para trabajar la evaluación en el transcurso del Prácticum II nos viene dado por el engarce de cuatro elementos que se juntan en el momento del proceso:

- por la evaluación del profesor de aula de la escuela de prácticas,
- por la evaluación del tutor de Facultad,
- por la evaluación que se le pedirá al propio alumno de Magisterio de su proceso de aprendizaje,
- y por la que recibirá del resto de compañeros que han seguido su proceso.

Efectivamente, buscamos que el alumno de Magisterio a través de su actuación evalúe y sea evaluado por los profesores de aula y de Facultad, como principales responsables de una realización adecuada de las prácticas. Forma parte del aprendizaje de un futuro maestro discernir las actividades de enseñanza-aprendizaje más eficaces de las inútiles, las correctas de las inadecuadas. Como en tantos otros aspectos, la mejor manera de conseguir esta capacidad de evaluación es mediante la práctica, como detallaremos a continuación.

LA TRIANGULACIÓN DE LA EVALUACIÓN: RETOS A FOMENTAR Y A DESTERRAR

Así pues, tal como tenemos planteado el Prácticum II de la diplomatura, existen tres elementos que participan en la evaluación de las prácticas docentes de los estudiantes.

Nuestro objetivo es establecer una dinámica en la que estos tres vértices —tutor universitario, maestro tutor de escuela y alumno— diseñen y trabajen conjuntamente un proceso de cooperación adecuado, para que los estudiantes obtengan el mayor provecho posible. Ello se establece a partir de diversos indicadores, uno de los cuales es el diseño de la unidad didáctica.

La unidad específica con la que el alumno de Prácticum II trabajará de forma autónoma, en cuanto a planteamiento y ejecución, viene marcada por el profesor de aula. Fijados los objetivos y la temporización, se procede a comprobar lo que el alumno sabe al respecto, sus dudas, y se le indican, si es el caso, las lecturas previas o complementarias que deberá realizar. Una vez el alumno ha realizado este ejercicio, expone su planteamiento, con base teórica y práctica, y prepara una primera versión de lo que pretende realizar. Esta versión es analizada, supervisada y comentada por el tutor de la Facultad y por el de la escuela, para ajustar la realidad a lo que pretende. A la versión primera le sigue una segunda y una tercera, las cuales son supervisadas por el tutor universitario, que indica errores, corrige imprecisiones, plantea posibilidades de mejora y encarrila los principales aciertos. Se trata de un trabajo especialmente laborioso, individual y en grupo, básico ante la cuarta versión, considerada la definitiva, antes de que este alumno de Magisterio la desarrolle con los alumnos en la escuela.

Esta tarea no tendría ningún sentido si estuviera desconectada de las opiniones del maestro de escuela, que es quien mejor conoce la clase y, sobre todo, quien garantizará que la unidad se adapte al trabajo anterior y posterior que ya tenga previsto, ya que es él quien ha definido su elección y el tiempo destinado a ella, a tenor de su programación. El maestro, en este circuito, realiza sus aportaciones desde una perspectiva mucho más relacionada con la realidad concreta y práctica en la que se moverá el alumno.

De ello se desprende que se establece un *feed-back* entre profesor universitario, maestro y alumnos, en el que estos son los grandes beneficiados. Así lo consideran muchos de ellos, tal como expresaron en un cuestionario al escribir que el Prácticum «és una bona oportunitat per apropar-nos al nostre futur professional», «és el moment d'ajustar a l'aula tot el que ens han ensenyat a la Facultat» o «la realitat és molt diferent a la teoria i has de ser pràctic amb allò que fas», por poner unos ejemplos aleatorios de sus respuestas.

Toda esta colaboración se basa en el rigor y la exigencia académicas, y ello supone desterrar una serie de peligros que pululan en el momento de preparar las actividades:

- a) La idea implícita, presente incluso en nuestros estudiantes a pesar de la formación recibida, de que en Educación Infantil cualquier actividad es válida mientras consiga divertir a los niños o produzca algún material susceptible de ser valorado por los padres. Demasiado a menudo no se tiene en consideración que una actividad de enseñanza-aprendizaje debe tener una finalidad clara, y la ausencia de ésta se disimula a posteriori a base de cuadros supuestamente basados en el currículo y repletos de contenidos y objetivos muy lejanos a la realidad del aula.

- b) La minimización de las posibilidades que ofrece el Prácticum, ligada a la desconexión entre reflexión y práctica. La idea base es que cualquier docente tiene la obligación de recapacitar y llegar a conclusiones a partir de la práctica diaria para mejorarla (García, Mena y Castro, 2010). En ocasiones percibimos en algunos de nuestros estudiantes una cierta dificultad a la hora de llevar a cabo este proceso y una tendencia a reflexiones inconexas en sus apreciaciones, lo que conlleva superficialidad o automatismos repetitivos sin ton ni son.
- c) La burocratización, como peligro que acecha al conjunto de la enseñanza universitaria y no universitaria. Es necesario recordar que nuestra obligación, ante la sociedad que nos dedica una parte de sus recursos, es ayudar a la mejora real de las capacidades de nuestros alumnos y que es lógico que se establezca un control sobre nuestra tarea: el problema aparece cuando se empieza a tener la sensación que el tiempo y esfuerzo dedicados a este control es exorbitado. La relación entre los tres vértices antes mencionados debería centrarse en cuestiones reales del ámbito de la enseñanza-aprendizaje, no en formalidades administrativas⁶.

Una vez realizada la unidad didáctica por parte de nuestros estudiantes de Prácticum II se inicia un ejercicio de coevaluación, en el que cada uno de ellos debe evaluar todas las unidades —las de sus compañeros pero también la suya— de acuerdo con los siguientes parámetros:

- a) Adecuación de la unidad didáctica al curso indicado. Desarrollo de la unidad.
- b) Originalidad y creatividad de la unidad didáctica.

Con este ejercicio los estudiantes pueden contrastar maneras de trabajar muy diferentes, tomar nota de los planteamientos más brillantes y de los errores más evidentes, acumular multitud de ideas que les podrán ser útiles tanto en el caso que preparen oposiciones como, sobre todo, cuando les corresponda ejercer de docentes en el aula. Obviamente, las evaluaciones las recibe directamente el tutor universitario y se garantiza su confidencialidad.

EJES BÁSICOS DE EVALUACIÓN, SIN DESMERECECER NINGUNO

Una vez realizado todo el trabajo anterior, nos planteamos la evaluación final de cada estudiante del Prácticum II a partir de diversos principios:

6 Tal como ha escrito Ramón López Facal (2009): «La mayoría hemos acabado por convertirnos en expertos en adecuar el lenguaje formal de las programaciones docentes que se nos exigen al inicio de cada curso a los cambiantes formalismos legales sin que eso tenga demasiada influencia en la práctica docente; y esto sirve tanto para docentes tradicionales como para innovadores».

- a. *Memoria-dietario*. Debe incluir qué y cómo se ha visionado cada día de su estancia en la escuela, reflexiones personales bien argumentadas y materiales anexos.
- b. *Lecturas*. Fotocopias de los artículos o capítulos de libro leídos y su correspondiente comentario personal.
- c. *Unidad didáctica*. Trabajo realizado durante el curso, valoración del estudiante sobre las diferencias entre lo planteado y lo sucedido realmente en el aula, y propuestas de cambio para mejora, argumentadas.
- d. *Coevaluación*. Capacidad de evaluar las unidades didácticas —unas calificaciones demasiado homogéneas indican una escasa predisposición a discernir los méritos de cada uno—, y calificaciones y comentarios recibidos por los otros estudiantes —que pueden señalar algún aspecto que haya podido pasar desapercibido al tutor—.
- e. *Nota recibida por parte del centro escolar*. En ella valoramos con particular interés los comentarios que el tutor haya escrito, los elementos cualitativos más que la simple calificación numérica, además de las valoraciones personales que nos haya podido transmitir el tutor de centro a lo largo del curso.
- f. *Entrevista personal* final del tutor universitario con el estudiante, para tratar los elementos más remarcables de su labor y pedirle que amplíe o comente algunos aspectos de la memoria y de la unidad didáctica. En esta entrevista el estudiante debe demostrar su capacidad de comunicación, argumentación y reflexión.

A partir de todos estos parámetros, la calificación final de cada uno de nuestros estudiantes no suele ser problemática, ya que lo habitual es que todas las referencias que tenemos vayan en un sentido similar.

En el momento de escribir esta comunicación estamos a la expectativa de cómo se concretarán en nuestra Universidad las prácticas de los nuevos grados de maestro en educación infantil y primaria. Sea cual sea la estructura finalmente acordada, un elemento esencial en la evaluación de un futuro maestro tiene que ser su capacidad para convertirse en un «practicante reflexivo», basado en la reflexión «en la acción y sobre la acción», en la reflexión sobre la práctica docente (Perrenoud, 2004 y Schön, 1992). Es indispensable contar con maestros bien formados, intelectualmente maduros y con vocación por la docencia: para conseguirlo, consideramos que el Prácticum tiene un papel fundamental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARCÍA, M. L.; MENA, J. J. y CASTRO, D. de (2010). Problemas y retos de la educación infantil: una experiencia de investigación-reflexión-acción en prácticas docentes de estudiantes de Magisterio. En *La innovación educativa en el contexto actual de la educación superior. A innovación educativa no contexto actual da educação superior*. Vigo: Universidade de Vigo, pp. 111-115.

- GAVALDÀ, A. (2006). La formación de profesionales en Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil, con la investigación de fondo (ciclo 3-6 años). En A. E. Gómez y M. P. Núñez (eds.). *Formar para Investigar, Investigar para Formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 389-399.
- LÓPEZ FACAL, R. (2009). Evaluación. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, pp. 5-7.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- PONS, J. M. (2010). La col·laboració entre la docència universitària i els Centres Escolars. Reflexions a partir d'una experiència a Educació Infantil. En L. Álvarez, R. Rickenmann y R. Vallès (eds.). *II Congrés Internacional de Didàctiques 2010. L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació*. Girona: Departament de Didàctiques Específiques de la Universitat de Girona.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores*. Barcelona: Paidós-MEC.

LA EVALUACIÓN EN UNA INNOVACIÓN EN EL AULA DE HISTORIA

Ana Belén Gil Santa
anabelen.gil2@um.es
Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

El tema de la evaluación es considerado por los docentes como uno de los temas más recurrentes dentro de debates y prácticas educativos. Del mismo modo, creo que es una de las herramientas más interesantes que tenemos los profesores para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Por ello, por un lado, considero la evaluación como uno de los elementos sobre el que más debemos reflexionar para rectificar y así ver una mejora en el aprendizaje de nuestros alumnos, y por otro lado, es un elemento que invita a reflexionar y a la autocrítica constante de nuestras propias capacidades y competencias como docentes.

INTENCIONES Y CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

El presente trabajo tiene el propósito de mostrar las reflexiones y el análisis en la evaluación de la práctica educativa, concretamente en una propuesta de innovación realizada en un aula de historia, en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, con alumnos de un curso de 1.º de Bachillerato en la especialidad de educación para adultos. Estos alumnos tienen unas características específicas que les hace un grupo muy singular faltos de motivación.

La propuesta de innovación surge a partir de un planteamiento de mejora educativa, basado en un cambio metodológico de mano de una profesora en prácticas durante el desarrollo de una unidad didáctica concreta: «El Mundo Capitalista». El propósito es aumentar la motivación de los alumnos a participar en el desarrollo de las clases, mejorando las relaciones sociales, casi inexistentes hasta el momento,

tanto profesor-alumno, como entre los propios alumnos. No se busca un cambio brusco en la dinámica del aula, sino implementar nuevas estrategias metodológicas relacionadas con el trabajo cooperativo, mediante el diseño de actividades que fomenten la participación tanto en su desarrollo como en la propia evaluación de las mismas.

En primer lugar, nos interesa analizar la idoneidad de utilizar un método de evaluación respecto a la metodología que estemos empleando, la necesidad de un modelo integrado de evaluación que se relacione directamente con nuestro modo de enseñar, con las actividades o tareas realizadas en clase, y con los propios alumnos. A continuación, se analiza la autoevaluación del alumno y docente como un requisito indispensable en todo este proceso educativo. Y para finalizar, por un lado, se tienen en cuenta las valoraciones de los alumnos en relación con la metodología que se está empleando en el aula, y por otro, sus valoraciones de lo que ha estado pasando en ese aula, haciendo valoraciones de su propio trabajo individual y en grupo durante el desarrollo de la propuesta, éstas son recogidas en la fase final de todo el proceso, siendo necesarias para poder valorar si dicha propuesta de innovación ha cumplido su propósito.

LA EVALUACIÓN EN LA INNOVACIÓN

La evaluación

La evaluación es un elemento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje que debe aplicarse tanto al aprendizaje de los alumnos como a la revisión de la práctica docente. Entre múltiples definiciones, se podría decir que la evaluación más que un instrumento de medición para calificar, es un medio que nos permite corregir algunas faltas y procedimientos docentes, retroalimenta los mecanismos de aprendizaje y permite planear nuevas experiencias de aprendizaje (Gutiérrez Cerdá, 2000).

Esta propuesta de innovación surge a partir de unas valoraciones o una evaluación previa de lo que pasa en un aula, concretamente un aula de bachillerato, en la que se imparte Historia del Mundo Contemporáneo. A partir de unas observaciones directas de la realidad en el aula la profesora en prácticas decide plantear durante un tiempo de prueba nuevas, una unidad didáctica, experiencias de aprendizaje con un nuevo enfoque metodológico, mediante la implementación de nuevas estrategias metodológicas participativas y cooperativas. En este punto es donde se va a realizar la evaluación de la práctica docente por parte de todos los integrantes del mismo aula: profesora y alumnos. Para ello es importante analizar la evaluación en función de dos aspectos: la nueva metodología en uso de la profesora en prácticas y la actitud de los alumnos en clase respecto a esa metodología.

3.2. Metodología y evaluación

En la actualidad la educación es un escenario de cambios que reflexionan sobre una renovación metodológica, apostando por equipos de profesores que se aventuran en el camino de la innovación para recurrir a un modelo integrado por diferentes estrategias metodológicas que fomenten la motivación por el aprendizaje en los alumnos. Dentro de este modelo integrador de una educación activa o una educación que recurre a diferentes estrategias metodológicas Fernández March (2006, p. 39) señala que estas estrategias deben responder, entre otros, a dos desafíos:

- Un enfoque del proceso educativo como trabajo cooperativo entre profesores y alumnos.
- Exigir una nueva definición de las tareas o actividades de aprendizaje, las cuales deben formar parte implícita en el proceso de evaluación, produciendo una revaloración de la evaluación formativa-continua.

Recordando las palabras de Hernández Cardona (2002) podemos decir que «normalmente los distintos modos de enseñar se corresponden con distintas maneras de evaluar». Así, el nuevo planteamiento metodológico de corte participativo, se aleja de la metodología en uso hasta el momento en el aula, más tradicional, y requiere una perspectiva diferente en cuanto a la evaluación dentro del mismo proceso, centrándonos sobre todo en el contexto de evaluación formativa. En este contexto y en la nueva realidad del aula planteada se van a poner en práctica actividades en las que los propios alumnos van a experimentar con sus primeras nociones como evaluadores en el desarrollo de actividades, lo que va a ayudar que tengan una mayor conciencia posteriormente al evaluar la práctica docente.

Si tenemos en cuenta que la evaluación constituye una parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que ésta para ser efectiva ha de involucrarse en todos los elementos que intervienen en el desarrollo del propio proceso de aprendizaje es muy importante definir su involucración respecto a la metodología, y además, tener en cuenta una serie de aspectos, que afecta a la puesta en marcha de nuestra planificación docente y al diseño de nuestras actividades, éstos son: quién evalúa, a quién evaluar, qué evaluar, cómo evaluar, cuándo y para qué fin evaluamos. En respuesta a estas cuestiones se puede decir que en esta experiencia docente:

- Evaluamos tanto profesora como alumnos. Por un lado, es la profesora en prácticas quien evalúa, tanto conocimientos y actitudes de los alumnos en clase, como su propia labor en el desarrollo del proceso de enseñanza. Por otro lado, los alumnos son evaluadores tanto de su propio trabajo, como de la metodología empleada por la profesora.

- Respecto a quién evalúa, se tiene en cuenta una relación bidireccional, latente ya en el punto anterior, tanto profesora como alumnas son evaluados entre sí. Es muy importante esta relación bidireccional en consonancia con un aprendizaje cooperativo, y el papel del profesor como mediador en el proceso (Ferreiro, 2007), este papel hace referencia a una intencionalidad y reciprocidad respecto al alumno, el cual va a involucrarse incluso a la hora de evaluar.
- El propósito de esta experiencia es evaluar lo que está pasando en el aula. Tanto la metodología empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente, como la participación del grupo en el desarrollo de las actividades, lo que debería reflejar si hemos obtenido una mejora en la actitud y en el rendimiento del grupo.
- Respecto al cómo evaluar, destacaremos los aspectos cualitativos, y para ello nos vamos a valer de una serie de instrumentos que nos van a ayudar a recoger información durante todo el proceso: las propias actividades o tareas realizadas en clase; el diario de la profesora y el cuestionario final donde alumnos reflejan, más directamente sus valoraciones.
- La evaluación es un proceso continuo en toda esta experiencia, y en general en cualquier proceso. Destacando la parte final, en la que podemos obtener algún resultado de la validez de la experiencia.
- En última instancia queda definir el fin de la evaluación de esta práctica o experiencia docente, bien, pues en realidad el fin es ver mejoras en el aula, una mayor motivación, participación y rendimiento por parte de todos, profesor y alumnos.

Dentro de esta relación entre metodología y evaluación señalar que no solo afecta directamente a la evaluación integrada en proceso, si no que en nuestro caso también afecta a la posterior evaluación de la misma metodología en la práctica docente. En realidad lo que interesa ahora es extraer información de lo que pasa en el aula a partir del uso de nuevas estrategias metodológicas, de los posibles cambios que se van a ir efectuando, y a su vez, tener en cuenta su función más motivadora al hacer partícipes a los alumnos en su proceso.

La evaluación en las actividades

La puesta en práctica de las actividades va a constituir un punto de partida para la motivación de los alumnos. Una metodología participativa, y concretamente el trabajo cooperativo busca un diseño de actividades en grupos por lo general, o actividades en las que participen los alumnos de forma individual para realizar aportaciones individuales y contrastarlas con los demás alumnos, pero siempre con el fin de construir un aprendizaje común. Si a esto añadimos que en las Ciencias Sociales y desde una perspectiva socioconstructiva, la práctica con actividades que

posibilitan la explicación de diferentes puntos de vista y comparan diferentes perspectivas hacen que la evaluación cobre sentido en tanto en cuando se organice como autoevaluación y coevaluación (Hernández Cardona, 2002) o evaluación del grupo, podemos obtener un marco óptimo en el que los alumnos puedan desarrollar sus capacidades para participar y evaluar. Para una mayor comprensión de la puesta en práctica de estas actividades en la innovación en el aula vamos a analizar dos de estas actividades:

a) Lectura compartida

La actividad consiste en leer e interpretar entre todos el discurso de Martin Luther King «El sueño», correspondiente a los contenidos de la unidad «El Mundo Capitalista». Éste está estructurado por párrafos y escrito en primera persona, esto nos ayuda a crear una simulación donde cada uno debe sentirse parte del contexto histórico y político de los contenidos. Además se les pide que durante la misma lectura vayan subrayando palabras que consideren palabras claves del texto. Al finalizar la lectura, los alumnos dicen en voz alta conceptos que hayan subrayado y la profesora apunta en la pizarra a ambos lados. El resultado serán dos tablas, al terminar se comenta el resultado de cada tabla, éstas contienen aspectos positivos y negativos, correspondientes a dos conceptos: movimiento por la igualdad y desigualdad racial. La actividad será resultado de un aprendizaje colectivo y cooperativo, en el que todos participamos y debatimos, profesora como mediadora y alumnos como protagonistas del proceso de aprendizaje.

Como método de evaluación de esta metodología se utilizan dos procesos: la autoevaluación individual en la que cada estudiante expresa lo que deduce del texto y compara con las deducciones del resto de compañeros; y la evaluación del grupo, en la que todos evaluamos, al debatir sobre la relación de los conceptos subrayados.

b) Técnica de rompecabezas

La actividad consiste en elaborar unas tablas de las diferentes instituciones europeas estudiadas en la misma unidad, y para ello dividimos a los alumnos en pequeños grupos. Cada grupo de 5 ó 6 alumnos elige una institución y trabaja en ella partiendo de sus conocimientos previos y de la información que la profesora les facilita, para más tarde hacer una puesta en común de todas las instituciones, así cada alumno deberá recoger la información de los demás grupos y elaborar otra tabla individual en la que todas las instituciones aparezcan. En esta actividad cada alumno tendría que buscar información específica de una de ellas, en común con los miembros de su grupo, para entre todos sacar unas conclusiones y elaborar una tabla modelo de la institución, en ella hay tres cuestiones que deben resolver (comunes en todas las tablas: ¿Quién la forma?, ¿cuál es su función o funciones principales?

y características importantes). Una vez todos los grupos hayan elaborado su tabla modelo deben elegir un portavoz del grupo, éste lee en voz alta los resultados de cada cuestión, y el resto de compañeros deben elaborar su tabla individual, común a todos, con la información de cada grupo portavoz. Con esta actividad cada alumno contribuye en el proceso de aprendizaje de todos los demás como un aprendizaje cooperativo.

Como método de evaluación de esta metodología se utilizan dos procesos: la autoevaluación individual en la que cada estudiante expresa lo que deduce y compara con las deducciones del resto de compañeros de su grupo; y la evaluación del grupo, en la que todos evaluamos, ya que en la puesta en común en la tabla individual de todas las instituciones todos aportamos ideas, inclusive el profesor, que puedan contrastar con las del propio portavoz de cada grupo. Estos procesos van a ayudar a desarrollar la capacidad de observación de los alumnos en el aula y la capacidad para hacer una evaluación del grupo al final de la innovación, al igual que en la actividad anterior.

La autoevaluación

En el punto anterior, revisando los métodos de evaluación en las actividades se demuestra que los alumnos son protagonistas en el proceso de aprendizaje, lo que requiere que sean ellos mismos sus propios evaluadores, indirectamente, al comparar sus diferentes perspectivas, lo que nos hace pensar en la autoevaluación como un proceso muy importante en el aprendizaje de los alumnos. Además, siguiendo a Blanco (1994), «la autoevaluación por parte del alumno supone una concepción democrática y formativa del proceso educativo». Puesto que lo que pretendemos en la educación, y especialmente en el área de Ciencias Sociales, es la formación integral del alumno para que se integre en una sociedad con unos valores democráticos, la participación del mismo en su proceso de evaluación, y con ello en su proceso de enseñanza y aprendizaje supone un paso importante para este fin que se pretende con la educación. A esto debemos añadir que los alumnos también van a realizar una autoevaluación de forma más directa y en relación con un instrumento que utilizaremos de recogida de datos en la fase final de la innovación, el cuestionario, en él se reflejarán unas series de ítems o cuestiones que serán evaluados por cada alumno individualmente, pero de esto hablaremos en el punto siguiente, para una mayor unidad de valoraciones.

Quizás la autoevaluación del alumnos sea un proceso importante, pero la autoevaluación del profesor no lo es menos. Es un proceso de reflexión y autocrítica que nos conduce a reformular nuestros planteamientos como docentes y formarnos como buenos profesionales. Para este proceso la profesora en prácticas se vale de un instrumento de recogida de datos, como documento personal, donde plasma impresiones y reflexiones sobre la marcha a lo largo de innovación, el diario de la profesora. El documento

personal nos aporta información respecto a la estructura y funcionamiento de la actividad mental de los profesores (Del Villar, 1987) y constituye uno de los instrumentos básicos de evaluación que debe elaborar cualquier docente que pretenda una actitud reflexiva en su labor.

En el diario se recoge lo sucedido en el aula desde el punto de vista del docente.

No obstante no será fundamental solamente la descripción de lo ocurrido, sino también las interpretaciones y las impresiones del propio profesor como un observador pues constituye la única forma de ver las razones profundas del comportamiento del docente. Así el diario permite la reflexión y potencia la capacidad de los docentes como generadores de conocimiento profesional, lo que le caracterizará como investigador en el aula o profesor crítico.

Valoración de la experiencia

Adicionalmente al diario de la profesora, se ha utilizado otro tipo de instrumento de recogida de datos, un cuestionario (escala tipo Likert) para evaluar la práctica docente (véase figura 1). Es un instrumento de gran valor, se utiliza al final del proceso, gracias a él los alumnos valoran la puesta en práctica de la innovación. Éste está compuesto por 18 ítems, más una cuestión abierta.

En los ítems propuestos para ser valorados nos interesaba particularmente la valoración con relación a tres grandes dimensiones. Por una parte valoraciones relacionadas con los contenidos explicados, las actividades propuestas y los materiales utilizados en ellas, es decir, la evaluación de la metodología. Por otro lado opiniones de los alumnos sobre su participación en el desarrollo de la clase y su actitud en la misma, es decir, la autoevaluación personal de cada alumno. Y por último, algunas valoraciones con relación al trabajo en grupo realizado y a la actitud del grupo en general, es decir, la evaluación del grupo.

Los resultados de los cuestionarios son traducidos estadísticamente en gráficos y a su vez contrastados con las reflexiones de la profesora en prácticas reflejadas en su diario, para ello la profesora se planteó la recopilación de impresiones entorno a ciertas dimensiones: la metodología empleada, la actitud de los alumnos y su forma de trabajo, una valoración externa del trabajo de la docente, que entre otros aspectos va a reflejar anotaciones de las impresiones de otros dos expertos, profesores adjuntos en la materia, tutor del centro y compañera en prácticas, junto con la reflexión personal de la investigadora.

Dentro de las conclusiones que son extraídas por la profesora en prácticas, en relación con las tres dimensiones a valorar en el cuestionario, se puede concretar que respecto a:

- *La evaluación de la metodología.* Los mejores resultados se han recogido al valorar la adecuación de los contenidos a la nueva metodología empleada por

la profesora en prácticas. Además existe una mayor motivación por parte de los alumnos en participar en actividades diseñadas por grupos o para todo el grupo, en las que se puede ver el trabajo de forma cooperativa.

- *La autoevaluación de los alumnos.* Las propuestas innovadoras de la profesora han sido aceptadas con agrado por los alumnos, estos han sido conscientes de que en este tema se había producido un cambio a la hora de enseñar, que ha facilitado su participación y su implicación en clase. Muchos mostraban rechazo en la pregunta abierta a trabajar de forma más individual, admiten su timidez y ven su actitud más positiva trabajando en grupo.
- *La evaluación del grupo.* En la misma línea, el trabajo en equipo es considerado, tanto por los alumnos como por la profesora, un recurso importantísimo dentro del aula. Existe una mayor motivación por parte de los alumnos en ver el trabajo de forma cooperativa, donde todos aportan conocimientos y construyen un aprendizaje común.

En resumen, las valoraciones han sido positivas, los alumnos han sido conscientes de que los cambios producidos en el aula les ha motivado a participar en el desarrollo del proceso de aprendizaje y además han comprobado que al trabajar en cooperación su rendimiento es mayor.

CONCLUSIONES

Considero que evaluar el trabajo que hacemos en el aula aumenta, o en mi caso, desarrolla nuestra capacidad reflexiva como docentes. El análisis de la evaluación en esta innovación en el aula de Historia, experiencia de la cual he sido protagonista, nos hace reflexionar sobre la evaluación como un elemento más integrado en el proceso de enseñanza, y además como un elemento que nos hace reflexionar sobre nuestro papel en el proceso, tanto a alumnos como a profesores. Al evaluar, desde un enfoque más cualitativo, lo que en realidad estamos haciendo es emitir un juicio de valor sobre lo que observamos, por eso, para que todos seamos conscientes de lo que está pasando en el aula, y poder modificar o mejorar algunos aspectos, es necesario valorar nuestra implicación en el proceso y los resultados que tenemos a nivel de grupo.

Creo necesario el valerse de instrumentos que puedan recoger información de lo que pasa en nuestras aulas, nos puede servir de guía para evaluar nuestra práctica docente y poder analizar todo tipo de impresiones respecto a la labor educativa que desempeñamos en las aulas. Estos instrumentos creo que deben fomentar dos tipos de evaluación fundamentales en un aula: la evaluación docente y la evaluación del grupo. Estos dos tipos corresponden a la evaluación del trabajo que como docentes realizamos en el aula y al trabajo realizado por los alumnos como grupo. Si somos capaces de reflexionar sobre nuestro trabajo y de ser conscientes de mejorar la situación de los alumnos en el proceso de enseñanza en el aula, seremos buenos educadores.

Figura 1. Cuestionario de valoración de la práctica educativa

HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO. 1º DE BACHILLERATO. EL MUNDO CAPITALISTA.
CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN METODOLÓGICA DE LA PROFESORA EN PRÁCTICAS. ANA BELÉN GIL SANTA.

Responde a las siguientes cuestiones seleccionando un valor para cada cuestión de 1 a 5 (1 = muy mal, 2 = mal, 3 = regular, 4 = bien, 5 = muy bien).

CUESTIONES	VALORACIÓN				
Los contenidos de la materia han sido explicados con claridad.	1	2	3	4	5
En el desarrollo de las clases se han resuelto las dudas que han surgido.	1	2	3	4	5
Los recursos materiales facilitados han sido adecuados para el desarrollo de las clases.	1	2	3	4	5
Los nuevos contenidos aportados por la profesora estaban relacionados con contenidos previos de temas anteriores.	1	2	3	4	5
La metodología empleada por la profesora en prácticas ha sido adecuada con todo el grupo.	1	2	3	4	5
Con esta profesora he participado en el desarrollo de las clases individualmente.	1	2	3	4	5
He mantenido una relación cercana, fluida y enriquecedora con la profesora.	1	2	3	4	5
He sido capaz de aportar sugerencias e ideas en las diferentes actividades, comprometiéndome en su desarrollo hasta el final.	1	2	3	4	5
He desarrollado una mayor capacidad de preguntar, responder, debatir y comprender la terminología de la asignatura.	1	2	3	4	5
He tenido claro en todo momento lo que tenía que hacer en el desarrollo de las actividades propuestas.	1	2	3	4	5
Las actividades realizadas han sido coherentes respecto al tema.	1	2	3	4	5
Las actividades realizadas me han servido para ampliar conocimientos.	1	2	3	4	5
Las actividades realizadas en clase me han motivado a participar en mayor grado que en otras clases.	1	2	3	4	5
Las actividades en grupo han fomentado la comunicación entre los compañeros en clase.	1	2	3	4	5
En las actividades se ha fomentado un trabajo cooperativo entre los compañeros.	1	2	3	4	5
En el desarrollo de las clases he reflexionado sobre aspectos relevantes en relación con los contenidos del tema.	1	2	3	4	5
Las distintas actividades realizadas en clase han sido variadas y dinámicas.	1	2	3	4	5
Mi valoración global del trabajo en grupo es favorable.	1	2	3	4	5
Observaciones personales sobre las actividades de clase (metodología):					

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCO PRIETO, F. (1994). *La evaluación en la Educación Secundaria*. Salamanca: Amarú.
- DEL VILLAR, F. (1987). El Diario del Profesor. *Revista Investigación en la Escuela*, 2, pp. 77-78.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006). Metodologías activas para la formación en competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-56.
- FERREIRO, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenidoferreiro.html>. Consulta: 7 de diciembre de 2010.
- GUTIÉRREZ CERDÁ, H. (2002). *La evaluación como experiencia total. Logros, Objetivos, procesos, competencia y desempeño*. Colombia: Nomos SA.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. (2002). *Didácticas de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Editorial Graó.

LA EVALUACIÓN DE INICIATIVAS DE APRENDIZAJE PARTICIPATIVO PARA UNA ACCIÓN RESPONSABLE Y DE SERVICIO

Jesús Granados Sánchez

Jesus.granados@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

APRENDIZAJE PARTICIPATIVO PARA UNA ACCIÓN RESPONSABLE Y DE SERVICIO

Existen muchos enfoques y metodologías sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que interpretan la educación para la sostenibilidad. La mayor parte de estas propuestas se basan en aspectos distintos pero complementarios que, en el contexto de la sostenibilidad, tendrían que integrarse. Ante esta reflexión hemos propuesto el enfoque llamado *aprendizaje participativo para una acción responsable y de servicio* (Granados, 2010), el cuál se inspira en el aprendizaje participativo (Reid, Jensen, Nikel y Simovska, 2008) y la educación democrática (Schnack, 2008), el aprendizaje basado en el cambio para la sostenibilidad (Tilbury, 2007), la acción competente (Jensen, 2005), la acción responsable (Jonas, 1976) y el aprendizaje servicio (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006 y Ward, 1999).

El *aprendizaje participativo* tiene sus raíces en la concepción republicana de la educación para la democracia. Para los republicanos cívicos, el individualismo alcanza su mayor expresión en la vida pública, en contraposición a la visión liberal que pone énfasis en la búsqueda del interés privado o de la autonomía personal. Lo que resalta el republicanismo cívico es la vida en comunidad y, más que el interés propio, lo que está en juego es el interés público y los objetivos colectivos, lo que requiere una ciudadanía activa que se comprometa públicamente mediante la participación en el sistema de gobierno (Delanty, 2006). Para muchos republicanos cívicos, la comunidad representa la creación y la movilización del capital social. El aspecto que cabe destacar de la comunidad no es tanto su habilidad a la hora de superar conflictos, sino de promover valores de confianza, de compromiso y de solidaridad, valores que permiten que surja la democracia:

«No es suficiente que la sociedad consista en individuos si éstos no se involucran e inmiscuyen en los aspectos de la sociedad como conjunto. Por esta razón, se puede decir que la democracia es principalmente participación. Los miembros de una democracia no son espectadores, si no participantes; seguramente no todos activos de igual forma todo el tiempo, por supuesto, pero todos participantes potenciales que deciden por ellos mismos en qué se involucran, cuando y porqué. En este sentido, la educación para la democracia significa estar educado en la competencia de la participación» (Schnack, 2000, p. 110).

Siguiendo a Klafki (1998), podemos concluir que la educación democrática se basa en la autodeterminación (a partir de la libertad, la responsabilidad, la autonomía, la madurez y la independencia), la codeterminación (que tiene en cuenta la igualdad, la participación en el ámbito público y el respeto de los otros) y la solidaridad (que implica justicia).

Una buena educación democrática considera a los niños y niñas en edad escolar como ciudadanos de pleno derecho y no como futuros ciudadanos. Además, ese tipo de educación promueve la participación en la toma de decisiones en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje participativo tiene como primer objetivo el desarrollo de la conciencia social a partir del conocimiento de las estructuras propias de cada sociedad y de la agencia de los individuos. Entendemos por estructura las «estructuras» sociales, económicas y políticas que hacen que la sociedad sea como es y se organice de una determinada manera. Son las normas para convivir en colectividad. Es importante conocer las estructuras, su construcción y los mecanismos de reconstrucción para poder tener una buena conciencia social. Su desconocimiento, en cambio, nos puede conducir a lo que se ha llamado apatía social. La agencia es el sentido del poder personal: tiene que ver con la capacidad de decidir y constituye la responsabilidad para la acción, es decir, se trata de ver dónde se puede intervenir personalmente, dónde se tiene espacio para la decisión y la actuación, el tipo de participación, o si son otros los que tienen que actuar, o es el conjunto con la misma intensidad o con diferentes niveles de intensidad y compromiso:

«Los individuos no podemos preocuparnos profundamente y actuar de forma efectiva en todos los problemas socioambientales, pero podemos identificar aquellos problemas dónde sentimos que es importante participar y actuar. De esta manera, una habilidad fundamental es la de identificar áreas de desarrollo de la agencia en función de nuestras inquietudes, nuestro conocimiento de la estructura social y de nuestros valores» (Goldberg, 2009, p. 108).

Ninguno de nosotros puede transformarlo todo, pero si que podemos transformar alguna cosa. La conciencia social permite el conocimiento de uno mismo y de los demás y aporta un conocimiento de porqué se trabaja, con quién se trabaja, porqué es importante y crea espacios para una mayor cooperación social. Morgan y Lambert

(2005, p. 50) sugieren que a través de la enseñanza de una geografía crítica el alumnao puede descubrir las fuerzas o estructuras que organizan el mundo y se prepara para revelarse contra ellas y para construir unas nuevas que sean más justas.

El aprendizaje basado en el cambio para la sostenibilidad es un tipo de aprendizaje participativo que se utiliza de forma efectiva en el contexto de la Agenda 21 local y otras iniciativas dónde los participantes se consideran tanto contribuyentes cómo aprendices. Esto ocurre cuando los miembros de una comunidad local se reúnen alrededor de un proyecto común de mejora de la calidad de vida en su municipio. En el camino hacia un futuro mejor se resuelven conflictos y se desarrollan acciones realistas; en este proceso los involucrados aprenden, reflexionan sobre conflictos de intereses y negocian visiones sobre el lugar dónde viven. Los facilitadores del proceso proporcionan oportunidades de aprendizaje informal para el desarrollo y creación de la cultura de la participación, el compromiso y la apropiación que es necesaria para implementar la sostenibilidad a nivel local (Tilbury, 2007, p. 122). Este tipo de aprendizaje y las experiencias resultantes nos pueden ayudar mucho en la manera cómo trabajar la participación en la educación formal y, a la vez, cómo desarrollar estrategias de acercar la escuela a la comunidad y la comunidad a la escuela.

La participación cobra más sentido a través de la acción. El primer elemento en la definición de *acción* es que uno decide hacer alguna cosa por el o ella misma para producir tanto un cambio de comportamiento o bien un cambio en las condiciones de vida. Así, antes de cualquier acción tiene que haber una decisión consciente. La *acción competente* es un enfoque aparecido en Dinamarca que se ha centrado en el desarrollo de la acción en los estudiantes. Muchas veces las actividades prácticas incorporadas a la enseñanza se perciben como una orientación hacia la acción. Estas actividades son buenas desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje porque proporcionan motivación y la adquisición de conocimientos, pero para que sean consideradas como acciones han de estar dirigidas hacia la resolución del problema planteado y estudiado (Jensen, 2005). Se tiene que diferenciar entre acciones para resolver problemas de las acciones tomadas para investigar la resolución. Las acciones para resolver problemas se pueden agrupar en dos grandes categorías:

- Acciones directas: aquellas que contribuyen directamente a solucionar el problema que nos ocupa.
- Acciones indirectas: aquellas que su propósito es influenciar a otros para hacer alguna cosa que contribuya a solucionar el problema en cuestión. Tienen que ver con las relaciones entre personas, mientras que las acciones directas tienen que ver más con las relaciones entre los individuos y el medio directamente.

La acción competente entiende que las decisiones y ejecuciones se toman de forma razonada y responsable, lo que de por sí ya les otorga validez. Sauvé (1999) identifica dos tipos de responsabilidad:

«Debemos distinguir entre dos conceptos de responsabilidad. Hay uno estrecho, asociado con la prudencia, el respeto y la aplicación de reglas en un marco legalista. Se trata de una responsabilidad superficial, instrumental, dónde se reconocen las características de la modernidad, con sus enfoques individualista y antropocéntrico. Sin embargo, hay otra responsabilidad más profunda o integral, que comparte algunas de las características de la postmodernidad reconstructiva: una unión de sujeto y objeto, de humanos y naturaleza (solidaridad fundamental), entre ser y hacer (autenticidad), así como la consideración del contexto de lugares y culturas donde se ejerce la responsabilidad. Esta segunda concepción nos conduce a aclarar los estrechos vínculos entre responsabilidad, conciencia, lucidez, reflexión, libertad, autonomía, autenticidad, compromiso, coraje, solidaridad y cuidado» (Sauvé, 1999, pp. 20-21)

La acción responsable se puede vincular fácilmente al servicio, ya que entendemos la ciudadanía sostenible desde una concepción republicana, donde el servicio se presupone como un deber ciudadano con la comunidad o una aportación al bien común. Enseñar a través del servicio despierta el conocimiento del interés público que, como apunta Dobson (Dobson y Bell, 2006, p. 5), supone distinguir entre aquello que puede resultar bueno para uno como individuo, puede no ser bueno para uno mismo como miembro de la comunidad. El aprendizaje servicio es una metodología basada en el servicio a la comunidad como eje de aprendizaje (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006). El término aprendizaje servicio se acuñó a finales de los años sesenta por Sigmon y Ramsey, los principios subyacentes se habían manifestado ya anteriormente en autores como Dewey bajo el principio de la actividad asociada a la proyección social y los principios de actividad, interés y experiencia. El servicio se concibe como una respuesta a necesidades reales de la sociedad. El servicio permitirá aplicar conocimientos adquiridos previamente, formular interrogantes intelectuales y cívicos, y ser fuente de experiencias que abran a los participantes a nuevas adquisiciones. El servicio será un esfuerzo de organización y cooperación, una oportunidad para el ejercicio de la responsabilidad y, sobretodo, un espacio de colaboración recíproca en el que todas las partes ofrezcan y reciban ventajas y mejoras en sus vidas.

Los proyectos de aprendizaje participativo para una acción responsable y de servicio necesitan de una persona o grupo de personas que hagan de facilitadores, lo que les exige que sean más que docentes. Esta tarea les obliga a conocer bien las características de la realidad local o del espacio dónde se quiera trabajar, ya que han de establecer mecanismos de comunicación para estimular la adhesión de una gran parte de los agentes sociales. El partenariado permitirá a las instituciones educativas abrirse a su entorno y a las entidades sociales y ejercer una influencia y contribuir al ideal de la ciudad educadora. El profesorado también tiene que desarrollar procesos

conscientes, planificados y sistemáticos de enseñanza y aprendizaje que relacionen las tareas del proyecto con contenidos y competencias importantes para la vida. Estos proyectos se basan en la experiencia directa y en la significatividad, la reflexión, el diálogo, la cooperación, el trabajo interdisciplinar, la gestión del conflicto de intereses y, por último, la resolución de problemas o la creación de oportunidades o nuevos escenarios.

LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE PARTICIPATIVO PARA LA ACCIÓN RESPONSABLE Y DE SERVICIO

Los proyectos de aprendizaje participativo para la acción responsable y de servicio pueden ser muy diversos dada la tipología de acciones y servicios, el grado de participación y la tipología de aprendizajes. Para evaluar este tipo de proyectos nos fijaremos en los tres agentes clave: el alumnado, el profesorado y la comunidad.

Como muestra la *Tabla 1*, en el momento de evaluar el aprendizaje del alumnado tendremos que incidir en el grado de participación, la percepción del servicio, la auto-gestión del aprendizaje y el trabajo cooperativo. Para determinar el grado de participación podemos utilizar como instrumento la *escalera de participación* de Hart (2001) que establece los siguientes estadios:

- 1. Alumnado manipulado.
- 2. El alumnado es «decoración».
- 3. El alumnado participa simbólicamente.
- 4. Al alumnado se le asignan tareas.
- 5. Al alumnado se le consulta y se le informa.
- 6. El profesorado abre espacios para compartir decisiones con el alumnado.
- 7. El alumnado lidera e inicia las acciones.
- 8. Alumnado y profesorado comparten las decisiones.

Esta clasificación no ha de interpretarse como que unos niveles de participación son mejores que otros y que siempre se ha de tender al nivel superior. En la enseñanza para la participación lo importante es hacer aprender a decidir el nivel de participación que escoge cada individuo dependiendo del contexto y de su momento vital.

La evaluación del profesorado (*Tabla 2*) se ha de centrar en el papel y la percepción de cada profesor y profesora involucrada y especialmente en la figura del facilitador de todo el proyecto. También es importante evaluar el proceso de preparación del proyecto y la participación de todo el centro escolar.

Tabla 1. La evaluación del aprendizaje del alumnado

<i>Elementos a evaluar</i>	<i>Preguntas guía</i>
Niveles de participación del alumnado en la toma de decisiones	¿Hasta qué punto el alumnado elige y decide en el desarrollo del proyecto? ¿Qué y cómo?
	¿El alumnado desarrolla su propia metodología de trabajo de campo?
La percepción que tiene el alumnado del servicio y de su relevancia para las necesidades, acciones e iniciativas locales de sostenibilidad	¿Cuál es el problema?
	¿Cuáles son las opciones posibles y cuáles las preferidas?
	¿El alumnado siente que su trabajo es útil? ¿Qué sentido tiene? ¿Por qué?
Autogestión del aprendizaje. La percepción del alumnado sobre su papel en el proyecto y sobre su aprendizaje	¿Cuáles son tus tareas y responsabilidades en el proyecto?
	¿Cómo valoras tu participación en el proyecto? ¿Cómo te has sentido durante todo el proceso? ¿Cómo te sientes ahora? ¿Qué has encontrado a faltar?
Trabajar con los demás: trabajo cooperativo	¿Cómo se distribuyeron las tareas del grupo?
	¿Ha cumplido cada miembro del grupo con sus responsabilidades en el proyecto, respecto uno mismo y respecto a cada uno de los demás?

Tabla 2. La evaluación del profesorado

<i>Elementos a evaluar</i>	<i>Preguntas guía</i>
Papel y percepción del profesorado sobre el proyecto	¿Qué piensas de toda la iniciativa?
	¿Qué papel has desarrollado?
Preparación del proyecto	¿Qué problemas y limitaciones has encontrado?
	¿Qué oportunidades han surgido? ¿Para aplicar en qué?
Participación de la escuela	¿Ha participado toda la escuela? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Por qué?
	¿Ha aceptado e integrado la escuela el proyecto? ¿Cómo?
	¿Qué impacto ha tenido el proyecto en la escuela? ¿Qué repercusiones?

El último aspecto a evaluar es la implicación de la comunidad (*Tabla 3*). Los elementos a valorar son la aceptación que del proyecto hace la comunidad, la relevancia del servicio y el retorno o reconocimiento del trabajo ejecutado por el alumnado.

Los servicios se pueden evaluar en función del grado de utilidad y de resolución del problema. Proponemos la escala siguiente:

- Servicio solución: aquel servicio que da lugar a la resolución total del problema.
- Servicio mediador: aquel servicio que encuentra soluciones al problema y que detalla unas acciones concretas que deberán ejecutar otras personas.
- Servicio corrección: el servicio alivia los síntomas del problema pero no soluciona las raíces de éste. Un ejemplo sería la limpieza de espacios públicos o la solidaridad con los desfavorecidos.
- Servicio contribución: el servicio no soluciona un problema real ni urgente; es más bien una aportación a la comunidad de tipo cultural o social.
- Servicio denuncia: su intención es despertar la conciencia social sobre un problema a partir de la información y/o comunicación.

Tabla 3. La evaluación de la implicación de la comunidad

<i>Elementos a evaluar</i>	<i>Preguntas guía</i>
Aceptación del proyecto por parte de la comunidad	¿Cómo han valorado los agentes sociales la iniciativa? ¿La han promovido?
	¿Qué agentes sociales han participado activamente?
Relevancia e impacto del servicio	¿Ha valorado la comunidad el servicio?
	¿Cómo ha ayudado este servicio a la comunidad local y a sus objetivos respecto la sostenibilidad del municipio?
Tipo de servicio	¿La acción ha solventado el problema? Si no es así, ¿Qué tipo de servicio ha resultado?
Retroalimentación de la comunidad al alumnado	¿Ha reconocido la comunidad la contribución del alumnado? ¿La ha agradecido? ¿Cómo?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELANTY, G. (2006). *Community. Comunidad, educación ambiental y ciudadanía*, Barcelona: Editorial Graó.
- DOBSON, A. & BELL, D. (eds.) (2006). *Environmental Citizenship*. London: The MIT Press (Massachusetts Institute of Technology, University of Edimburg).
- GRANADOS, J. (2010). *L'Educació per la Sostenibilitat a l'Ensenyament de la Geografia. Un estudi de cas*. Tesis doctoral. <https://www.educacion.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=18803>
- GOLDBERG, M. (2009). Social conscience. The ability to reflect on deeply-held opinions about social justice and sustainability. In A. Stibbe (ed). (2009). *The Handbook of Sustainability Literacy. Skills for a changing World* (pp. 105-110). Devon: Green Books.
- HART, R. A. (2001). *La Participación de los Niños en el Desarrollo Sostenible*. Barcelona: PAU Education.
- JENSEN, B. B. (2005). *Building Capacity and Empowerment through ESD*. Viena: SEED and Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.
- JONAS, H. (1976). Responsibility today: the ethics of an endangered future. *Social Research*, 43, pp. 77-97.
- KLAFKI, W. (1998). Characteristics of critical-constructive Didaktik. In B. B. Gunden & S. Hopmann (eds.). *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York: Peter Lang.
- MORGAN, J. y LAMBERT, D. (2005). *Geography. Teaching school subjects 11-19*. Routledge: London
- PUIG, J. M., BARLLE, R. y PALOS, J. (2006). *Aprentatge Servei. Educar per la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- REID, A., JENSEN, B., NIKEL, J. & SIMOVSKAL, V. (eds.) (2008). *Participation and Learning. Perspectives on education and the environment, health and sustainability*. London: Springer.
- SCHNACK, K. (2008). Participation, education and democracy: implications for environmental education, health education and education for sustainable development. In A. Reid, B. Jensen, J. Nikel & V. Simovska (eds.). *Participation and Learning. Perspectives on education and the environment, health and sustainability* (pp.181-196). London: Springer.
- SCHNACK, K. (2000). Action competence as a curriculum competence. In B. B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (eds.). *Critical Environmental and Health Education. Research issues and challenges*. Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education, The Danish University of Education.
- TABARA, D. (1999). *Acció Ambiental. Aprentatge i participació*. Barcelona: Editorial Graó.

- TILBURY, D. (2007). Learning based change for sustainability: perspectives and pathways. In A. E. J. Wals (ed.). *Social Learning, towards a Sustainable World. Principles, perspectives, and praxis*. The Netherlands: Wageningen Academic Publishers.
- WALS, A. E. J. & JICKLING, B. (2009). A framework for young people's participation in sustainability. In P. B. Corcoran and P. M. Osano (eds.). *Young people, education, and sustainable development. Exploring principles, perspectives, and praxis*.
- WARD, H. (1999). *Acting Locally. Concepts and models for service-learning in environmental studies*. Sterling, Virginia: Stylus.

LA EVALUACIÓN: DILEMAS Y PREGUNTAS¹

Caridad Hernández Sánchez

cariher@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

La evaluación probablemente es el apartado de las tareas docentes que más dilemas nos genera a los profesores, al menos a una parte significativa de los mismos. Cada curso me enfrento de nuevo al proceso de impartir asignaturas, tanto si son asignaturas ya impartidas en cursos anteriores como si son nuevas asignaturas y, ante el programa, planifico su desarrollo y lo traslado a los alumnos. Me propongo que esté explícito, concreto y claro, tanto para los estudiantes como para mí al inicio del proceso pero, con frecuencia, a lo largo del camino no suelen salir las cosas como había pensado y deseaba, de tal forma que el plan establecido se desajusta. La evaluación no es ajena a esto, por lo que no es infrecuente encontrarme que: los resultados no son los que quería, algunos objetivos que me había planteado no se han cumplido como esperaba, los estudiantes no obtienen lo que pretendía o pensaba que deberían conseguir, aparecen interrogantes acerca de la evaluación de algunos estudiantes...

Aunque estas situaciones se repiten casi en cada curso, no es frecuente dedicar un tiempo a reflexionar sobre ello compartiéndolo con otros colegas, como puede ocurrir ahora, al presentar este trabajo centrado en la evaluación en formación inicial de profesores.

La evaluación no es un elemento aislado del proceso de enseñanza-aprendizaje, ni es un elemento neutro dentro del proceso, por lo que voy a señalar primero el marco de referencia, indicando brevemente su importancia y las implicaciones que tiene. A continuación me centraré en algunas experiencias de mi docencia y en su análisis, para poner de manifiesto algunas reflexiones, con dilemas y preguntas que han suscitado y, finalizaré mi aportación mencionando algunas cosas que, a modo de conclusión, pudieran formar parte de una propuesta para abordar la evaluación.

1 Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto «Estrategias de participación y prevención de racismo en las escuelas II» (FFI2009-08762). <http://www.proyectos.cchs.csic.es/integracion/>

Creo que lo que proponemos a los alumnos en su formación inicial es adecuado que lo pongamos en práctica en nuestras propias clases, pues posiblemente nuestra «manera de hacer» es una forma de socialización y de enseñanza, importante como marco de referencia, para cuando ellos ejerzan como profesores, ya que lo reproducirán quizás, consciente o inconscientemente. Es por ello, que también nuestra práctica docente debe ser objeto de análisis al igual que la de los profesores de otras etapas educativas. Y que nos preguntemos, no sólo cómo pueden cambiar para mejorar en otras aulas, contextos y etapas de enseñanza sino también como lo podemos hacer los profesores de profesores, reclamando así la indagación en nuestra propia experiencia en contextos universitarios al igual que lo hacemos en Educación Secundaria, Primaria o Infantil, por ejemplo.

ACERCA DE LA EVALUACIÓN, SU IMPORTANCIA Y LAS IMPLICACIONES QUE TIENE

Señalar el marco de referencia supone explicitar los principios que conscientemente orientan la planificación de la evaluación; su importancia e implicaciones se manifiestan en dos aspectos: las repercusiones que debería tener para la práctica, como retroalimentación que permite mejorar y, los efectos sobre los estudiantes en tanto que posibilita su promoción, o no.

«La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje se suele considerar como uno de los elementos centrales y básicos para garantizar una enseñanza de calidad. La evaluación desde esta concepción pretende fijar la atención sobre aquellos elementos esenciales de todo el proceso de enseñanza para poder así realizar los ajustes necesarios. La mejora estaría en la base de la evaluación.

En muchas ocasiones esta intencionalidad se suele perder. Las evaluaciones [...] suelen caer en saco roto cuando no se da esta retroalimentación, suelen plantearse como algo ajeno al propio proceso educativo y apenas tienen incidencia en el cambio de las prácticas» (Guía INTER, 2008, p. 137).

La evaluación está conectada con la Filosofía de la Educación, es decir, con el significado explícito o implícito que tengamos de qué es educación, enseñanza y aprendizaje, con la concepción de nuestra tarea docente y/o profesional, con la/las «disciplina/s referente/s» y con qué se enseña y se debe aprender de ellas. La evaluación en Didáctica de Ciencias Sociales está dentro de estos marcos globales, interrelacionados con los específicos de su ámbito, pues no se desarrolla de forma aislada del marco completo de la enseñanza y aprendizaje; por tanto, qué es la educación y la enseñanza, para qué la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y su didáctica, qué objetivos persigo como profesor/a, qué debe aprender el estudiante,... junto con los programas oficiales

del Departamento, o el currículo (según los casos), conforman las referencias que permiten explicar y dar significado a la evaluación que se planifica y se practica. De tal manera que las preguntas planteadas están conectadas entre sí.

No cabe preguntarse en este contexto si tenemos claras todas estas cuestiones. Seguro que las respuestas conscientes a las preguntas típicas/tópicas sobre evaluación están no solamente claras y diáfanas, incluso podemos argumentar de forma contundente las razones que las apoyan, con un significado que concuerda con las teorías que defienden que la evaluación es un elemento importante del proceso de enseñanza-aprendizaje y supone una retroalimentación además de una función de mejora. Pero el tema no está en si somos capaces de responder a estas preguntas adecuadamente, sino en si en nuestra práctica tienen las mismas respuestas; si lo verificamos y validamos con y en nuestra práctica, qué dificultades encontramos y cómo las abordamos. Por ejemplo: qué cambios hemos introducido en nuestra práctica docente a partir de las evaluaciones que hacemos en nuestro trabajo o que nos han hecho, si ha sido ese el caso.

Estudios y análisis sobre la evaluación, según los profesores la ejecutan, será, sin duda, un buen trabajo que puede darnos a conocer no sólo lo que decimos que hacemos, sino también lo que hacemos, junto con las incoherencias del sistema educativo y de nosotros como docentes, poniendo de manifiesto las incidencias que tienen y sobre todo, las repercusiones en los estudiantes.

EL CONTEXTO DEL ANÁLISIS Y LOS REGISTROS DE LOS DATOS

El contexto se centra en la asignatura de Conocimiento del Medio, una de las materias de la Diplomatura de Magisterio en sus especialidades, que ha formado parte del plan de estudios que se extingue y que he venido impartiendo de forma continuada desde su introducción en el plan de estudios, a principio de los años 90.

El programa del Departamento para esta materia señala como objetivos: analizar y valorar la presencia de las ciencias sociales en el área del mismo nombre en E. Primaria y en la correspondiente de E. Infantil; atender los procesos de aprendizaje de los conceptos espaciales, temporales y sociales; promover actitudes y valores que contribuyen a la convivencia; conocer y usar adecuadamente las metodologías y recursos propios de las ciencias sociales, y capacitar para el desarrollo del currículo y el diseño de unidades didácticas. Objetivos que se concretan en una serie de bloques de contenidos coherentes con aquellos. En metodología indica: se desarrollará una metodología activa y participativa, combinándose clases teóricas y prácticas en las que se utilizarán recursos y materiales didácticos fundamentales en la Educación Primaria o Infantil (según la etapa). Y en evaluación: se tendrá en cuenta la asistencia y participación del alumnado en el aula. Se valorará la realización de trabajos individuales y en grupos y se realizará un examen final.

El programa de la asignatura hace un planteamiento amplio y general para abordarla, como se puede ver en la síntesis presentada del mismo, lo que facilita que cada

profesor pueda concretarlo para su puesta en práctica en el aula. En ese tránsito del programa al aula, me planteo algunos objetivos concretos, como:

1. Proporcionar a los alumnos un enfoque globalizador para el análisis y estudio del medio, percibiendo las relaciones e interdependencias entre los distintos elementos que lo conforman.
2. Consolidar los conocimientos necesarios de ciencias sociales del futuro maestro/a para abordar esta área.
3. Aportar a los estudiantes contenidos de Didáctica de las Ciencias Sociales adecuados a su futuro trabajo.
3. Dotar a los estudiantes de conocimientos transferibles.
4. Impulsar la reflexión, el análisis, la autoevaluación, la mirada crítica y la percepción de que ser maestro/a conlleva una actitud constante de superación si se pretende mejorar la educación, entre otras.

En definitiva, dotarles de bagajes y herramientas que les permitan afrontar con la mayor posibilidad de éxito sus tareas docentes después.

A lo largo de los cursos en los que he impartido esta asignatura, he llevado a cabo algunas iniciativas que me permiten disponer de registros y datos de las mismas para realizar este trabajo. Las que resultan significativas, en este caso, son las que corresponden a los cursos comprendidos entre 2004/05 y 2007/08 fundamentalmente y se concretan en:

- Implementar materiales nuevos para la atención a la diversidad.
- Incluir actividades que permitan profundizar y analizar la evaluación.
- Desarrollar un proyecto de innovación.
- Trabajar con las TIC para que llegue a ser una herramienta habitual.

La primera de todas estas iniciativas fue la de implementar materiales nuevos en el curso 2004/05². En su planificación me propuse no sólo darlos a conocer sino incorporar algunas de sus propuestas en el desarrollo de la asignatura. El argumento que lo justificaba era que, en lugar de decir como hay que hacer las cosas lo mejor sería hacerlas; no mostrar sino poner en práctica. Argumento que se confirmó a lo largo de la puesta en práctica y de la evaluación, ya que los alumnos afirmaban como crítica, y lo siguen haciendo desde mi punto de vista con demasiada frecuencia, que «los profesores decimos lo que hay que hacer pero no lo hacemos, por ejemplo, hablamos de evaluación continua pero hacemos examen final donde se decide la nota» (cita en uno de los trabajos de alumnos).

2 Se trataba de implementar la Guía INTER, dentro del proyecto *INTER-Project*. Ref.: Sócrates Comenius 2.1, n° 106223 – CP – 1 – 2002 – 1- COMENIUS – C21

Todo el proceso de implementación se sistematizó precisamente para poder evaluar los materiales pero, a la vez, me proporcionó valoraciones de mi trabajo; de las clases impartidas y de la metodología de la misma, así como de la evaluación. A partir de esta experiencia inicié un recorrido que continua incidiendo hoy en mi propio trabajo; por un lado, al incorporar determinadas actividades y, por otro, los resultados de aquella evaluación han dado lugar a cambios en mis tareas docentes, además de ser una motivación para las iniciativas siguientes.

Al curso siguiente participé en la convocatoria de asignaturas piloto promovida por la Universidad para impulsar la adaptación al EEES, poniendo en marcha una asignatura genérica³, durante tres cursos, que incorporó algunas metodologías y actividades de la iniciativa anterior pero dando prioridad a las TIC. Este proceso fue evaluado por la Universidad e intervinieron también los alumnos.

La siguiente fue una consecuencia de las anteriores, pues recogí esas experiencias previas y sirvió para elaborar la propuesta de un proyecto de innovación en la convocatoria de 2006, financiado y desarrollado en 200⁴. También se recogieron datos e información del proceso para su análisis. Algunas otras experiencias sobre evaluación en las que he participado, no se contemplan dado lo limitado del trabajo⁵. De alguna de estas referencias hay contribuciones que se reseñan en la bibliografía⁶.

Los registros que proporcionan los datos han sido: los trabajos de los alumnos, sus evaluaciones y autoevaluaciones, los protocolos elaborados para hacer las valoraciones de las diferentes metodologías, los registros en el campus virtual, entrevistas con alumnos, sesiones conjuntas de evaluación y análisis con los alumnos, así como los análisis realizados de esas iniciativas indicadas.

LLEVAR LAS PROPUESTAS A LA PRÁCTICA

El primero de los objetivos concretos sigue el esquema planteado y publicado (Rubio, 2002, p. 19), aunque modificado. Orienta todo el trabajo posterior de la asignatura, donde se intenta constantemente hacer presente la relación de las partes y el todo. El segundo desarrolla los apartados del esquema y de cada uno se atienden tres puntos: información necesaria para abordarlo, actividad práctica para consolidar la información y, por último, la vinculación con el aula de la etapa correspondiente: E. Infantil o E. Primaria, donde se articulan de forma concreta y explícita los contenidos didácticos.

3 La asignatura se denominaba «Enseñar Ciencias Sociales en contextos multiculturales».

4 Titulado: Las TICs, las competencias y el EEES: estrategias para abordar los nuevos desafíos en la docencia. Nº 742.

5 Participar en el programa DOCENTIA de la UCM, de evaluación de la práctica docente; trabajar con evaluadores en proyectos o participar en un Seminario sobre Sistematización de Experiencias (19 y 20 de junio de 2009), (<http://internetnetwork.up.pt>), dirigido por Óscar Jara y Mariana Ruiz. www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html.

6 Hernández y Almaraz, 2008; Hernández *et al.* 2008; Hernández 2007a, 2007b y 2006.

Una de las intenciones es que todas estas aportaciones puedan ser transferibles a otros contextos y ejemplos, ya que no es posible contemplar, en una sola asignatura, ni todos los contenidos de las Ciencias Sociales ni todas las variadas posibilidades donde los estudiantes van a aplicar estos contenidos trabajados en el aula. A través de las actividades prácticas, donde se pretende aplicar la información previa tanto para el nivel de los estudiantes como para su futuro docente, es donde se inserta de forma más directa el último de los objetivos concretos. Se trabaja tanto en las actividades prácticas para el nivel universitario de los estudiantes como para las que se dirigen al aula donde ellos lo van a implementar. Es aquí donde se concentran fundamentalmente las actividades destinadas a impulsar la reflexión, el análisis, la autoevaluación, la mirada crítica, etc., y posiblemente donde la evaluación presenta las dificultades más relevantes y, por tanto, también los dilemas.

Algunos ejemplos de cómo se abordan son: el diseño de guías y orientaciones concretas y su aplicación a algún ejemplo; la elaboración de un protocolo para la autoevaluación y un protocolo, compartido con los alumnos, para evaluar el profesor algunas de esas actividades; el compartir y negociar, previamente a la evaluación al profesor, los criterios y su significado; o explicitar y discutir en clase los criterios que permiten al profesor evaluar positiva o negativamente; o admitir que no somos objetivos aunque lo pretendemos, que muchas veces ponderamos en lugar de medir y tratar repetidamente de explicitar las metas que perseguimos con el trabajo.

ALGUNOS CAMBIOS QUE SE PUEDEN SEÑALAR

La pregunta pertinente después de estas iniciativas es ¿qué incidencias han tenido en las clases, dónde y cómo han influido? El párrafo anterior ya muestra algunas repercusiones, pero una que me parece significativa es la sensibilización para detectar dificultades en la comunicación con los estudiantes, principalmente cuando se enuncian las intenciones de lo que se les pide y cómo llevar a cabo el trabajo que les permitirá superar la asignatura. El *feedback* que proporcionaron sigue presente y ya no es algo intencionado sino que consciente y, a veces, inconscientemente ocurre. Además, hay otras que tienen relación, como:

- Los cambios que se reflejan en presupuestos modificados, metodologías y herramientas que se mantienen, a veces, adaptadas; en el interés por mantener evaluaciones conjuntas, y por la evaluación que los alumnos hacen; en la receptividad a sus comentarios, valoraciones y propuestas como elementos que permiten reflejar una imagen de mi trabajo.
- La planificación es menos cerrada y deja más margen de flexibilidad para adaptarse a los alumnos cada curso, puesto que son nuevos y pueden ser diferentes de los anteriores.
- El trabajo docente es muchas veces de ayuda, por lo que dirigir y orientar, apoyar e impulsar, motivar y exigir, es importante.

- Intentar la empatía con los alumnos para poder ver las cosas desde su punto de vista y entender mejor lo que hago y lo que ocurre.

¿CONCLUSIONES Y/O DILEMAS?

Habitualmente, cuando hablamos de evaluación nos referimos a nuestros dilemas acerca de comprobar si los estudiantes han aprendido o adquirido lo que hemos decidido que deben aprender y adquirir. Dos presupuestos que condicionan la evaluación:

- lo que se ha decidido que deben aprender,
- si lo han aprendido.

Ambos pueden ser bastante escurridizos si se cuestionan, el primero con preguntas como ¿quién ha decidido?, ¿qué ha decidido?, ¿por qué eso?; y el segundo, cómo valorar/medir (la evaluación es una forma de valorar y medir) con cierta fiabilidad lo que sabe, lo que no sabía y ha aprendido.

Los programas suelen ser muy ambiciosos y en ocasiones, intentamos terminarlos deprisa, cuando los aprendizajes necesitan un paso más lento para sedimentarse y adquirir profundidad para que sean duraderos, sólidos, consistentes. Entonces, cómo puede pretender la evaluación valorar algo que no se ha dado. Por otro lado, cómo lograr que todos los contenidos que se trabajan en el aula, el alumno perciba la relación entre ellos, los conecte, de tal manera que en su futuro profesional los proyecte interrelacionados.

La llegada a las aulas de las nuevas titulaciones de Grado —que de antemano iban a proveer de nuevas metodologías, donde la evaluación estaría mucho más acorde con los presupuestos indicados— nos coloca en aulas con un elevado número de alumnos, en lugar de grupos pequeños como había anunciado, poniendo de manifiesto las incoherencias del sistema educativo. Lo que nos pone en una situación de contradicción constante, que puede llegar a la frustración. Cabría preguntarse, qué puedo hacer con lo que tengo, para acercarme a lo deseable, orientado por lo bueno. Sin duda, el elevado número de alumnos no facilita metodologías, actividades o propuestas adecuadas, supone hacer adaptaciones de las mismas y del seguimiento de los estudiantes, aún con la percepción de un trabajo insatisfactorio.

Al hablar de evaluación tampoco hay que olvidar otras funciones de la misma: una, normativa, exterior, que supone cumplir con el sistema educativo y que implica clasificar a los alumnos. Otra, que esa clasificación tiene las consecuencias de promocionar o no; excluir/incluir a los que se evalúa, a los estudiantes.

Y cómo hacer compatible una evaluación acorde con los principios manifestados, con la responsabilidad social, ya que la sociedad ha depositado en nosotros la tarea de formar profesores. Y cómo lograr hacer una evaluación justa y equitativa para todos los estudiantes.

ALGUNOS INGREDIENTES MÁS EN RELACIÓN CON MIS DILEMAS

- Las altas o bajas expectativas hacia los estudiantes, y de ellos mismos; la diversidad del alumnado y cómo atenderla; o cómo los alumnos pueden utilizar diferentes caminos para alcanzar lo que se le exige.
- Al pedirles hacer algo no olvidar poner ejemplos propios antes y mostrar cómo lo hago. Al pedirles textos escritos o exposiciones orales, en lugar de dar por sentado que lo saben hacer, comprobarlo, y en caso necesario, practicar previamente para que aprendan a hacerlo mejor
- No olvidar hacer lo que digo que hay que hacer y si no es posible reconocerlo ante los alumnos. Al valorar su trabajo negativamente señalar claramente las deficiencias encontradas, argumentando con claridad y concreción porqué son deficiencias y cómo estaría bien hecho.
- No caer en la «trampa» de culpabilizar a los estudiantes de su falta de preparación previa; en su lugar, buscar estrategias para solventarlo y hacer consciente al estudiante de sus deficiencias para que pueda trabajar por superarlas.
- Analizar críticamente los materiales que se usan a fin de valorar su adecuación tanto con los conocimientos académicos de las disciplinas, como con los principios de referencia que se proponen para otras etapas, relativos a la educación inclusiva, la diversidad, la discriminación, la equidad, la cohesión social... tan vinculados al área de Ciencias Sociales.

Pero, siempre tengo alguna duda, hay muchas cosas acerca de mi trabajo que no tengo claras y que cada año intento resolver; de los logros que alcanzan los estudiantes, cómo mejorarlos sobre todo para su futuro trabajo. Me pregunto si el trabajo realizado va en la dirección adecuada, si los resultados son de verdad resultados significativos para los futuros profesores, y si los logran o me parece que lo hacen.

Creo que se trata de construir conocimiento juntos: alumnos y profesor en interacción. Si el profesor no transmite si no que dirige el proceso en una comunicación continua con los alumnos, dando cabida a las voces de los alumnos para influir en ese proceso de dirección, es posible que el proceso de enseñanza-aprendizaje se adapte a las necesidades de los alumnos y éstos a su vez aprendan más y mejor. Esto permitirá, además, conocer mejor el proceso de aprendizaje de los alumnos y, por tanto, la evaluación será más ajustada a la situación de aprendizaje de los estudiantes.

Quizás la evaluación, siendo una parte esencial de la enseñanza es, al igual que ésta, algo que se está construyendo y reconstruyendo en cada proceso, por lo que no es un plan prefijado que se ejecuta de igual forma una vez tras otra; por el contrario, por ser un elemento significativo del proceso necesita, al igual que la enseñanza, reconfigurarse cada vez en función del contexto donde se lleva a cabo, y lo que se debe mantener son los principios que la animan y que deben orientar su puesta en práctica. Por tanto, lo que debe asegurar que cumple su función es la reflexión constante sobre su puesta en

práctica para velar porque cumpla sus funciones, como es la repercusión en la práctica, la retroalimentación que permite mejorar. Y además, pueda hacernos conscientes de nuestras debilidades y fortalezas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA VV (2008). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela*. Madrid: MEC-CREADE.
- HERNÁNDEZ, C. y ALMARAZ, J. (2008). Las TICs, las competencias y el EEES: Estrategias para abordar los nuevos desafíos en la docencia. Una investigación realizada. En R. M. Ávila, A. Cruz y M. C. Díez (eds.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 699-702). Jaén: U. de Jaén y UNIA.
- HERNÁNDEZ, C. et al. (2008). Competencias y Campus Virtual: experiencias conjuntas de profesores y alumnos. En A. Fernández-Valmayor, A. Sanz y J. Merino (eds.). *IV Jornada Campus Virtual UCM. Experiencias en el Campus Virtual: Resultados* (pp.105-110). Madrid, Complutense. Y en E-Prints Complutense (2007c): http://eprints.ucm.es/view/people/Hern=E1ndez_S=E1nchez,_Caridad.html.
- HERNÁNDEZ, C. (2007a). Estrategias metodológicas para desarrollar competencias y abordar los nuevos desafíos en la docencia. En R. M. Ávila, R. López y E. Fernández (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp.141-148). Bilbao: AUPDCS.
- HERNÁNDEZ, C. (2007b). Los alumnos y el Campus Virtual: percepción de las ventajas, dificultades, cómo abordarlas y propuestas que hacen. En A. Fernández-Valmayor, A. Fernández-Pampillón y J. Merino (eds.). *Campus virtual UCM 3 Innovación en el Campus Virtual, metodologías y herramientas* (pp. 264-266). Madrid, Complutense. En E-Prints Complutense (2006): http://eprints.ucm.es/view/people/Hern=E1ndez_S=E1nchez,_Caridad.html.
- RUBIO, F. (coord.) (2002). *Chinchón: Sociedad y Territorio. Un proyecto didáctico integrado de Ciencias Sociales*. Madrid: Complutense.

EVALUAR EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN, A TRAVÉS DE LAS CIENCIAS SOCIALES, LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE INTERCULTURALIDAD

Jesús María López Andrés

jmandres@ual.es

Universidad de Almería

En algunos trabajos anteriores¹ planteábamos que, tomando como referencia argumental la transferencia de matrices ideológicas en la construcción de la conciencia social y en la configuración de identidades a través de la enseñanza de las ciencias sociales, se ponía de manifiesto la necesidad de la construcción de un soporte ideológico –identificación de matrices ideológicas– en la formación del profesorado, de manera *que produzca una representación del modelo social en el que se pretende enseñar*, definidor de las finalidades educativas en la enseñanza de las ciencias sociales. En la actualidad, pensamos que, además, la construcción de las identidades se ha visto afectada por los fenómenos migratorios recientes, favorecidos en buena medida por el desarrollo de medios de comunicación, las TIC y los procesos de globalización, que han favorecido la aparición de la expresión «educación intercultural» en nuestros contextos educativos que ahora parten y se fundamentan en la diversidad cultural, multilingüe y multiétnica.

La enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia, ha respondido tradicionalmente, y en cierta medida aún responde, a una tarea de difusión y de consolidación ideológica, a la necesidad de educar en valores que legitiman el orden social y la formación de una «conciencia nacional», y de su proyección y competencia en relación a otras nacionalidades², si bien es cierto que esa tarea de difusión ideológica ha ido pasando a un segundo plano. Pero no es menos cierto que la construcción de las

1 Vid., por ejemplo, López Andrés (2001), y otros varios que ampliaron sucesivamente la idea inicial.

2 Chesnaux (1984) identifica algunos procedimientos concretos mediante los cuales la historia sirve a este propósito que comentamos.

identidades se ha visto afectada por los fenómenos migratorios recientes. Lo que llamo «valores que legitiman el orden social», ponen el acento en aspectos de ética social y tienden a un proceso de universalización en la creación de actitudes y pautas de conducta social, a una nueva forma de cultura no comprometida.

Somos una sociedad joven en el tratamiento educativo de la diversidad cultural³ y tanto más en la valoración –evaluación– de los factores de socialización. Lo que en diferentes foros, por lo general ajenos a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, se llama «integración».

Siguiendo a Fernández Enguita (1990), en un texto ya clásico, podríamos afirmar que, entre las finalidades que cabe atribuir a la institución escolar, se encontrarían la reproducción de la jerarquía social y la formación de las conciencias con el fin de legitimar el orden social, y esto se hace distribuyendo ideas y valores que legitiman dicho orden. Por tanto, la construcción de una identidad es el resultado final de la articulación de diferentes matrices ideológicas construidas desde la jerarquía social y transmitidas a través de la reproducción de un determinado modelo mediante sus «señas de identidad».

Tal vez por ello, desde los diferentes servicios de atención al inmigrante, sea por lo que se hable de «integración». Veamos lo que hace algunos años nos exponía en el XVI Simposio celebrado en Almería el responsable municipal del Servicio de Atención al Inmigrante de la localidad Almeriense de Roquetas de Mar⁴.

Establecía, como punto de partida, el concepto de «integración»: «acción o resultado de incorporarse a un grupo o hacer que una persona o grupo forme parte de otro o participe en algo en lo que no participaba. Por extensión, acción o efecto de asimilar(se) o adaptar(se) alguien a un grupo o colectividad».

Para alcanzar la integración, o definir sus grados, establecía unas consideraciones previas, en las que se habla de «falta de integración» y de la necesidad de la intervención para evitar la «exclusión social», haciendo copartícipe de esa intervención a diferentes instituciones de la Administración:

Principales causas de la falta de integración: recursos, voluntad política, trabas técnicas, etc. y, además, la intervención con colectivos en riesgo de exclusión social NO depende de una única Administración.

Es decir, la exclusión social sería el fallo de los mecanismos de autodefensa de la sociedad, lo que supondría, realmente, una grave crisis de identidad o, si lo queremos, la tendencia hacia la creación de una identidad nueva y, posiblemente, universalista.

Pero en ningún caso proponía un sistema de indicadores de referencia que permitieran evaluar los procesos de socialización y sus circunstancias.

3 Véase, por ejemplo, al respecto, el volumen de reciente aparición de Pagès y González (2010).

4 Documentos inéditos presentados en la Mesa Redonda del XVI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales «Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo», Almería, 2005.

En algunos estudios, centrados sobre todo en la práctica de la Educación Intercultural, se habla de aspectos relevantes «de la dimensión vivencial del curriculum de Ciencias Sociales» (López Martínez, 2007, p. 99), si bien hacen referencia a cuestiones como el escenario social (sobre todo por la utilización regular de contenidos de información), o al tratamiento específico del currículo (adaptaciones curriculares) que manifiestan una bienintencionada tendencia a que las Ciencias Sociales pueden y deben contribuir favorablemente a la convivencia y a reducir las desigualdades en la sociedad. El problema radica en cómo observar los comportamientos y cómo valorar, tras esta observación, el grado de consecución.

Las acciones de enseñanza-aprendizaje, como ya he manifestado en otras ocasiones, no son sino «formas litúrgicas» que originan representaciones a través de las cuales se transmiten los códigos de valores sociales. El currículo es sólo el «breviario», concebido desde la corrección formal, que permite llevar a la práctica las formas del pensamiento que lo sustentan y lo ejecutan. El currículo está moldeado por las decisiones del profesor que transmite un modelo de sociedad –producida o reproducida– y que se constituye en un valor de referencia. Según Thornton (1991), las decisiones curriculares están condicionadas por el marco de referencia y éste, a su vez, se refiere a la concepción de la sociedad, a la naturaleza del conocimiento científico y a la naturaleza del pensamiento, es decir a su esquema conceptual, a su cosmovisión, a su ideología en fin. El marco de referencia también determina los propósitos y las finalidades de la enseñanza. Si por otra parte, como también apunta Thornton, el conocimiento se construye socialmente y depende de contextos sociales, es necesario averiguar las influencias, las matrices que intervienen en los procesos formativos para definir las señas de identidad.

LA NECESIDAD REAL DE LA EXPERIENCIA EVALUADORA SOBRE NIVELES DE SOCIALIZACIÓN/INTEGRACIÓN

Existe en nuestros alumnos, según hemos podido constatar, una doble percepción del espacio social próximo, de una parte la que llamaríamos derivada de la «experiencia social» construida a partir de la simple percepción primaria de los fenómenos sociales y, de otra, la que podríamos denominar «teoría social», elaborada a partir de la verbalización de la praxis de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Independientemente de varios intentos de armonización, esta verbalización, por lo general, ofrece aspectos parciales en el conocimiento de la sociedad próxima inmediata, vinculados a estándares educativos no fundamentados en la evaluación real de la formación de los procesos de identidad. Tal vez algunos intentos, tal y como señala el profesor López Martínez (2007, p. 101), lleven implícita la «intuición» de evaluar los procesos de socialización en un trabajo *cuasi* etnográfico, basado en el método de entrevistas y, aunque esto pasa desapercibido, sería un modo de sistematizar el mero conocimiento empírico de lo social, una preevaluación que serviría también para evaluar el grado de conocimiento de la teoría social.

El sentido de pertenencia orientado hacia la idea de «valor» como concepto abstracto, sin realidad inmediata, no tiene sentido en educación; esa realidad es la que hace que de hecho se convierta en valor. Si educamos en unos determinados valores es porque son una demanda social, es decir, esos valores son los que configuran el proceso de identidad de una sociedad y, para definirlos, lo primero será concretar la sociedad en la que vamos a educar (Valls, 2001, p. 38) y su necesidad de perpetuación o de transformación, así como su propia capacidad para modificarse.

No está reñida la configuración de una conciencia social, la definición de unas señas de identidad con conceptos éticos basados en universales. En resumidas cuentas, la personalidad social se construye sobre universales: las reglas del juego son las mismas para todos, sin que por ello haya que modificar el carácter del grupo. Sin embargo, no ocurre así con el sentido de pertenencia social y territorial, que se manifiesta exclusivista. Por ello, cuando analizamos en profundidad los fenómenos migratorios, éstos se presentan primero como desarraigo y, posteriormente, como la consecución de una nueva identidad, vinculada, a su vez, a una nueva adscripción territorial, es decir, una «alteridad».

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: LA JUSTIFICACIÓN DE UN MODELO DE ACTUACIÓN

Sea como fuere, lo cierto es que todas estas circunstancias han revertido, de hecho, en el profesor de Ciencias Sociales, por la propia naturaleza de esta área de conocimiento, de modo que socialmente ha sido convertido en un demiurgo encargado de dar coherencia a los actos del presente social. El profesor transmite un modelo de sociedad y configura –o, al menos, tiene la potencialidad de configurar– modelos de persona en función de unos determinados valores, y tanto más el profesor de Ciencias Sociales dada la implicación crítica de esta área de conocimiento con la realidad social del grupo que genera el modelo educativo. El medio físico, el territorio y la forma de ordenamiento de la población que lo ocupa pueden constituirse en un valor de identidad y pertenencia que justifique los restantes valores éticos y sociales.

Pero, ¿qué sucede cuando hay un pasado, un territorio o unas formas de organización diferentes para cada uno de los individuos que configuran el grupo, cuando no hay una historia común en un espacio común o cuando, ni siquiera, el espacio de procedencia es asimismo común?, ¿qué sucede cuando, además de pasados dispares, las matrices ideológicas que sustentan los procesos de identidad también lo son?, ¿cómo se sintetizan esas matrices ideológicas, si es que eso sucede, hasta formar una nueva identidad? Y lo que es más importante ¿cómo medimos ese grado de síntesis?

La *normalización* (en algunos casos llamada integración), necesariamente debe partir de las referencias que establece en sus modos de vida la sociedad que acoge; esa normalización del colectivo inmigrante hasta ahora se ha medido a través del acceso de los inmigrantes, aunque no de la totalidad, a los Sistemas Públicos de Servicios

Sociales, poniéndose de manifiesto las carencias del Sistema de Servicios Sociales Comunitarios para hacer frente a las demandas que plantea la atención a la integración social de los inmigrantes.

Por otra parte, todo ello puede ocultar la falta de voluntad real para atender al colectivo, ya que siempre es costosa, esté o no bien dotada, y en la mayoría de las ocasiones se producen duplicidades y superposiciones en la prestación de servicios concretos en un determinado territorio. En el mejor de los casos, y aún siendo un primer paso importante, no se ha ido más allá de un tímido y pobre –económica y culturalmente hablando– proceso de inmersión o adaptación lingüística⁵.

Es una exigencia de nuestro actual modelo educativo, para la enseñanza de las ciencias sociales y de la geografía e historia, la aproximación al conocimiento del entorno, con el objeto de situar al hombre y estudiarlo en relación a sí mismo, a los demás y al espacio que ocupa. Precisamente, de esta necesidad ha surgido la experiencia evaluadora que, a continuación, exponemos.

No resulta nada novedoso la aplicación de técnicas de prospección sociológica a la enseñanza de las ciencias sociales y ya hay un largo camino recorrido al efecto, incluso por quien suscribe estas líneas, pero no por ello han dejado estos procedimientos de tener vigencia y actualidad. Tal y como se ha expuesto más arriba, los procesos de identidad y pertenencia de un grupo social se construyen a través de la formación de matrices ideológicas que vienen a constituir el marco de referencia de las acciones de aprendizaje, pero esa tarea es especialmente ardua y compleja cuando el contexto social y el espacio medioambiental de referencia es un espacio en construcción de una génesis muy próxima en el tiempo. Sería el caso del espacio social, económico y geográfico que determina la unidad comarcal del Poniente almeriense y, en ella, la entidad local administrativa de Roquetas de Mar en la provincia de Almería.

La tutorización de alumnos de la Universidad de Almería, en prácticas en centros de esta localidad, ha exigido una revisión de la información, añadiéndose, además, el interés general ocasionado por los fenómenos migratorios –basado en alteraciones de la convivencia que han sido calificadas de «marginalidad» y «autoexclusión social» sin considerar su verdadera dimensión, sino su repercusión mediática–, que se han proyectado en los medios de comunicación de difusión provincial, nacional e, incluso, internacional. Los alumnos en prácticas sintieron la necesidad de hacer comprensible a estudiantes de Educación Primaria y primer ciclo de ESO, un espacio y una situación social de la que se sentían protagonistas, pero no sintiéndose identificados con la sociedad que estos medios retrataban; se producía un doble sentimiento: rechazo, de una parte, a unas formas de comportamiento no asumidas por la mayoría y sentido de desarraigo, por otra, al sentirse como elementos extraños dentro de una sociedad que censuraba unas actitudes de marginalidad que, en ningún, caso habían sido asumidas. Esto es, mis alumnos de prácticas habían advertido que las pautas de

5 Realmente, las políticas educativas han ido dirigidas a la adaptación lingüística como forma de inserción social, por ejemplo equipos ATAL de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, etc.

comportamiento social, las formas de representación colectiva, eso que llamamos «cultura», no tenían un referente en el pasado y que la sociedad sobre la que pretendían actuar educativamente era lo que ellos llamaron «una sociedad sin historia» y sin territorio –una sociedad desarraigada–, al menos sin un pasado común a la mayoría de los individuos que la componen. Se había producido una crisis de identidad al debilitarse la creencia que la sustentaba mediante la crítica exterior que se expresaba en los medios de comunicación. De esta manera, estos alumnos orientaron su trabajo de investigación preceptivo en el período de prácticas hacia la definición de esas señas de identidad, que pretendieron incorporar al currículo como contenidos. Es decir, a partir de estos acontecimientos y de ese contraste con la realidad, se había producido una EVALUACIÓN PREVIA, eso sí, meramente estimativa o cualitativa de los factores de socialización. La conclusión fue: se había producido una ADAPTACIÓN, pero no la SOCIALIZACIÓN o integración. No se había efectuado el proceso de identidad.

Al requerir información previa, se constató que no existía o, mejor dicho no había sido confeccionada, o que el escaso repertorio bibliográfico consultado en ningún caso hacía mención a la situación actual⁶, si se exceptúan algunos informes de tipo estadístico procedentes de instituciones públicas o entidades bancarias. Tan sólo se disponía de los informes estadísticos del servicio municipal de atención al inmigrante, excelentes y minuciosos, por otra parte, que nos fueron facilitados, pero que se ceñían básicamente a: *Demografía*: vecinos empadronados y población real o de hecho, crecimiento demográfico y estructura de la población; y *Economía*: sectores de actividad económica y régimen de ocupación y tasas de empleo/desempleo⁷.

Pero las preguntas fundamentales eran: *¿Cómo viven? ¿Han asumido los comportamientos, la ética social, de la sociedad de recepción?*

Hubo que recurrir, por tanto, a proyectar la realización de trabajos de campo, fundamentados en técnicas sociológicas. Pero había que definir un punto de partida. La idea básica era que *lo común en un mismo territorio, aporta credibilidad al grupo y configura su conciencia social*. Y para empezar, «lo común» era algo –infraestructura– básico: los comportamientos económicos colectivos que definen un *modus vivendi*. Teníamos, pues, un punto de partida sobre qué y cómo evaluar.

Educativamente la experiencia de la evaluación o cuantificación de los comportamientos económicos, se centró en lo siguiente:

6 Sólo se disponía de cuatro obras sucintas, aunque de cierto rigor historiográfico, tres de ellas muy recientes y editadas por el ayuntamiento de la localidad y el Instituto de Estudios Almerienses de la Diputación Provincial.

7 Al panorama laboral habría que precisar en la actualidad con el siguiente dato significativo, aún sin evaluar, que podría alterar las percepciones que se definen en la encuesta: Distribución del desempleo por nacionalidades: nacionales de terceros estados 73%, ciudadanos comunitarios 10%, españoles 17%.

- * Esta experiencia debería de ir orientada a valorar la participación y la sensibilización social, así como a definir los rasgos comunes que puedan perfilar unas señas de identidad colectiva.
- * Debería constituir un factor de motivación importante para la adquisición de una sistemática de conocimiento sobre el hecho social y sobre su base económica que, a su vez, permitiera fomentar la posible transformación de las condiciones sociales y espaciales.
- * Aplicar principios metodológicos de la investigación en Ciencias Sociales a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las mismas en un contexto sociocultural concreto.

Se trataba, pues, de efectuar una práctica de conocimiento aplicando técnicas de investigación elementales centradas en un proceso de evaluación cuantitativa de comportamientos sociales. Para el caso se escogió la llamada «técnica de muestreo» que puede producir un conocimiento estadístico como ejercicio de aproximación al espacio medioambiental y su uso por un colectivo humano definido, un aprendizaje práctico que proporcione una visión unitaria.

PROPOSICIÓN DE LA EXPERIENCIA

Se desarrolló la experiencia con la idea de cubrir un objetivo básico de conocimiento: *Conocer el componente humano que constituye la unidad administrativa local objeto de estudio.*

Aspectos concretos a investigar: procedencia de la población, localización espacial, actividad sectorial y distribución, profesionalización, localización social y condiciones de habitación.

Se formuló, por tanto, una encuesta que aplicaba la técnica del sondeo de base sociológica de resultados cuantitativos en muestreos significativos. La encuesta tenía una particularidad: respondía a las inquietudes que los propios alumnos inmigrantes manifestaban sobre cuál era su posición social relativa y cuáles podían ser los indicadores de esa posición. Orientada al conocimiento de la composición de la población, su distribución y su grado de permanencia estable en la localidad, constaba de ocho cuestiones o núcleos básicos, independientemente de que en algunos de ellos pudieran hacerse precisiones que, para el fin que nos ocupa, pudieran parecer algo extrañas, pero que para los alumnos inmigrantes era –o al menos así lo parecía– reveladora (como, por ejemplo, saber el número de electrodomésticos de que se disponía en la unidad familiar, tanto de gama blanca como de pequeño electrodoméstico o, incluso, algunos elementos de domótica), en líneas generales estas eran los núcleos centrales:

- Agrupamiento y clasificación de la población por sexo, edad, estado civil y número de hijos en la estructura familiar, en su caso.

- La localización física de la residencia (ubicación) y el tipo de la misma (contemplando aspectos como el régimen de propiedad, si comunitaria o unitaria y registrando la existencia de dependencias de carácter agrícola tradicional como corrales u otros, incluyendo los factores identitarios de la sociedad de destino, aunque consumistas –móviles, ordenadores, electrodomésticos...–).
- Otro bloque con cinco subapartados trataba de registrar profesión, sector económico de desempeño, grado de autonomía laboral, empleados a cargo del encuestado –si fuera el caso– fijos o temporeros y procedencia de los mismos
- Se trataba, también, de fijar la procedencia de la población, señalando lugar de nacimiento del encuestado, lugar de nacimiento de los padres, año de traslado a la localidad del encuestado o sus padres, lugar de nacimiento de los hijos del encuestado, en su caso, legalización de residencia (inscripción en censo), reagrupación familiar si la hubiere, etc.

Su formulación material se hizo del siguiente modo⁸. Rango de la muestra. Para esta primera experiencia se diseñó una muestra de 300 encuestas distribuidas a razón de 30 encuestas por cada una de las diez zonas seleccionadas como unidades de población de la localidad, para un cómputo de población total de censo superior a los 80.000 habitantes de derecho aproximadamente. Hay que hacer notar que cuando una encuesta sobre producciones agrícolas se aplicó en el curso 1982-83, la población registrada en Nomenclator era de 7.866 habitantes de derecho. Es decir, en un tramo de menos de treinta años la población se ha multiplicado por diez. De las 300 encuestas, 50 se aplicaron sobre población no inmigrante, divididas a razón de cinco por cada uno de los diez ámbitos poblacionales, que actuarían como grupo de control o referente.

No interesaba especialmente los resultados porcentuales finales⁹, posiblemente la encuesta podría adolecer de ciertos defectos técnicos; lo que realmente interesaba era establecer la validez de los indicadores y su proximidad al estatus de la población no inmigrante y, sobre todo, valorar las desviaciones respecto de aquellos resultados preestablecidos por los análisis institucionales.

CONCLUSIÓN

La encuesta ha permitido conocer o, al menos, efectuar una aproximación de carácter sistemático a la realidad social, configurar un conocimiento experimental del grupo

8 En este caso se mantuvieron las líneas básicas de definición de una encuesta realizada en 1983, con la inclusión de algunos matices, como dos zonas de poblamiento desarrolladas posteriormente –La Romanilla y los Bajos– y la determinación del origen de la población de empleados temporeros o de continuidad –inmigrantes o no inmigrantes– (no quisimos restringirlo al concepto «naturales») y, dentro de ello, su procedencia: magrebíes, subsaharianos o procedentes del Este de Europa o de otros países, pues se da el caso de una relativa presencia sudamericana, sobre todo de argentinos.

9 Los datos porcentuales están disponibles para su exposición y comentario en la correspondiente sesión del Simposio.

social, ha permitido comenzar a definir señas de identidad, porque los comportamientos sociales de la población inmigrante –y esto es lo más importante– tienden a confluir, a identificarse con los comportamientos de los no inmigrantes; la motivación económica, que es la que explica inicialmente el asentamiento en el nuevo territorio es la que nos define los indicadores de socialización: el lugar de residencia (la «huída del gueto»), los bienes materiales de consumo adquiridos (electrodomésticos, vehículos, acceso a la propiedad inmobiliaria, etc.), el grado de autonomía alcanzado en la actividad económica (autónomos, pequeñas empresas, etc.), reagrupamiento familiar y nivel de estudios; todo ello, junto a la disminución progresiva del uso de lenguas distintas al castellano y a un futuro estudio sobre la persistencia de formas atávicas de cultura (prácticas religiosas, tradiciones, folklore, etc.) son «factores cualitativos» que traducen formas de representación de las señas de identidad; en este caso, evaluar el proceso de socialización permite reconstruir esquemas de pensamiento que, como indica Pérez Gómez (1993, p. 46) conduce a «aprender a ser».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHESNAUX, J. (1984). *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la Historia y los historiadores*. Madrid: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- LÓPEZ ANDRÉS, J. M. (2001). Los procesos de identidad en la construcción de la conciencia social y la formación de los profesores de Ciencias Sociales. En *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias sociales* (pp. 131-142). Oviedo.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M. J. (2007). La educación intercultural y la práctica del profesorado de Ciencias Sociales en Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 95-104.
- PAGÉS, J. y GONZÁLEZ, N. (Coords.) (2010). *La construcción de les identitats i l'ensenyament de les Ciènces Socials, de la Geografia i de la Historia*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). *La interacción teórica-práctica en la formación docente*. Santiago de Compostela.
- THORNTON, S. J. (1991). Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies. En J. P. Shaver (ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies* (pp. 237-248). New York: Macmillan.
- VALLS MONTÉS, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 31-42.

¿QUÉ SIGNIFICA EVALUAR SIENDO TUTOR DEL PRÁCTICUM DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN UN CENTRO DE SECUNDARIA?

Manuel José López Martínez

mlm138@ual.es

Universidad de Almería

LA TRASCENDENCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL

Iniciado el Máster de Formación del Profesorado en nuestro país el curso pasado, exponemos aquí cuál ha sido nuestra percepción y valoración de la evaluación siendo tutor de las prácticas docentes en la especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en un centro de Secundaria, acreditado éste por la administración educativa de la Comunidad Andaluza.

La doble situación profesional en la que nos encontrábamos durante el curso 2009-2010, por una parte como Profesor Asociado en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación de la Universidad de Almería, y, por otra, como profesor de Secundaria de Geografía e Historia en el IES Fuente Nueva de El Ejido (Almería), nos ha dado la oportunidad de contrastar y comparar la evaluación, salvando las distancias, entre el Prácticum II del alumnado de Magisterio y el Prácticum del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en un centro docente.

Esta circunstancia, la de evaluar la tarea docente en dos niveles educativos como asesor y como tutor desde el punto de vista de la Didáctica, me ha permitido realizar una reflexión sobre la práctica educativa y su evaluación. Nuestra aportación a este Simposium se centra en volver a pensar qué, cómo y para qué evaluar la práctica docente del futuro profesor de Secundaria en el área de las Ciencias Sociales. Hemos partido de dos cuestiones iniciales: ¿Cómo puede convertirse dicha evaluación en una posibilidad de reflexión y mejora? ¿Cómo podemos ir más allá del mero formalismo administrativo que finaliza en la elaboración de un informe con su calificación correspondiente?

Existe ya un amplio consenso en nuestro país a la hora de reconocer la trascendencia y significación de la formación inicial en el futuro docente de Secundaria. Recordemos que la LOE ha sido la primera normativa que ha tratado al profesorado con rango de Título (Título III de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). En nuestra Comunidad, la Ley 17/2007 de Educación en Andalucía de 10 de diciembre, concede una importancia capital a la formación inicial del profesorado. Incluso, en el Parlamento de Andalucía se ha abierto un debate para buscar fórmulas adecuadas para retener a los mejores estudiantes en la carrera docente teniendo como referente al informe McKinsey (Bolívar, 2010). Además, desde el 4 al 6 del pasado noviembre se ha celebrado en Toledo el Primer Congreso Nacional sobre el Máster de Formación de los Profesores de Educación Secundaria, en el que se trataron diversos aspectos, desatacando entre ellos el relacionado con el Prácticum y las personas encargadas de la tutorización de los alumnos en los centros educativos.

Por otra parte, en las orientaciones dadas por la Universidad de Almería para la realización de las prácticas docentes externas del Máster, se detallaban las funciones del tutor del centro de secundaria en los siguientes términos:

«– Integrar al alumno en las actividades habituales del centro docente, facilitando su conocimiento a través de las reuniones y entrevistas necesarias.

– Dar a conocer a los alumnos los documentos que vertebran la acción educativa del Departamento didáctico.

– Asesorar a los estudiantes en los aspectos pedagógicos y didácticos.

– Colaborar con el tutor universitario.

– Evaluar y calificar a los alumnos en prácticas. Para ello elaborará un informe fundamentado que valore la actuación del alumno durante el periodo de prácticas.»

LA FUNCIÓN DE LOS TUTORES DESDE EL PRISMA DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En esta comunicación queremos demostrar que la evaluación desarrollada por los tutores en los centros de Secundaria ha de tener, a nuestro juicio, una significación más amplia que la meramente administrativa y académica. Por esta razón, más adelante vamos a exponer en qué aspectos de la práctica docente se sustentaría ese mayor reconocimiento. Así, a pesar del corto espacio de tiempo por el que transcurre la presencia del alumnado del Máster en un centro de Secundaria, comparándolo con el Prácticum II de Magisterio de los planes antiguos, creemos que la evaluación se tendría que convertir en una puerta abierta para favorecer la mejora de la práctica docente, tanto del tutor del centro educativo como del aspirante a ser docente de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, con la intención de generar una nueva cultura evaluadora amparada en el intercambio de experiencias. Es evidente que llevar a cabo una evaluación formativa precisaría un tiempo más dilatado para recoger y analizar una información

rica y variada con el fin de establecer un juicio de valor equilibrado sobre la práctica educativa.

Pensamos que desde el prisma de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la tarea evaluadora que le corresponde al tutor de las prácticas docentes en el centro educativo ha de incidir en una serie de aspectos básicos para que el futuro enseñante prevea qué responsabilidades puede desarrollar. Resaltamos la importancia de varios aspectos de gran utilidad para la enseñanza de Ciencias Sociales en Secundaria en el escenario profesional en el que tendrá que desenvolverse. Es obvio que no podremos anticipar todas las situaciones con las que debería enfrentarse un aspirante a docente. Como nos indica Perrenoud (2004, p. 48): «sería absurdo esperar que una formación inicial, por más completa que sea, pueda anticipar todas las situaciones con las que deberá enfrentarse un enseñante, un día u otro, en su labor y dotarlo de todos los conocimientos y competencias que algún día podrían ser adecuados».

Siendo conscientes de las competencias generales y específicas que han de ser alcanzadas por el alumnado del Máster durante la realización de las prácticas docentes, es prioritario que el tutor del centro educativo considere tres aspectos relevantes que amparen un marco de referencia general para iniciar toda acción evaluadora. En este sentido es menester detectar:

- Si este futuro docente ha tomado conciencia de que la finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales hoy, al transformarse en conocimiento escolar, ha de emplearse para solucionar parcelas de la vida individual y social que se encuentran en una situación problemática debido a las distintas fases del desarrollo por las que transcurre el ser humano.
- Igualmente, nuestra acción incidirá en un aspecto esencial: que el futuro docente asuma la responsabilidad de convertirse en un agente social de iniciación en el cambio y en la transformación en un mundo heterogéneo y complejo como el que nos ha tocado vivir.
- Y, por otra parte, aprovechando la fase de evaluación, es esencial que se traslade la idea de que la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en Secundaria ha de contribuir a la consolidación de una educación para una ciudadanía crítica y reflexiva en el contexto de una sociedad democrática, multicultural, capitalista y globalizada.

Por todo esto, somos partidarios de concebir la evaluación no como una etapa finalista sino como una vía de inicio para que se interiorice la necesidad de realizar periódicamente autoevaluaciones sobre la práctica docente tanto por parte del tutor como por parte del futuro docente. Estamos convencidos de que estas acciones de autoevaluación pueden propiciar la construcción de ese espacio de reflexión permanente tan deseado para la mejora de nuestra profesión en Secundaria. De esta manera, la fase de prácticas docentes del Prácticum permitiría la creación de un espacio de

intercambio de experiencias formativas que incidirían en la mejora de la práctica educativa, finalidad última de cualquier proceso de evaluación. Además, con este enfoque se podría disolver una herencia evaluativa tradicional dirigida «casi exclusivamente a medir resultados finales de aprendizaje» (Calatayud, 2007, pp. 14-15). Es por esto por lo que consideramos que la evaluación ha de ser más formativa que sumativa, no olvidando una adecuada evaluación diagnóstica mediante diálogo y entrevista para conocer los rasgos básicos de la cultura docente que el alumnado del Máster lleva consigo. En esta línea, Marcelo y Vaillant (2009) han reconocido la información que nos suministra la investigación sobre las creencias de los candidatos a profesores. Estos autores exponen que esta investigación «ha sido importante en la medida en que nos permite explicar por qué muchas de las acciones en el campo del desarrollo profesional no tienen un impacto real para cambiar las prácticas de enseñanza, y menos aún en el aprendizaje de los estudiantes» (Marcelo y Vaillant, 2009, pp. 68-69).

Por tanto, es en esta fase temporal tan reducida de las prácticas docentes donde hemos de asumir nuestra responsabilidad como tutores del alumnado del Máster en el centro educativo de enseñanza, teniendo como marco de referencia la Didáctica de las Ciencias Sociales, siendo conscientes a su vez del impacto que pudiera dejar nuestra labor en el futuro docente en esta fase de su formación inicial. Como consecuencia de estos posibles condicionamientos, intuimos que la evaluación del alumnado del Máster puede convertirse en una autoevaluación paralela de la práctica del tutor o tutora del centro educativo, máxime cuando sabemos cuál ha de ser la principal ocupación de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado: «Enseñar el oficio de enseñar ciencias sociales» a partir, entre otros, «de los conocimientos que emergen de la práctica de enseñar contenidos sociales» (Pagès, 2000, p. 35).

En este sentido, los criterios básicos que hemos establecido para llevar a cabo la acción evaluadora desde el marco de la Didáctica de las Ciencias Sociales han sido:

- a) Si el estudiante del Máster ha asimilado los conceptos clave de las ciencias sociales (Benejam, 1999) y los ha movilizado al aula donde desarrolla su intervención educativa en esta fase del Prácticum.
- b) Si ha asumido que la práctica educativa no se sustenta sólo en el conocimiento de contenidos y la acción transmisiva, sino en los valores y las finalidades que conlleva dicha práctica teniendo en cuenta el contexto espacial y temporal.
- c) Si ha sido capaz de movilizar conocimientos didácticos y pedagógicos en la intervención docente fruto de una continuada reflexión crítica sobre los diferentes modelos de enseñanza.
- d) Si tiene autonomía personal y confianza en uno mismo a pesar de las dudas y dificultades con las que se pueden encontrar todo docente.

LA ACCIÓN EVALUADORA COMO AUTOEVALUACIÓN

Partiendo de nuestra experiencia como docente de Secundaria, es prioritario que nos hagamos una serie de preguntas antes de iniciar nuestro primer contacto con el alumnado que desarrollará parte de su actividad formativa en el centro: ¿Qué le puedo trasladar al futuro docente de mi práctica educativa? ¿Qué puede encontrar en mí que todavía no haya encontrado en su fase de formación? ¿Cuáles son mis argumentos para responder a las preguntas qué, por qué y para qué enseñar Ciencias Sociales hoy?

Sin duda, para cualquier tutor, contestar estas cuestiones supone activar su capacidad de reflexión y de autocrítica con la intención de consolidar un estrecho vínculo entre comportamiento ético y acción evaluadora. Como sostiene Casanova (2004, p. 35): «Quien evalúa es quien decide sobre la persona que se educa, sobre el docente que enseña o sobre la institución global. Y el decidir sobre personas, ciertamente, es demasiado poder para ser ejercido sin el rigor y la ética precisos».

En mi caso concreto, a lo largo de 20 años como docente, han sido diversos los aspectos de la práctica educativa que he transformado por haberlos valorado como endebles y son otros los que he considerado valiosos. Son algunos de éstos los que he compartido con el alumnado del Máster. Debido a las limitaciones de espacio en esta comunicación, veremos algunos de los que a mi juicio serían los más destacados en el proceso de intercambio vivencial entre tutor y alumnado del Máster.

En primer lugar, he notado un cambio destacado en cuanto al papel y la función del docente en el aula y en el centro. He comprendido que las ciencias sociales pueden convertirse en herramientas útiles para que el ciudadano y la ciudadana en ciernes detecten que el nacimiento en un tiempo y en un lugar determinado condiciona su visión tanto de la individualidad como del colectivo. He comprobado que el conocimiento escolar de las ciencias sociales en Secundaria puede representar un camino de cierta solidez para fortalecer la emancipación de los futuros ciudadanos y ciudadanas en un contexto como el actual, caracterizado por estar plagado de incertidumbres económicas, sociales, políticas, culturales y ambientales. Así, la posibilidad que brinda el conocimiento escolar a la hora de descubrir y ahondar en parcelas no vistas o no analizadas con suficiente detenimiento en otras etapas educativas y en los hegemónicos libros de texto, nos permite abrir la ventana hacia lo diferente, lo diverso o lo no acostumbrado con la intención de que las personas tomen conciencia del tesoro que representa la capacidad para poder elegir, observando el abanico de proyectos vitales presentes en nuestras vidas.

En segundo lugar, es necesario resaltar la trascendencia de la elección de los contenidos que vamos a manejar y a trabajar en el aula. Por esta razón, los docentes nos convertimos en mediadores culturales a través del currículo. En este sentido, Imbernón (2010, p. 595) ha afirmado que: «El profesorado es el agente más cercano al currículum, para él o ella es su instrumento de trabajo y, por supuesto, tiene una mejor comprensión de lo que se requiere para mejorarlo. Si al profesorado se le da esa posi-

bilidad, es capaz de desarrollar propuestas que mejoran las escuelas y la enseñanza, si se le escatima caerá en la reproducción, en la transmisión y en la rutina». Con esta cita intentamos trasladar una visión más reflexiva y creativa sobre las posibilidades que nos ofrece el currículum oficial. Como sostiene Esteve (2010, pp. 85-86), la reducción de la educación a la enseñanza de contenidos intelectuales nos puede plantear serios problemas sociales. Coincidimos con este autor en que «la falta de referentes morales y de la comprensión de los valores cívicos puede hacer retroceder a nuestras sociedades a etapas anteriores, que ya creíamos superadas, respecto al compromiso social de los ciudadanos, a la participación política que sustenta la democracia, o a los valores morales en los que se basa el respeto a los derechos humanos y la calidad de la vida humana». Desde nuestra experiencia, es prioritario seleccionar contenidos formales e informales que se relacionen con el contexto en el cual nos desenvolvemos tanto docentes como discentes. Incluso, el esfuerzo didáctico del docente ha de estar encaminado a la interrelación fluida entre conocimiento científico, conocimiento escolar y conocimiento cotidiano. Estamos de acuerdo con García Pérez (2007, p. 483) sobre los referentes que determinarían el conocimiento escolar: «el conocimiento científico-disciplinar, el conocimiento cotidiano, los problemas sociales y ambientales y el conocimiento meta-disciplinar».

Así, y en tercer lugar, creemos que los contenidos de especial significación han de centrarse en cuestiones problemáticas y de conflicto en las que la Humanidad ha logrado alcanzar niveles mínimos de dignidad a base de enormes esfuerzos y sacrificios. Este planteamiento, tratado desde el conocimiento escolar de las ciencias sociales como eje primordial, puede mostrar las dificultades y esfuerzos con las que los distintos grupos humanos han ido cubriendo sus necesidades vitales con la intención de valorar sus logros. No olvidemos que hoy vivimos, a pesar de la crisis económica y ambiental, en una sociedad caracterizada por la sobreabundancia de información y el consumo desahogado de recursos. Nuestra labor educativa ha de emprender acciones encaminadas a desmontar este edificio supuestamente construido sin dificultad, como si se hubiese tratado de un escenario creado de manera natural. Por tanto, la finalidad docente se ha de centrar en actuaciones encaminadas a la consolidación de un desarme de la cultura hegemónica que se difunde a través de los diferentes medios de comunicación de masas. Es decir, y como sostenemos en un trabajo de investigación reciente sobre las prácticas docentes del profesorado de Secundaria en la provincia de Almería en contextos multiculturales, las actuaciones en el aula y en los centros educativos tendrían que reconducirse hacia posiciones de reflexión y crítica de aquellos contenidos y estrategias marcados por la generación de desigualdades y exclusiones sociales. En este sentido, el desarme cultural se ha convertido en una estrategia didáctica y pedagógica imprescindible. Decimos imprescindible para contrarrestar el prejuicio, el esquema preconcebido, el juicio de valor espontáneo que se instala en la memoria colectiva sin un análisis racional y reposado de corte relativista (López Martínez, 2009).

De ahí surge, en cuarto lugar, la necesidad de plantear una educación crítica y reflexiva en un mundo globalizado, repleto éste de grandes desigualdades e injusticias, provocadas por diversas causas que responden a intereses determinados; pero también somos conscientes de que nos encontramos en un mundo en el que se pueden experimentar excelentes oportunidades para ampliar los niveles de justicia y libertad. Aquí radica otra de las funciones del docente: la de mostrar y proponer nuevos caminos para analizar la realidad cotidiana y poder transformar aquello que obstaculiza la ilusión de vivir para aprender con un sentido reflexivo y crítico. En esta línea, somos partidarios de humanizar todos los contenidos de enseñanza. Como sabiamente explicaba Esteve (2010, p. 87): «Es esencial la intención del maestro de convertir la comunicación del saber en una llamada al ser. Eso implica buscar siempre el valor humano de los contenidos de enseñanza que se transmiten, con la conciencia de que la cultura y los conocimientos son otras tantas oportunidades para ampliar nuestras ideas sobre el mundo que nos rodea y sobre el lugar que queremos ocupar en él».

Por último y en quinto lugar, con los años hemos entendido que la evaluación «es la base para la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje» (Castillo, 2007, p. 212). Es más, incluso puede convertirse, como dice este autor, «en una fuente inestimable de autoaprendizaje, autoevaluación y de estímulo profesional para los propios profesores». Por lo tanto, como apuntábamos al comienzo, responder a las preguntas qué, cómo y para qué evaluar representa una oportunidad para aprender a enseñar Ciencias Sociales en Secundaria. Es una razón de peso para impulsar la motivación en y para la mejora del aprendizaje de la enseñanza, siendo conscientes además de las diferentes procedencias formativas del alumnado del Máster. En el caso que hemos descrito, los tres alumnos que estuvieron en el centro educativo el curso anterior poseían una formación universitaria en Derecho, en Arqueología y en Humanidades respectivamente. De esta manera, se comprenderá la trascendencia del impacto que puede representar la primera experiencia real como docentes en un centro educativo de Secundaria. De ahí que se precise la creación de un clima adecuado para la evaluación en el que se establezca un alto grado de confianza entre las partes (Mateo, 2000). Si a esto añadimos que hemos de reforzar ampliamente la preparación inicial de los estudiantes a ser profesores, nos encontramos ciertamente con una oportunidad doble: una, la de motivar al futuro docente y, otra, la de recuperar la confianza en nuestra propia labor, máxime, cuando es conocida la notable desmotivación profesional por la que se atraviesa en nuestro contexto en estos momentos. En este sentido, Bolívar (2010, p. 3) entiende que «configurar una nueva profesionalidad docente supone un esfuerzo decidido en varios frentes»: en el acceso a la carrera docente, en una formación inicial con unos conocimientos y competencias necesarias para un buen ejercicio profesional y en unos mecanismos rigurosos de selección de docentes donde se elijan a los mejores aspirantes. Como conclusión, entendemos que nuestra acción evaluadora adquiere una significación mayor de la que tradicionalmente se le ha encargado. Por tanto, esta evaluación

podría constituirse en una ocasión inmejorable para recuperar una parte de la identidad profesional perdida en los últimos años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEJAM, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las ciencias sociales. *Íber*, 21, pp. 5-12.
- BOLÍVAR, A. (2010). Una profesión administrativamente desprofesionalizada. *Escuela*, 3884, 18 de noviembre, p. 3.
- CALATAYUD SALOM, M. A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo. En *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CASANOVA, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- CASTILLO ARREDONDO, S. (2007). El profesorado ante la evaluación de sus alumnos. Estrategias y actitudes. En *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ESTEVE ZARAGAZA, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA PÉREZ, F. (2007). El conocimiento cotidiano como referente del conocimiento escolar. En R. M. Ávila y otros (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- IMBERNÓN MUÑOZ, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículo. En J. Gimeno Sacristán (ed.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M. J. (2009). El proceso de integración social del extranjero en el ámbito de la educación formal a través de la práctica de la Educación Intercultural: el caso del profesorado de Secundaria de Ciencias Sociales en la provincia de Almería. En S. Sánchez Lorenzo (ed.). *La integración de los extranjeros. Un análisis transversal desde Andalucía*. Barcelona: Atelier.
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- MATEO ANDRÉS, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- PAGÈS, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Íber*, 24, pp. 33-44.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL EN UN AULA UNIVERSITARIA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Myriam Martín Cáceres
myriam.martin@ddcc.uhu.es

Ana M^a Wamba Aguado
mwamba@uhu.es
Universidad de Huelva

INTRODUCCIÓN

En la presente comunicación se expone una metodología de evaluación con el objetivo de propiciar un desarrollo profesional del profesorado a través del análisis de la propia práctica docente. Este proceso evaluativo se lleva a cabo durante el curso académico 2009/2010 desarrollándose un trabajo de investigación que se concreta en un trabajo fin de máster, realizado para el *Máster en Docencia Universitaria* de la Universidad de Huelva¹.

El planteamiento metodológico que se presenta supone una propuesta innovadora que ayuda a dar respuestas a las disyuntivas que todo profesor se cuestiona a la hora de evaluar su propia práctica docente. A través de diferentes instrumentos de evaluación se trata de paliar la influencia de las creencias del docente con respecto al ejercicio de su labor profesional. Con este fin se relacionan las creencias que el profesorado tiene de su propia práctica, con la visión que posee el alumnado sobre la práctica y el aprendizaje de la materia Ciencias Sociales y su Didáctica y, finalmente, se realiza un análisis de la práctica a través de un observador externo, para triangular el proceso evaluativo.

1 http://www.uhu.es/formacion_profesorado/MDU/index.html

Para ello se usa el diario del profesor y las encuestas de los alumnos y, por otra parte, el análisis de la conducta del profesor, usándose las grabaciones de las clases, que son analizadas por una persona externa y debatidas en sesiones de discusión.

En esta comunicación se presentan los tres elementos de análisis empleados para el desarrollo de la investigación, a partir de los cuales se pretende crear un modelo de docencia, al tiempo que se construye un modelo flexible que facilite el desarrollo profesional.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA, HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

El principal problema que se nos plantea para esta investigación es *¿Cómo puedo mejorar la práctica docente propia para que, a través de su análisis crítico propiciado por la reflexión, pueda repercutir en un desarrollo profesional adecuado?* que concretamos en los siguientes *subproblemas*:

- ¿Se puede avanzar en el desarrollo profesional del profesorado a través del análisis de la propia práctica?
- ¿Cómo objetivizar la información cuando se es al mismo tiempo objeto y sujeto de la investigación?
- ¿Qué instrumentos de obtención de datos proporcionan mayor información de la propia práctica docente atendiendo a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje?

En esta línea nos planteamos la siguiente *hipótesis de investigación*:

La evaluación de la propia práctica docente contribuye, a través de la reflexión y el análisis crítico, al desarrollo profesional ya que éste se entiende como un proceso dinámico, integral y participado en el que intervienen todos los elementos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para lo cual el diario del profesor y las percepciones de los alumnos son instrumentos valiosos como diagnóstico y estimulación, y que pueden objetivizarse al incorporarse un observador externo.

En cuanto a los *objetivos* que se persiguen con el desarrollo del presente trabajo se pueden concretar en los siguientes:

- Establecer mecanismos de autoevaluación a través de instrumentos donde inter vengan los distintos actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Potenciar el uso del diario como instrumento de investigación para el análisis y evaluación de la propia práctica docente.
- Determinar las debilidades y fortalezas que se desprenden de la metodología empleada para la enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales.

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA EVALUACIÓN

El enfoque metodológico que se sigue en esta investigación es de tipo-cualitativo centrado en un *estudio de caso*, que se concreta en un aula determinada, donde el principal parámetro es la docencia centrada en el aprendizaje del propio estudiante, siendo el proceso de aprendizaje un instrumento al servicio del citado proceso de enseñanza, en relación con el análisis de la práctica docente. Para ello, es imprescindible el estudio del contexto, así como las creencias que posee el propio estudiante de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque un gran número de estudios de caso se presentan como investigaciones con una metodología centrada en el aprendizaje (López y Rodríguez, 2007), el caso que aquí nos ocupa sería un caso cerrado centrado en el estudio de un escenario concreto, real, no como una situación figurada.

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La investigación se realiza con un grupo de 2.º curso de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Huelva, con un total de 82 alumnos y alumnas en la asignatura «Ciencias Sociales y su Didáctica». Esta materia es de carácter anual y tiene un total de 12 créditos ECTS, ocho créditos teóricos, dos de prácticas de problemas y dos de «otras prácticas».

La fase de la investigación empírica se produce a lo largo del segundo cuatrimestre en los créditos correspondientes a «otras prácticas», ya que en éstos se produce un desdoble de la clase, pudiéndose realizar la docencia en el aula-taller que presenta unas características más propicias para el trabajo grupal y cooperativo.

Durante estas sesiones se van a trabajar simulaciones de actividades en las que se abordan conceptos fundamentales para el proceso de enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales como son: pasado/presente/futuro, cambio-permanencia, evolución, secuencia, tiempo histórico-tiempo cronológico... Ello se realiza a partir del diseño de tres actividades de carácter procedimental como son la *caja cronológica*, los *modelos de evolución* y las *líneas del tiempo*, para lo cual se trabajan con fuentes primarias y secundarias, tanto escritas como audiovisuales y materiales (Estepa, Cuenca y Martín, 2010).

La profesora que se autoevalúa es una profesora novel, que lleva menos de cinco años desarrollando esta labor docente, y la observadora externa es una profesora experta con más de treinta años de desarrollo docente y que pertenece a un área afín, en este caso a Didáctica de las Ciencias Experimentales.

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo la investigación se desarrolla una serie de instrumentos de recogida de datos (instrumentos de primer orden) y otros de análisis de los mismos (instrumentos de segundo orden).

1. Instrumentos de obtención de información

La recogida de datos se realiza a través de tres instrumentos: *diario de la profesora*, *encuestas* al alumnado y *grabaciones de sesiones de clase*, donde será una observadora externa quien analice la información recogida a través de este último medio.

– Diario de clase

Es el primer instrumento que se elabora ya que no se hace ex profeso para esta investigación sino que ya se venía usando en las clases como instrumento de control y reflexión de la profesora sobre el desarrollo de su propia práctica. Su importancia radica en que al ser un instrumento previo a la puesta en práctica de la investigación, marca las pautas para diseñar los otros instrumentos. Su estructura es muy útil para recoger todos los datos que se consideran de utilidad para la reflexión y análisis crítico, presentando un doble formato: en primer lugar una tabla enfocada al alumnado donde se recogen los distintos grupos de trabajo, la asistencia, la descripción de la actividad y los comentarios en relación con cada uno de los grupos (Tabla 1). La otra parte del diario se articula en torno al planteamiento de cuatro preguntas abiertas. En este punto es interesante reseñar que mientras que la primera parte del diario se complementa en la propia clase, la segunda se hace una vez que ha finalizado la misma.

Tabla 1. Parte primera del diario de la profesora

<i>Grupo</i>	<i>Componentes</i>	<i>Asistencia</i>	<i>Actividad</i>	<i>Comentarios</i>
1	Apellidos, Nombre Apellidos, Nombre			
2				
...				

Las preguntas que se plantean en la segunda parte del diario son:

1. ¿Cómo me he sentido? ¿He controlado el tiempo? ¿Cómo era el clima de la clase?
2. ¿Me han preguntado algo acerca de los contenidos? ¿Habrán entendido o yo me habré explicado correctamente? ¿Han sido suficientes o habría que ampliarlos?
3. ¿Cómo presentan los alumnos las actividades? ¿Han captado la propuesta metodológica? ¿Los ejemplos que he puesto han sido útiles?
4. ¿La presentación se ha ajustado a lo que quería? ¿El material es adecuado para los alumnos? ¿El material ha sido un apoyo o me ha sido imprescindible?

Como se puede apreciar, cada pregunta o grupo de preguntas, van referidos a un aspecto concreto: el primer grupo al papel de la profesora, el segundo a los contenidos, el tercero a la metodología, el cuarto a los materiales y recursos y habría que sumarle un quinto que es la información que se recoge en clase y va dirigida al alumnado. Estos cinco bloques son los que van a servir de punto de partida para elaborar el sistema de categorías y a determinar el resto de los instrumentos de recogida de información.

– *Encuesta a los alumnos*

La encuesta que se realiza al alumnado se estructura en función a cinco bloques que son los mismos que aparecían de forma implícita en el diario: profesora, contenidos, metodología, materiales y recursos y alumnos.

La estructura del cuestionario está compuesta por los cinco bloques antes descritos, cada uno de los cuales tiene una serie de preguntas abiertas que oscilan entre dos y cuatro y concluyen con una valoración numérica. Todo ello precedido por una serie de cuestiones genéricas como son el sexo, la edad y el grupo de prácticas al que pertenecen.

El momento en que se aplica la encuesta no es aleatorio ya que se opta por pasarla cuando ya los alumnos han terminado las sesiones correspondientes al bloque de otras prácticas, pero todavía no las tienen calificadas, con objeto de que no se vean presionados, ni condicionados por dicha evaluación.

Para facilitar la interpretación de los resultados se elabora una plantilla que permite codificar las respuestas dadas por el alumnado de forma numérica.

– *Grabaciones de video*

El tercero de los elementos que se usan para la recogida de datos son las grabaciones en video de diversas sesiones de clase; concretamente se realizan cuatro grabaciones, agrupadas de dos en dos ya que se trabajan los mismos contenidos en cada uno de los grupos prácticos.

Para la primera sesión de grabaciones se opta porque sea una clase de introducción a las tres actividades definidas en el apartado de descripción de la muestra, ya que en ellas el papel del docente tiene mayor protagonismo, y para la segunda sesión de grabaciones se elige una clase donde son los alumnos los que cobran mayor relevancia ya que exponen las propuestas de actividades que ellos han realizado, pasando la profesora a un plano secundario con respecto a la actividad del alumnado.

Una vez realizadas las grabaciones, éstas son analizadas por un observador externo que elabora un informe de las mismas atendiendo en el mismo a cada una de las categorías del sistema que se diseña como instrumento de análisis de la información.

2. Instrumentos para el análisis de la información

Para el análisis de los datos se diseñan dos instrumentos de segundo orden, un sistema de categorías con hipótesis de progresión y una tabla, organizada en función a los parámetros en los que se organiza el sistema de categorías, para triangular los datos obtenidos a través de los tres instrumentos de primer orden.

– Sistema de categorías con hipótesis de progresión del desarrollo profesional del profesorado

El diseño de este instrumento se ha desarrollado en función a las cinco categorías, ya descritas en el diario, con una serie de variables, articuladas en el cuestionario a través de preguntas, que se completan con una serie de descriptores que se modulan en tres niveles de evolución respecto al desarrollo profesional del profesorado, situándose en el primer nivel la cota más baja de desarrollo y en el tercer nivel el que consideraríamos como deseable (Tabla 2). Se selecciona este modelo de instrumento ya que se viene desarrollando en el grupo de investigación DESYM (Universidad de Huelva), como fundamentación metodológica en diferentes investigaciones con gran fiabilidad y reconocimiento (Wamba, 2001; Cuenca, 2003; Ruiz, Wamba y Jiménez, 2004; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Martín, 2007; Martín y Cuenca, 2011).

Así, en la primera categoría, *Papel del profesor*, encontramos dos variables relacionadas a) con la información aportada por la profesora y b) con el alumnado. En la primera se establece el tipo de información que se aporta y cómo se organiza la misma, estableciéndose en la segunda el grado de interacción con el alumnado en relación con las demandas de éste.

Bajo la denominación de *Contenidos* se presenta la segunda categoría que, en este caso, sólo incluye una variable: interés general de los contenidos. En ella se pretende establecer la relación que poseen los contenidos teórico-prácticos, con la formación del alumnado y en relación con los propios criterios de los discentes.

En tercer lugar la categoría *Metodología* se concreta a través de tres variables que son a) caracterización general, b) interés de las actividades y c) complejidad de las acti-

Tabla 2. Sistema de categorías

<i>Categoría</i>	<i>Variable</i>	<i>Indicadores en hipótesis de progresión</i>		
Papel del profesor	En relación a la información aportada por la profesora	Aporta información organizada		
		Comparte la información		
		Sugiere otras fuentes de información		
	Relaciones con los alumnos	Resuelve dudas Promueve dudas/preguntas Atención personalizada a los alumnos		
Contenidos	Interés general de los contenidos	Relación contenidos prácticos-teóricos Relación contenidos con su formación profesional Contenidos más relevantes a criterios de lo alumnos		
		Metodología	Caracterización general de la metodología	Actividades cerradas (tradicional)
				Actividades abiertas pero dirigidas (tecnológico)
Actividades que ayudan a construir la teoría (investigativo)				
Interés de las actividades	Actividades independientes de contenidos teóricos Actividades adecuadas a los contenidos Actividades que promueven formación profesional			
	Complejidad de las actividades	Actividad de lápiz y papel y/o respuesta directa Obliga a la reflexión pero relación unicausal directa Reflexión compleja. Relaciones multicausales		
		Materiales y recursos	Relación materiales y recursos con contenidos	Materiales muy simples Materiales diversos y sofisticados Materiales adecuados a contenidos (accesibles y diversos)
Diversidad de recursos				Usa sólo recursos técnicos o manuales Usa recursos técnicos y manuales Recursos variados según el grado de adecuación a la dificultad e importancia de los contenidos
	Uso de recursos			Sólo el profesor Profesor y alumnos pero seleccionado por profesor Profesor y alumnos pero concensuado
Papel del alumno			Participación en las actividades	Actor de planificaciones cerradas Puede elegir entre varias opciones Actividades diseñadas con el profesor a través del consenso
		Grado de implicación		No existe Se implica de manera esporádica con carácter anecdótico Implicación total, participando el proceso de discusión y evaluación
	Actitud ante las prácticas			Se concibe como algo obligatorio que hay que realizar Se consideran interesantes por lo que se muestra interés Predisposición total lo que propicia la construcción de un nuevo conocimiento, perspectiva futura
			Sugerencia de cambio en la asignatura	Relacionada con el contenido de la actividad propuesta por el profesor Relacionado con los materiales y recurso utilizados Relacionado con el papel asignado al alumno

vidades. La primera profundiza en el modelo de enseñanza-aprendizaje que se infiere a partir del tipo de actividades promovidas; la segunda pretende definir el interés que tienen las actividades en el contexto de la asignatura; y, finalmente, a través de la tercera se busca delimitar el grado de complejidad de las mismas.

La cuarta categoría, con el epígrafe *Materiales y recursos*, está formada nuevamente por tres variables a) relación de materiales y recursos con contenido, b) diversidad de los recursos y c) uso de los mismos. En la primera se pretende conocer el tipo de material, en la segunda por quién o quiénes son usados los materiales y recursos y la última la adecuación al tipo de contenidos.

Finalmente, en la quinta y última categoría *Papel del alumno* es donde encontramos un mayor número de variables, concretamente cuatro a) participación en las actividades, b) grado de implicación, c) actitud en las prácticas y d) sugerencias de cambio. Lo que se pretende recoger en esta categoría es el grado de implicación del alumnado en la asignatura y la relación con su futura práctica profesional.

– *Triangulación de los datos*

Finalmente, el último de los instrumentos se diseña con el fin de establecer las conexiones existentes entre la información obtenida a partir de los tres instrumentos de primer orden, para de este forma proceder a un análisis conjunto (Tabla 3).

Tabla 3. Ejemplo de análisis por categorías y triangulación de resultados para el caso de la Categoría 1

<i>Categoría 1. Papel del profesor</i>		
Variable 1. Información aportada...	Diario profesor	
	Encuestas de los alumnos	
	Informe externo	
	Triangulación	
Variable 2. Relaciones con los alumnos	Diario profesor	
	Encuestas de los alumnos	
	Informe externo	
	Triangulación	

Para ello se elaboran cinco tablas correspondientes a cada una de las diferentes categorías que hemos establecido en el sistema anteriormente descrito, señalándose el nivel dentro de la hipótesis de progresión para los resultados obtenidos en función a los instrumentos y finalmente se realiza un análisis conjunto como consecuencia de la

triangulación de los resultados, lo que va a representar un segundo nivel de análisis con respecto a los instrumentos de primer orden.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Finalmente, y a pesar de que el objeto de esta comunicación es plantear una metodología de evaluación, se presentan algunos de los resultados obtenidos. En primer lugar es importante resaltar cómo los datos extraídos nos posibilitan una visión de conjunto del proceso de evaluación de la propia práctica docente, y de cómo a través de su resultado se puede propiciar un desarrollo profesional deseable respecto a los procesos de enseñanza/aprendizaje de los que son responsables el profesorado.

Con respecto a los instrumentos, tanto los de primer orden como los de segundo, se puede afirmar que han resultado útiles para la consecución de los objetivos. En concreto el primero, que enunciaba, establecer mecanismos de autoevaluación a través de instrumentos donde intervengan los distintos actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, ha quedado resuelto a través de la metodología promovida en la investigación que ha propiciado una valoración crítica y reflexiva objetivizada, por otra parte, en función al sistema de categorías. También se ha puesto de manifiesto el cumplimiento del segundo de los objetivos propuestos, potenciar el uso del diario como instrumento de investigación para el análisis y evaluación de la práctica docente, quedando demostrada su utilidad en este sentido.

Hay que destacar que se ha propiciado la delimitación de las fortalezas y debilidades de la metodología empleada, respondiendo de esta forma al tercero de los objetivos planteados, determinar las debilidades y fortalezas que se desprenden de la metodología empleada, estableciéndose diez fortalezas y ocho debilidades, destacándose entre las primeras: 1. Se propicia que los estudiantes se interesen en los contenidos tratados, en forma voluntaria y autónoma, investigando por sí mismos y encontrando nuevas fuentes de información; 2. Se transforma la evaluación en un recurso de aprendizaje; 3. Utiliza la evaluación para examinar y mejorar sus estrategias de enseñanza; y entre las segundas: 1. Se diseñan actividades muy extensas y no se les dedica el tiempo que requieren para su asimilación; 2. Se planifica centrándose en los contenidos más que en el desarrollo de competencias.

En este punto, una vez dada la respuesta en relación a la consecución de los objetivos, debemos volver al problema de investigación para ver si los resultados obtenidos nos pueden plantear respuestas al mismo. El planteamiento era ¿cómo puedo mejorar la práctica docente propia para que, a través de su análisis crítico propiciado por la reflexión, pueda repercutir en un desarrollo profesional adecuado?

Con relación a la primera parte del problema podemos confirmar cómo a través de la triangulación de los resultados, podemos delimitar en qué punto de la hipótesis de progresión se encuentra nuestra práctica, al tiempo que se define lo que sería el nivel

deseable, por lo que se están poniendo los parámetros para poder mejorar nuestro desarrollo profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CUENCA, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 2, 37-45.
- ESTEPA, J., ÁVILA, R. M. y FERRERAS, M. (2008). Primary and Secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: a comparative analysis. *Teaching and teacher education*, 2095-2107.
- ESTEPA, J., CUENCA, J. M., y MARTÍN, M. (2010). Enseñar y aprender las sociedades actuales e históricas a través del patrimonio en la educación primaria. *Actas del Congreso «Pensar históricamente en tiempos de globalización»*. Universidad de Santiago de Compostela. <http://pensarhistoricamente.net/ideher10/en/content/ense%C3%B1ar-y-aprender-las-sociedades-actuales-e-hist%C3%B3ricas-trav%C3%A9s-del-patrimonio-en-la-educaci%C3%B3n>
- LÓPEZ, J. y RODRÍGUEZ, J. M. (2007). Estudios de casos como metodología centrada en el aprendizaje. En M. C. Fonseca y J. I. Aguaded (dir.). *Enseñar en la Universidad*. Netlibro, 25-36.
- MARTÍN, M. (2007). *Estudio sobre las concepciones que poseen los gestores patrimoniales de Huelva, Cádiz y Sevilla acerca del patrimonio y del papel que juegan en su enseñanza y difusión*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Huelva.
- MARTÍN, M. y CUENCA, J. M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 99-122.
- RUIZ, R., WAMBA, A. M. y JIMÉNEZ, R. (2004). La alfabetización científica y el patrimonio: análisis de páginas web. En P. Díaz y otros (coords.). *La Didáctica de las Ciencias Experimentales ante las Reformas Educativas y la Convergencia Europea*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 435-439.
- WAMBA, A. (2003). *Modelos Didácticos Personales y Obstáculos para el Desarrollo Profesional: Estudios de Caso con Profesores de Ciencias Experimentales en Educación Secundaria*. Madrid: Proquest Digital Dissertations.

LA EVALUACIÓN DE LA HISTORIA DE ESPAÑA EN 2.º CURSO DE BACHILLERATO: UN EJEMPLO DE EVALUACIÓN AJENA AL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

Celia Parceró Torre
celiaparceró@hotmail.com
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

La evolución del Bachillerato a lo largo de las reformas educativas de los últimos veinte años ha ido introduciendo múltiples transformaciones en diferentes aspectos.

El tema de nuestra comunicación son los cambios que se han ido produciendo en una mayoría de departamentos didácticos sobre la forma de evaluar la Historia de España de segundo curso de Bachillerato, que por modificar la evaluación y la forma de evaluar en su verdadero sentido han incidido directamente sobre el qué y para qué enseñar y el qué y como evaluar.

Es nuestro propósito en esta comunicación poner de manifiesto hasta que punto los modelos de examen propuestos por la Universidad han sido tomados por modelos «impuestos» por una gran mayoría de profesores de segundo de Bachillerato, sin plantearse hasta que punto se adaptan a los criterios de evaluación de esta asignatura contemplados en las normas estatales y autonómicas que regulan el Bachillerato ni si son los instrumentos idóneos para medir el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta materia. Percibimos, desde hace unos años que muchos profesores acaban enseñando más para aprobar un examen de acceso a la Universidad que para lo que siempre se ha enseñado en el Bachillerato que no es para otra cosa que para sacar personas con la suficiente madurez intelectual como para enfrentarse a unos estudios superiores. Aún más, esta desviación del proceso de evaluación del marco de la enseñanza y el aprendizaje ha llegado a las programaciones como lo más natural del mundo e, incluso, muchos docentes se sienten examinados a través de los resultados de sus alumnos como si superar esas pruebas fuera un test de la calidad de su trabajo docente.

Esto ha llevado a desvirtuar por completo el proceso de evaluación tan indisolublemente unido a unos criterios bien asentados, que bien alcanzados han permitido siempre superar ese y cualquier otro examen, y a confundir la enseñanza de los centros públicos y su calidad educativa con academias de preparación de exámenes tan denostadas en otro tiempo.

UNA APROXIMACIÓN A LA HISTORIA DE LOS EXÁMENES. JUSTIFICACIÓN Y CRÍTICA DE LOS MISMOS

La generalización de los exámenes del modo en que los conocemos es un fenómeno de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Como ha estudiado Merchán (2009) fue la Universidad la que empezó imponiendo un sistema de acceso basado en varias pruebas y, posteriormente, se fue extendiendo el modelo a todo el sistema educativo. El marco en el que nacieron estas pruebas fue el de la sociedad industrial y el de la aparición de un mercado laboral que estableció una relación directa entre el nivel de estudios y el salario que se podía percibir, confiando a la Universidad tanto la selección como la preparación de los diferentes tipos de profesionales que los cambios económicos y sociales exigían.

La enseñanza media unida, en ese momento, a la Universidad, y dedicada a preparar estudiantes para ella, asumió la responsabilidad de hacer la primera selección y de formar a los mejores para presentarles al final de siete años de estudio a un «examen de estado» donde se medían conocimientos y aptitudes que daban, o no, la posibilidad de acceder a los estudios superiores.

Este modelo de Bachillerato era copia, casi exacta, del Bachillerato francés y ya fue denostado por algunos de los pedagogos más ilustres como Giner de los Ríos que se oponía radicalmente a este tipo de examen con palabras tan contundentes como estas: «El examen de prueba de estudios (al final del Bachillerato) constituye la mayor censura de un sistema en el cual, o el profesor ignora el fruto de sus esfuerzos en personas que ha tenido a su lado todo un curso (o más tal vez), o se somete a una fiscalización por parte de otros profesores, autoridades académicas y aún administrativas, depresiva para su probidad y hartamente ilusoria en sus resultados». Estos exámenes, continúa Giner, son la «preocupación de las familias y de los alumnos y han venido a constituir el verdadero objeto y fin de los estudios. Los exámenes no parecen establecidos para comprobar los estudios, sino al contrario, éstos para el examen» (Giner de los Ríos, 1882).

Estas pruebas, lejos de desaparecer, se multiplicaron en el siglo XX de forma que hasta la reforma educativa de 1970 (Villar Palasí), a lo largo del Bachillerato se hacían dos exámenes, denominados (la primera entre 4.º y 5.º curso, la segunda al finalizar 6.º curso) y finalmente una prueba denominada de madurez para entrar en la Universidad.

La Ley Villar Palasí, que redujo el Bachillerato a cuatro cursos, puso fin a las pruebas de reválida y cambió de nombre al último curso, de preparación para la Universidad (PREU) por el de Curso de Orientación Universitaria (COU) que se mantuvo hasta la aplicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990.

Para la mayoría de los jóvenes profesores que impartíamos el Bachillerato Villar Palasí, los exámenes, llamados de selectividad, no eran percibidos como el objetivo último al que dirigir todo el esfuerzo, pensábamos, por el contrario, que el verdadero objetivo de un profesor de instituto era preparar a sus alumnos con el mayor rigor posible, desarrollando sus capacidades a fin de poder utilizarlas en cualquier espacio y lugar, incluido, si así lo deseaba, en el examen de acceso a la Universidad. No nos cabía duda de que un alumno de instituto que aprobaba el Bachillerato y COU, se diferenciaba de un alumno de otras instituciones educativas, principalmente del ámbito privado, precisamente en esto, en que su preparación podía ponerse a prueba en cualquier sitio porque no tenía solo un carácter propedéutico sino finalista.

La LOGSE, que reformó en profundidad la enseñanza media, redujo el Bachillerato a dos años, suprimió el curso de preparación para entrar en la Universidad e intentó introducir por primera vez un cambio muy importante sustituyendo la idea de los exámenes por la de evaluaciones. El concepto de evaluación ha sido, en nuestra opinión, una de las mayores aportaciones de la reforma a nuestro sistema educativo en el siglo XX, sin embargo, las expectativas que se crearon para poner en marcha una forma distinta de evaluar han decepcionado a muchos.

Desde la perspectiva del siglo XXI, podemos decir que, no solo no han desaparecido los exámenes sino que estos se han convertido en los protagonistas de la educación hasta tal punto que la mitad del bachillerato (un curso de dos) se dedica prácticamente a pensar, solo, en cómo preparar las llamadas, ahora, Pruebas de Acceso a Universidad (PAU). Merchán (2009) ha llegado a afirmar, a este respecto, que puede decirse que la escuela gira hoy en torno al examen, y que lo que se consideraba solamente un instrumento para la evaluación y mejora de la educación ha acabado imponiendo su imperio y parece haber reducido el objetivo de ésta a la superación de una prueba.

LA EVALUACIÓN EN LA LOGSE Y EN LA LOE

Como es sabido, la LOGSE introdujo el concepto de currículo como un conjunto ordenado de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación sobre los que reposa todo el sistema educativo. Además, planteó que, junto con los conocimientos propios de cada área de aprendizaje, debían enseñarse y aprenderse procedimientos y actitudes y que todo ello debía ser evaluado. Aparecieron así los «criterios de evaluación» que permitían comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos a través del desarrollo de los contenidos y con la ayuda de una metodología adecuada

que se concretaba en una variedad de actividades llevadas a cabo con todo tipo de recursos.

A pesar de la puesta en marcha escalonada de la LOGSE, de las numerosas experiencias piloto llevadas a cabo antes de sustituir definitivamente al antiguo Plan Palasí, en la última década del siglo XX, el profesorado de enseñanza media no ha conseguido identificarse plenamente con este modelo educativo aunque haya incorporado su terminología a las programaciones. No es infrecuente, que se usen conceptos LOGSE que no se entienden bien y uno de ellos es, precisamente, el de los criterios de evaluación.

Tampoco se ha asumido plenamente la idea de que evaluar es diferente de calificar y de que la evaluación está íntimamente unida al proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto enseñar-aprender-evaluar son inseparables, pues, parafraseando el título del artículo de Santos Guerra, cabría decir, dime cómo evalúas y te diré como enseñas o que tipo de profesional eres (Santos Guerra, 2003).

Un repaso a los criterios de evaluación de la asignatura de Historia de España en los Decretos estatal y autonómico de 2008 y la adaptación de estos criterios a la programación del departamento del centro en el que desarrollamos nuestra tarea docente pone de manifiesto algunos aspectos que constatan nuestras afirmaciones.

Al analizar la programación de esta signatura se observa que se han señalado 17 criterios de evaluación (12 de los que aparecen en la legislación estatal, cuatro, propios de la legislación autonómica y uno más por decisión de los profesores del departamento).

Entre estos 17 criterios no se recoge el relativo al comentario de textos históricos, suprimido ya en la legislación autonómica, lo que significa que en nuestra comunidad se ha decidido prescindir del criterio de evaluación estatal referido a «analizar e interpretar textos históricos» desde el que, estaba previsto evaluar si los estudiantes saben usar los procedimientos (técnicas) que les permiten comprender, interpretar y valorar documentos históricos en su contexto.

Sin explicación oficial alguna, lentamente, este trabajo de análisis y de reflexión sobre fuentes primarias ha dejado paso al disparate metodológico de hacer del texto un pretexto para preguntar cualquier tema.

El análisis e interpretación de las fuentes han demostrado su eficacia para la enseñanza-aprendizaje de la Historia y, por ello, coincidimos con (Hernández, Pibernat y Santacana, 1998) en que cualquier modelo didáctico que se plantee para enseñar la Historia no puede discutir ni cuestionar el uso de fuentes históricas como base fundamental de la enseñanza pues resulta imposible aprender Historia sin conocer el método de análisis de esta ciencia.

Altamira ya señaló que aducir que el estudiante no puede trabajar directamente con las fuentes o que falta tiempo para manejarlas son disculpas que no pueden tolerarse porque significa privar a los alumnos de toda capacidad de autocrítica obligándoles a tragar, como una droga misteriosamente preparada, los resultados dogmáticos de los estudios llevados a cabo por especialistas (Altamira, 1898).

Pero no son estas las razones que parecen estar detrás de estas decisiones, y tal vez atina en su diagnóstico el profesor Merchán (2009) cuando afirma que la razón habría que buscarla en que la corrección de textos introduce un grado de subjetividad que la sociedad no está dispuesta a admitir.

Otro aspecto que llama la atención es el de la falta de relación que se observa entre los objetivos educativos y criterios de evaluación. López Facal (2009) afirma, respecto a este punto, que desde la LOGSE hasta la actualidad se ha venido produciendo un divorcio entre los objetivos educativos que se declaran en las disposiciones legales, los contenidos propuestos y los criterios de evaluación y la mayoría de los profesores han acabado por convertirse en expertos en adaptar el lenguaje formal a los cambiantes formalismos legales sin que eso tenga demasiada influencia en la práctica docente.

Esta falta de coordinación resulta evidente en nuestra programación didáctica donde llama la atención que teniendo 17 criterios de evaluación se limiten a seis los objetivos didácticos de la asignatura (dos menos de los que se contemplan en la legislación) y además, solamente dos, coinciden con ellos son el 1 y el 3, que se refieren a: «Identificar [...] los hechos más significativos de la evolución histórica *común y diversa* de España y las *nacionalidades y comunidades autónomas* que la integran y «Adquirir una visión de la evolución histórica de España en *su conjunto y en su pluralidad*». Situar este proceso histórico en el contexto de Europa y del mundo.

Del resto solamente aparecen en nuestra programación: distinguir y valorar los rasgos permanentes de los procesos de transformación y cambio en los diferentes periodos analizando en procesos amplios el nacimiento de los problemas, sus intentos de solución y su pervivencia en la realidad de hoy, expresar de modo razonado los aspectos básicos de la evolución histórica, con especial interés al papel desempeñado por Castilla y León, consolidar actitudes de tolerancia y solidaridad entre los pueblos de España respetando las diferencias y desarrollar una sensibilidad comprometida y responsable con la democracia y los derechos humanos.

Comparar estos objetivos con los 17 criterios de evaluación resulta una tarea imposible.

Por otra parte, se ha prescindido en ella de tres objetivos que figuran tanto en la legislación estatal como autonómica:

1. Conocer las normas básicas de nuestro ordenamiento constitucional, promoviendo el compromiso individual y colectivo con instituciones democráticas y derechos humanos.
2. Seleccionar e interpretar información procedente de fuentes diversas y utilizarla de forma crítica para la comprensión de procesos y hechos históricos.
3. Emplear con propiedad la terminología y el vocabulario históricos y aplicar las técnicas de comentario de textos y de interpretación de mapas y fuentes históricas.

Teniendo en cuenta que los dos últimos están relacionados con el manejo e interpretación de las fuentes y en particular con la técnica de comentario de textos históricos

es evidente que existe una contradicción entre no recoger estos objetivos y mantener el criterio de evaluación número doce relativo a este aspecto.

El espacio de esta comunicación no nos permite el análisis de contenidos y su relación con objetivos y criterios pero resulta también de gran interés tratar de entender como se puede considerar que la principal finalidad de este curso es obtener una visión global de la historia común y diversa de España y las nacionalidades y comunidades autónomas que la integran, sin plantearse siquiera, por ejemplo, qué sentido tiene esa frase cuando se habla de Atapuerca.

LAS CONSECUENCIAS DE ENSEÑAR PARA PREPARAR EXÁMENES

Enseñar para preparar exámenes tiene consecuencias muy importantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en primer lugar, porque acaba condicionando lo que se enseña y cómo se enseña, en segundo, porque los objetivos y contenidos del currículo pueden acabar supeditándose a lo que una comisión de profesores de Bachillerato y Universidad deciden que debe o no darse y por último y no menos importante, porque incide directamente sobre la calidad de la educación ya que atenta contra lo que, en nuestra opinión, es la base de ella, la enseñanza para la comprensión.

La frase de Darling-Hammon (2001) a este respecto es diáfana: «si los estudiantes no entienden realmente lo que han visto a lo largo del curso se irán del Instituto o/ y de la Universidad sin ninguna capacidad para utilizarlo».

Esta misma autora, afirma que, en su larga experiencia con profesores, ha comprobado que muchos afirman que enseñar en función de los exámenes reduce, aún más, el poco espacio que queda para un aprendizaje reflexivo al obligar a poner todo el énfasis en el tipo de conocimientos que exige el examen y a despreocuparse de todo lo demás (destrezas, formas de conocimiento, actitudes etc.) lo que provoca la pérdida del desarrollo de habilidades intelectuales más ricas. Así mismo, asegura que la mayoría de los profesores, evaluaban su eficacia no por el resultado de los exámenes sino por lo que los alumnos estaban aprendiendo; esta idea parece haber perdido fuerza entre los docentes de nuestro país.

En nuestra opinión, los alumnos tienen derecho a mucho más que una comprensión superficial o mecánica de las ideas de nuestra disciplina, es necesario que penetren en la estructura profunda del conocimiento, sus relaciones y sus métodos para someterlos a prueba, a evaluación, pero nada de eso se contempla en las actuales PAU, por eso, son comprensibles las críticas de algunos profesores cuando afirman que si permitimos que esta prueba sea la que indica lo que es adecuado impartir y a qué propósitos debe orientarse incurriremos en el fraude de dejar que sea la evaluación la que retroactivamente diseñe la materia y no ésta la que acote aquella como cierre del proyecto didáctico (Rodríguez y González, 2009). En el mismo sentido, apuntan Alfageme y Miralles (2009) al señalar que lo que se evalúa acaba determi-

nando lo que se enseña y los estudiantes acaban trabajando lo que intuyen que puede ser relevante en la evaluación.

Otros autores resultan, todavía, más rotundos al afirmar la excesiva relevancia de los exámenes en los sistemas educativos pervierte los fines de la educación hasta tal punto que cuestiona las posibilidades de la escuela como institución al servicio de la democratización de la cultura (Merchán, 2009).

Digamos para finalizar, en sintonía con Darling-Hammon, que si la misión fundamental de la escuela pública es el desarrollo de una población inteligente y de una inteligencia popular, es preciso conseguir que todos los individuos tengan acceso a una buena educación que les prepare para debatir y decidir entre diferentes ideas, repensar el bien común y el individual y elaborar juicios que constituyan a sostener las instituciones e ideales democráticos.

Todo esto exige tiempo, unir la evaluación al proceso de aprendizaje y no al contrario pues como dijo un profesor norteamericano «los caminos del aprendizaje recuerdan más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala» (Jackson, 1968).

CONCLUSIONES

De lo expuesto, se puede deducir que se percibe una falta de coherencia entre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que es necesario corregir, tal vez insistiendo en la formación del profesorado, especialmente en la formación inicial.

Que la exagerada preocupación por los exámenes de acceso a la Universidad en 2.º curso de Bachillerato por parte de padres, alumnos y profesores está llevando a una enseñanza de la Historia limitada en sus objetivos, cercenada en sus contenidos y en la que se está produciendo una cesura grande entre lo que se debería enseñar y aprender y lo que se enseña y se aprende.

Que enseñar para la comprensión exige admitir que no es posible darlo todo y que el mayor enemigo de la enseñanza comprensiva es la obsesión por acabar el temario.

Que la enseñanza y el aprendizaje deben entenderse como procesos recíprocos y necesitan incluir estrategias de aprendizaje que permitan reformular en razón de las necesidades de los que aprenden a favor de lograr la comprensión. Estas estrategias están basadas muchas veces en la escucha del que enseña y en la expresión del que aprende pues es importantísimo externalizar el pensamiento para promover la comprensión (Parcero, 2008).

Finalmente, que es importante volver a la senda del sentido común, dejar que los profesores hagan bien su oficio que es el de la enseñanza-aprendizaje, ayudarles a prepararse en este sentido para que sea suyo y de sus discípulos el difícil proceso de enseñar-aprender, con las menos interferencias posibles. Solo así podremos lograr logros significativos en el aprendizaje que puedan servir para la vida pues, no es tarea de un profesor procesar estudiantes sino educarlos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFAGEME, M. 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, 8-21.
- ALTAMIRA, R. (1898). *La enseñanza de la Historia*. Madrid: G. Juste.
- 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, 21-35.
- DARLING-HAMMON, L. (2001). *El derecho de aprender, buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (2004). *Obras Selectas*. Madrid: Espasa Calpe.
- HERNÁNDEZ, F. X., PIBERNAT, L. y SANTACANA, J. (1998). La Historia y su método. Fundamentación epistemológica de una Didáctica del patrimonio. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, 27-41.
- LÓPEZ FACAL, R. (2009). Evaluación. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 5-8.
- PARCERO TORRE, C. (2008). La mediación educativa una materia necesaria en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. En R. M. Ávila, M. A. Cruz y C. Díez (ed.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: Universidad de Jaén.
- RODRÍGUEZ, M. y GONZÁLEZ, C. (2009). La prueba de Selectividad de Historia del Arte: propuesta para un debate. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 59-73.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), 69-80.

ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EMPLEADOS POR DOCENTES DEL SEGUNDO CICLO BÁSICO

Marta Quiroga Lobos

marta.quiroga@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

INTRODUCCIÓN

El presente estudio forma parte de un estudio mayor sobre prácticas pedagógicas y evaluativas de docentes del Segundo Ciclo Básico el que tiene por objetivo conocerlas e identificar la relación que existe entre ellas y la concepción de historia que los alumnos tienen. Los datos aportados para este estudio corresponden a nueve establecimientos del sector municipal de la Quinta Región de Valparaíso, dependientes de la comuna de Viña del Mar.

El proceso de análisis se realizó en dos fases: la primera de ellas permitió identificar qué tipos de instrumentos ocupan preferentemente los docentes, con sus respectivos ítems. Posteriormente, se analizó el nivel de calidad de las evaluaciones *versus* los niveles de desempeño especificados en la rúbrica. Por último, se presentan conclusiones a partir de los resultados arrojados en cada uno de los procesos de análisis, las que se encuentran formuladas a partir de nudos de relaciones.

MARCO TEÓRICO

La concepción de evaluación entendida como herramienta de constatación de aprendizaje de los estudiantes una vez finalizado un proceso de enseñanza-aprendizaje ha evolucionado a una concepción de evaluación de proceso, es decir, a entenderla como una instancia en que el docente recolecta información sobre el aprendizajes de los estudiantes a partir de algunos criterios explicitados a ellos con anterioridad y que dan señales significativas sobre la calidad de los desempeños que se espera. A partir de la implementación de estas situaciones de evaluación el docente y los estudiantes se encuentran en posición de tomar decisiones e implementar las estrategias correctivas

que se consideren adecuadas, puesto que la «evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones» (Tenbrink, 2006, p. 22).

El foco de este estudio se centra en la evaluación sumativa que tiene por objeto «establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar» (Jorba y Sanmartí, 2001, p. 30). Sin olvidar que la evaluación tiene esencialmente la función social de asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema (Jorba y Sanmartí, 2001), es necesario precisar que, en el contexto de nuestro estudio, la evaluación sumativa de una unidad particular sólo da cuenta de los aprendizajes de esa unidad específica y no del proceso del alumno en su año escolar.

La selección de los contenidos y de los tipos de ítems asociados son señales clave para los alumnos. Lo que el docente identifica como contenido deseable que los alumnos recuerden o comprendan y el tipo de ítems asociado, es decir, el tipo de modalidad de respuesta solicitada en el ítem, indican a los alumnos como deben estudiar. Es así que los estudiantes aprenden a identificar rápidamente los estilos de evaluación de los docentes y acotan sus desempeños a ese tipo de exigencia y modalidad, lo que se refleja en la forma en que los estudiantes preparan sus exámenes, especialmente en la asignatura de Ciencias Sociales, haciendo diferencias entre ejercicios de recordación y asociación entre hechos, definiciones y lugares o relato de causas de hechos históricos o sobre ítems que demanden comprensión profunda de los contenidos y sus interrelaciones de cambio y continuidad, para mencionar algunos ejemplos. Esto implica que los alumnos construyen su imagen y concepciones de la historia a partir de su experiencia de participación en procesos evaluativos y en situaciones de enseñanza. Sin embargo, «las prácticas de evaluación ejercen una acción modeladora sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Así, por un lado, las prácticas de evaluación ejercen una acción modeladora sobre los procesos de enseñanza: lo que se evalúa acaba determinando, en buena medida, lo que se enseña» (Coll y Onrubia, 2003, p. 142).

Es posible afirmar, en consecuencia, que la «evaluación pone al descubierto parte del llamado currículo oculto del profesorado. Planteamientos didácticos aparentemente innovadores pueden ser discutidos cuando se observa qué y cómo se evalúan los aprendizajes promovidos. En este momento se reconocen fácilmente los objetivos implícitos que tenía el enseñante, que son los que el alumnado percibió con más énfasis» (Ballester, 2001, p. 22), lo que permite explicar las diferencias entre los que los docentes declaran como objetivos del curso y sus actividades y lo observado en los instrumentos de evaluación que los estudiantes deben completar al final de la unidad de trabajo o de proceso.

Un aspecto relevante a considerar es que los criterios de evaluación generalmente son implícitos, es decir, sólo conocidos por el docente y no socializados con los estudiantes. En este punto nos parece necesario detenernos. Es habitual que los docentes frente a evaluaciones sumativas expliciten los contenidos que se abordarán pero no los criterios de su evaluación, lo que conspira al logro de una real «evaluación verdadera», y distorsiona el sentido mismo de la evaluación. En efecto, los criterios de evaluación son descripciones cualitativas de desempeños esenciales de la disciplina que no se encuentran directamente asociados a los contenidos, por lo que son transferibles entre unidades. Son descripciones que se asocian con los objetivos fundamentales, se desprenden de ellos y se relacionan a las dimensiones especificadas en los mapas de progreso. Esta característica esencial de los criterios de evaluación impide que los docentes elaboren y reelaboren criterios constantemente, es decir, para cada uno de los procedimientos de evaluación. Por ello, la elaboración de criterios implica una serie de principios que constituyen un puente entre las prácticas de enseñanza y las de evaluación:

- Los alumnos deben conocer, comprender y tener las oportunidades de adueñarse de los objetivos de aprendizaje.
- Se tiene que entregar información a los estudiantes sobre los criterios y las expectativas de desempeño que maneja el maestro.
- Los criterios de evaluación definen niveles de logro identificando claramente el nivel de excelencia.
- Debe entregarse información a los alumnos sobre sus niveles de desempeño, en instancias de evaluación de carácter formativo y sumativo.
- Luego de realizar una evaluación, el docente debe proveer a los alumnos información acerca de su desempeño en términos de los criterios previamente establecidos y conocidos por ellos.

Es a través de la interacción con los alumnos y alumnas acerca de los logros de aprendizaje evidenciados en las tareas evaluativas que los profesores y profesoras monitorean y mejoran su aprendizaje. Estas mismas evidencias deben servir para adecuar y ajustar las estrategias de enseñanza que son utilizadas por el docente en el aula (Mineduc, 2006).

En resumen, el diseño, la aplicación y el análisis de la información suministrada por la evaluación debería tener especialmente en cuenta los siguientes puntos:

- La evaluación permite acercarse al conocimiento acerca de en qué grado se han conseguido los objetivos propuestos pero, asimismo, debe preocuparse por los efectos no previstos en los objetivos, por el currículo oculto y por los efectos a largo plazo.

- Los métodos cualitativos se ajustan en general mejor (lo que no implica el rechazo radical de los cuantitativos) a la singularidad y complejidad de los procesos educativos.
- El diseño de la evaluación ha de ser flexible y abierto a las nuevas facetas que va adquiriendo la realidad a los largo del proceso educativo (Parcerisa, 2007) y de esta manera, «ubicándonos al interior del aula, las <verdaderas evaluaciones> serán aquellas en las que docentes y alumnos, con la información disponible, se dispongan a relacionar datos, intentar formular alguna hipótesis y emitir juicios fundados que permitan comprender lo que ocurre, cómo ocurre y por qué ocurre» (Celman, 1998, p. 52).

METODOLOGÍA

A partir de la muestra de establecimientos seleccionados se solicitó a cada docente el envío de un procedimiento de evaluación sumativo, considerando su elaboración, desarrollo por los estudiantes y corrección. Cada docente entregó tres evaluaciones, una con buenos resultados, otra con un rendimiento mediano y finalmente otra con bajo rendimiento.

Para la evaluación de los instrumentos se creó una rúbrica que identifica criterios y desempeños. Los criterios de calidad elaborados se basan en la revisión bibliográfica, el marco de la buena enseñanza y las orientaciones de los mapas de progreso. A continuación se identifican los criterios: coherencia entre procedimiento de evaluación, los criterios y contenidos, coherencia con mapa de progreso, calidad de los ítems, retroalimentación y puntajes y/o ponderaciones.

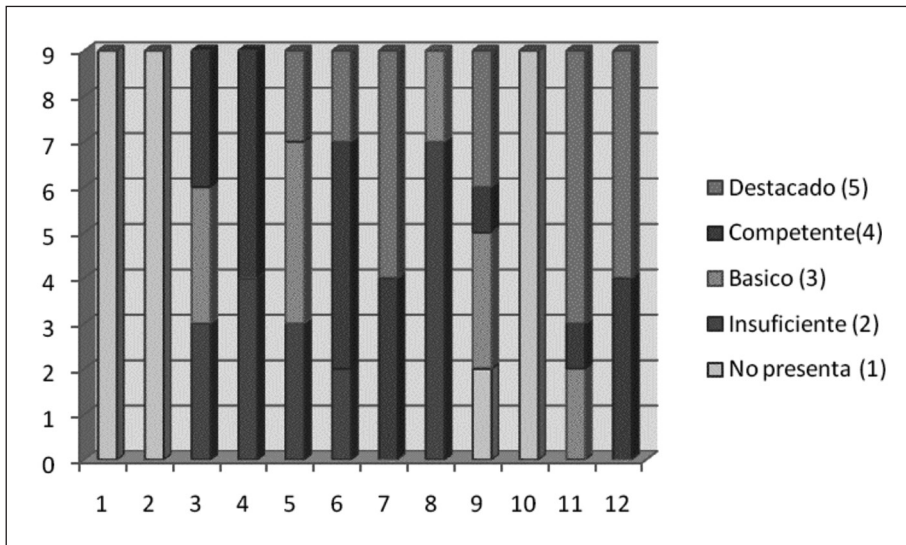
ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se analizaron cada uno de los instrumentos de acuerdo a los criterios especificados y se procede a realizar una valoración para cada criterio que se expresa en cinco niveles de desempeño: Destacado, Competente, Básico, Insatisfactorio y No Presenta. Para cada uno de ellos se elaboró una descripción cualitativa.

En total se recibieron 44 instrumentos de evaluación, la mayoría de ellos corresponden a la una escuela que entregó cuatro unidades con los tres niveles de desempeño solicitados.

De los instrumentos analizados, siete son instrumentos de carácter mixto y dos se encuentran compuestos por siete preguntas abiertas. Los ítems implementados con mayor frecuencia son los de respuesta breve y de completación de oraciones y los con menor frecuencia son el análisis de fuentes, marcar en mapas, elaborar mapas conceptuales e identificación del concepto.

Posterior a este análisis, se aplicó la rúbrica de evaluación a cada uno de los instrumentos entregados por los docentes. Los resultados se expresan en el siguiente gráfico:



Como se observa, los criterios que no presentan desempeños son los que se encuentran asociados a criterios de evaluación (1, 2 y 10), los dos primeros correspondientes a la presencia y coherencia de los criterios de calidad. En ninguno de los instrumentos de evaluación se encuentran explicitados los criterios de evaluación. Sólo en uno de ellos se presenta el objetivo de la unidad. En relación al criterio 10, que especifica la relación entre puntaje y el grado de dificultad de las preguntas, se evidencia que el puntaje se encuentra asociado a la cantidad de preguntas y no al desafío cognitivo que los ítems representan. Algunas evaluaciones sólo entregan información sobre el puntaje general del procedimiento y no de sus diferentes ítems.

En la dimensión coherencia con los mapas de progreso, un 33% evidencia un desempeño insuficiente, otro 33% básico y un 33% en el nivel competente, lo que nos indica que probablemente los docentes aún no se han apropiado de los mapas de progreso, especialmente en sus niveles de desempeño y en el tipo de tareas que se espera que los docentes pongan a sus estudiantes.

En la dimensión calidad de los ítems, los niveles de desempeño van desde insuficiente a competente y el criterio que se pondera mejor es el de solidez de contenido. Se presentan pocas preguntas con errores conceptuales en su construcción, cinco instrumentos son evaluados como competentes, dos como destacados y dos como insuficientes, especialmente por la amplitud de las preguntas que hace difícil saber cuál es la respuesta correcta que el docente espera. En cuanto a la formulación de instrucciones se presentan dos instrumentos en que se explicita claramente la forma en que los alumnos deben responder, por lo que son evaluados como destacados, cuatro en los cuales las instrucciones son escuetas, por lo que son evaluadas como básicas, y tres en que

se dan por entendidas por la forma gráfica del ítem o porque, por ejemplo, dicen responda, asumiendo que los alumnos entienden claramente las implicancias de la palabra «responda» y razón por la cual son evaluadas como insuficientes. En cuanto a la solidez técnica de construcción de ítems, cinco son evaluados como competentes, dos como destacados y dos como insuficientes. La principal dificultad que se aprecia en términos generales son errores que implican que los alumnos pueden resolver algunos ítems por adivinación y azar, por ejemplo realizar términos pareados con igual cantidad de elementos en la columna A y B, lo que favorece llegar a las respuestas correctas por descarte, o preguntas de selección múltiple de cuatro opciones en que la alternativa A y B tienen contenido, en la alternativa C la respuesta dice A y B y en la alternativa D dice Todas las anteriores. En este último caso se evidencia un error muy grave, ya que puede llegar a interpretarse que la pregunta no cuenta con una sola respuesta correcta, sino que con dos o tres, no permitiendo discriminar.

En la dimensión de retroalimentación los desempeños expresados en los instrumentos evaluados son bajos. En siete instrumentos se evidencian victos, cruces y valores. Es decir señales que son comprensibles cabalmente sólo por el corrector y que comunican escasa información al estudiante sobre su proceso de aprendizaje y la calidad de este. La retroalimentación es hoy una de las cuestiones más analizadas desde la bibliografía, sobre todo desde la perspectiva de las oportunidades que abre para iniciar un diálogo sobre los desempeños del alumno y las estrategias que este debe de implementar para mejorarlos.

Podemos concluir que la información entregada en estos siete instrumentos se orienta fundamentalmente a la finalidad social de la evaluación (aprobación y reprobación) y no a retroalimentar la calidad del aprendizaje en torno a unos criterios preestablecidos, es decir a la finalidad pedagógica, lo que dificulta que los alumnos comprendan sus errores y la forma de abordarlos para mejorar, por lo es factible que los atribuyan a factores externos como, por ejemplo, la buena o mala suerte o el tiempo dedicado al estudio.

En dos procedimientos de evaluación se incluyen retroalimentaciones que son valoradas con un desempeño básico. La información que se entrega a los alumnos se relaciona con agregar información conceptual a la pregunta, es decir se completa el contenido que le faltó al alumno. Esta retroalimentación está orientada al contenido, no al criterio, lo que es una poderosa señal para que el alumno focalice su atención exclusivamente sobre el contenido del concepto olvidado y no en habilidades que están, por ejemplo, a la base de los desempeños especificados en los mapas de progreso.

En la dimensión de aspectos generales los criterios de evaluación se concentran fundamentalmente entre competente y destacado, lo que significa que en general los instrumentos cuentan con un formato apropiado para que los estudiantes respondan los diferentes tipos de ítems.

CONCLUSIONES

El desarrollo de las conclusiones se ha estructurado sobre determinados ejes que consideramos que nos dan las mejores luces para comprender el estado de situación.

Concepción de historia/instrumentos de evaluación. De los análisis anteriores se desprende que los ítems que los docentes emplean para evaluar a sus estudiantes son fundamentalmente los de completaciones de oraciones, verdaderos y falsos, y términos pareados y que para responderlos se requiere conocer hechos y definiciones y evocarlos correctamente. Es decir, son ejercicios que demandan de los alumnos la activación de habilidades cognitivas de baja complejidad. En consecuencia, es factible que para ellos la historia sea comprendida como una sucesión de hechos dados no sujetos a interpretación y que se conoce a través de relatos o textos escritos que explican lo sucedido tal cual sucedió. Claramente, si a través de los instrumentos de evaluación se promueve este tipo de visión de la historia, se está lejos de la concepción que el currículo y los mapas de progreso promueven sobre la historia y la geografía, lo que implica que los desempeños de los alumnos se encuentran muy lejanos de los especificados en los documentos emanados de la política pública.

Retroalimentación/instrumentos de evaluación. Como ya se observó, la retroalimentación para el aprendizaje que se entrega a los estudiantes es baja, y sólo se evidencia en algunos casos en que los docentes completan contenido a los estudiantes, indicando la respuesta correcta. Es una práctica concurrente con instrumentos cerrados (selectividad) o mixtos, con escasas oportunidades para que los alumnos no demuestren habilidades complejas, por lo que la tarea del docente se ve reducida a agregar contenido. Este análisis se relaciona muy bien con la conclusión anterior, ya que si la concepción de historia es una secuencia de hechos, la retroalimentación está orientada a ellos y a su correcta evocación.

Relevancia de los contenidos evaluados/corrección de exámenes. Los contenidos evaluados se encuentran alineados a los planes y programas, no obstante, su nivel de concreción se expresa en preguntas que operan, por ejemplo, sobre el recuerdo de conceptos y su asociación con definiciones. El predominio de ítems de completado breve y de selección entre dos opciones, por su parte, favorece la adivinación de las respuestas. El tipo de ítems predominante hace que el trabajo de corrección de los instrumentos sea estandarizado, ya que sólo demanda identificar que la asociación seleccionada es la correcta. No obstante, el espacio limitado que dejan este tipo de preguntas a la diversidad de respuestas de los alumnos se evidencia en algunos ítems que el criterio de corrección cambia de un alumno a otro. Tal como afirma Hernández, «no es de extrañar, pues, que a menudo, en la práctica, se evalúen contenidos que no son muy importantes ni representativos de los aprendizajes que se han promovido o que se vayan cambiando los criterios en función de la lectura de las producciones de los alumnos» (Jorba y Sanmartí, 2001, p. 37).

Varios autores (Zabalza, 1992; Eisner, 1993; Díaz Barriga; Santos Guerra, 1993, 1994; Huerta, 1995; González, 1999; Gimeno, 1998; Álvarez, 2000; Gómez y Gómez Cruz, 2001) han comentado sobre el reduccionismo conceptual, metodológico e instrumental de la práctica evaluativa, lo que se traduce, por ejemplo, en:

- Instrumentos o procedimientos de evaluación inclinados a usar ítems simples.
- Instrumentos o procedimientos orientados a comprobar los conocimientos y no a propiciar demostraciones de habilidades cognitivas complejas.
- Instrumentos o procedimientos no coherentes con las tareas de aprendizaje del aula ni con los estándares nacionales (mapas de progreso).
- Instrumentos o procedimientos no establecen verdaderos retos al aprendizaje.

Contenidos evaluados/nivel de dificultad de las preguntas/mapas de progreso. Del análisis realizado puede concluirse que los contenidos se encuentran alineados a los planes y programas, sin embargo, las tareas solicitadas en los instrumentos de evaluación analizados no se encuentran alineados con los mapas de progreso, que especifican tareas más complejas que las solicitadas por los docentes participantes en el estudio. En efecto, las tareas solicitadas en los instrumentos se alinean más bien a la evocación de contenidos y no potencian los procesos expresados en los mapas de progreso ni el desarrollo de habilidades más complejas.

Para finalizar, quisiéramos subrayar la importancia de comprender que, siendo el aprendizaje el objeto de la evaluación, lo que más importa no son los resultados o respuestas dadas en el examen, sino aquello que sustenta dichas respuestas: qué procesos mentales fueron ejecutados, en qué orden, qué habilidades resultaron determinantes, cuales conceptos debieron ser comprendidos, etc. De lo contrario, ¿cómo es posible impulsar y valorar con precisión el aprendizaje? (Hernández, 2007). Es fundamental comprender que los procesos de evaluación deben promover un «clima de aprendizaje consciente. Lo que permitirá entre otras cosas, poder evitar que los alumnos rechacen los exámenes; viéndolos como instrumentos exclusivamente comprobatorios, formales o como un pase de cuentas. Llegando a reconocer que ellos son una herramienta necesaria para su autorregulación, para ajustar lo aprendido, para retroalimentarse, para perfeccionar sus métodos de estudio e impulsar su aprendizaje hacia planos superiores» (Hernández, 2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLESTER, M. (2001). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- CELMAN, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En A. Camilloni *et al.* (eds.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

- COLL, C., y ONRUBIA J. (2003). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Gotzens *et al.* (coord.). *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- GINÉ, N. y PARCERISA, A. (2007). *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ, M. (2007). Perfeccionando los exámenes escritos: reflexiones y sugerencias metodológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41/4.
- JORBA, J. y SANMARTÍ, N. (2001). La evaluación muestra parte del currículum oculto del profesorado. En Ballester *et al.* (eds.). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- LITWIN, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. A. Camilloni *et al.* (eds.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- MATEO, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. *Cuadernos de Educación*, 33.
- Ministerio de Educación de Chile. Unidad de Currículum y Evaluación (2006). *Evaluación Para el Aprendizaje. Educación Básica Segundo Ciclo. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. En <http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/apoyo/evaluacion2.pdf>.
- TENBRINK, T. (2006). *Evaluación. Guía práctica para docentes*. Madrid: Narcea.

ESTUDIO SOBRE LOS CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA MATERIA DE GEOGRAFÍA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA¹

Raquel Sánchez Ibáñez

raqueledu@um.es

José Monteagudo Fernández

josemon81@hotmail.com

Jesús Molina Saorín

jesusmol@um.es

María del Carmen González López

María Mónica Plaza Martínez

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación forma parte de dos proyectos llevados a cabo por un grupo de investigación entre los que se encuentran profesores universitarios de las áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia, junto con profesorado de diferentes institutos de Enseñanza Secundaria de la Región de Murcia. Uno de los objetivos de esta investigación es analizar los instrumentos de evaluación que utilizan los profesores de la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria en varios institutos

¹ Este trabajo es resultado del proyecto de investigación «Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria» (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010 y del proyecto de investigación e innovación educativa «Competencias, contenidos y criterios de evaluación de Geografía en 3.º de ESO: hacia una evaluación auténtica», financiado por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Se pretende conocer la índole y, en definitiva, las particularidades de las evaluaciones que realizan los docentes (técnicas de evaluación, periodicidad de las pruebas, tipología de las preguntas, número de las mismas, criterios de calificación, etc.). En suma, el interés de nuestro trabajo reside en conocer cómo se evalúan los contenidos de Geografía en dicho nivel, qué instrumentos se utilizan para tal fin y analizarlos.

De ahí que el presente trabajo intente mostrar el proceso metodológico y los instrumentos de recogida de información que se están construyendo y utilizando por el equipo investigador para analizar los exámenes recogidos en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía de tercer curso de la ESO. Estamos, por ende, ante una investigación centrada en la evaluación, entendiendo ésta desde una concepción abierta, es decir como un proceso, integrado en los diseños de enseñanza-aprendizaje, que procura particular atención a sus controles internos y que responde, lo más adecuadamente posible, a las exigencias de racionalidad, sistematización, control de las variables y contraste de resultados. Todo ello es lo que nos guía hacia el descubrimiento y estudio de las posibles dimensiones dentro de la evaluación y de los instrumentos que se utilizan para la obtención de información y su análisis.

LA GEOGRAFÍA EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

En el diseño curricular vigente en la actualidad en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para la etapa educativa de Secundaria (Decreto nº 291/2007, de 14 de septiembre) aparece recogida la disciplina de Geografía en la asignatura de Ciencias Sociales. El primer rasgo significativo del enfoque con que se plantea la enseñanza de la Geografía en Secundaria es su estrecha relación con otras disciplinas como la Economía y la Historia. Sin duda, es con esta última disciplina con la que más se vinculan los objetivos y contenidos de Geografía previstos en el currículo. De hecho, en la introducción a la materia de Ciencias Sociales se describen la geografía y la historia como «disciplinas que contribuyen a facilitar a los alumnos una comprensión organizada del mundo y de la sociedad». La vinculación en la enseñanza de la Geografía y la Historia es uno de los ejes que vertebran el diseño curricular de la materia de Ciencias Sociales y así se expresa de forma explícita en la ley:

«La asimilación intelectual de los hechos históricos y geográficos a distintas escalas se convierte en un aspecto básico a la hora de entender la realidad que rodea al alumno, desde la visión más genérica a la más concreta y específica. Lograr este engarce sin perder el sentido de la coherencia y de la articulación, tanto conceptual como interpretativa, es sin duda, uno de los mayores desafíos de todo proyecto educativo moderno y sensible» (Decreto nº 291/2007, de 14 de septiembre publicado en el Boletín Oficial de la Región de Murcia el 24 de septiembre de 2007, p. 27200).

La distribución de los contenidos de geografía en los cuatro cursos que componen la etapa de Secundaria es desigual. En primero y segundo de la ESO se plantea la enseñanza de contenidos de geografía física que sirvan de complemento y apoyo a la explicación de acontecimientos históricos. En cambio, en el tercer curso, la geografía adquiere un papel preponderante respecto a la historia y otras disciplinas. En la ley se expone que:

«En tercero de ESO predominan los aspectos geopolíticos y económicos. La mayor parte de los contenidos se abordan desde el análisis de la organización política y el espacio geográfico de los grandes ámbitos del mundo, de la Unión Europea y de España, así como las transformaciones y problemas de un mundo interdependiente y de la creciente globalización, con especial referencia a las desigualdades en el desarrollo humano. Se concluye con el análisis del espacio geográfico europeo y español, con especial referencia a la diversidad geográfica de España» (Decreto nº 291/2007, de 14 de septiembre publicado en el Boletín Oficial de la Región de Murcia el 24 de septiembre de 2007, pp. 27200-27201).

En el anexo 1 se ofrece de una forma más detallada los temas que aparecen en los bloques de contenidos previstos en el currículo para tercer curso de la ESO en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. El primer bloque recoge contenidos de tipo procedimental pero solo uno de ellos está relacionado directamente con la asignatura, mientras que el resto alude a la realización de debates y trabajos de investigación por parte del alumnado sin especificar fuentes ni métodos. El segundo y el tercer bloque de contenidos giran entorno a los ejes geografía-economía y geografía-política, y el cuarto recoge una serie de problemáticas del mundo contemporáneo en las que se interrelacionan contenidos de tipo geográfico, político y económico. En relación a los criterios de evaluación para tercer curso de la ESO (véase anexo nº 2) previstos en el currículo de Secundaria de la CARM (Comunidad Autónoma de la Región de Murcia) cabe decir, que en su mayoría (criterios nº 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12) están vinculados con el cuarto bloque de contenidos, por ser el que aglutina el mayor volumen de contenidos. Tan sólo cuatro criterios de evaluación se relacionan específicamente con los contenidos de los bloques segundo (criterios nº 1 y 2) y tercero (criterios nº 6 y 13). Este hecho evidencia la relevancia dada en el currículo a los contenidos programados en el cuarto bloque de contenidos y que, como hemos señalado con anterioridad, están referidos a problemáticas contemporáneas en las que los factores económico, político y geográfico se entrelazan. Llama especialmente la atención el escaso peso que se da en los criterios de evaluación a los contenidos procedimentales. Únicamente tres criterios (nº 14, 15 y 16) se refieren al primer bloque de contenidos relacionado con el «saber hacer». No se entiende este déficit cuando la programación del currículo está orientada a una enseñanza en competencias, y aun cuando los contenidos del currículo sean orientativos, la sola referencia a «acceder a bases de datos aprovechando las posi-

bilidades de las tecnologías de la información» difícilmente puede llevar al alumnado a adquirir una competencia digital.

Por otra parte, los contenidos actitudinales incluidos en el currículo para tercer curso de la ESO en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia tienen las mismas deficiencias que los contenidos procedimentales. Su presencia entre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación es muy reducida y los aspectos que abordan muy limitados. En los criterios de evaluación, por ejemplo, los únicos contenidos actitudinales que aparecen hacen mención al respeto al medio (criterios n.º 2, 7 y 12) y a valorar los movimientos migratorios contemporáneos (criterio n.º 7).

Todo ello supone que la programación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación recaiga en buena medida en los proyectos curriculares realizados en los centros docentes por el profesorado. Por esta razón, el proyecto que viene realizando el departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia ha contado en varios de sus proyectos de investigación con la participación de docentes de Secundaria que ejercen su actividad en centros de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. El último proyecto que está en marcha tiene por objetivo comprender en qué medida el alumnado de tercer curso de la ESO está asimilando contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y, lo que es más importante, cómo está adquiriendo las competencias relacionadas con la materia de Geografía.

El estudio de los criterios e instrumentos de evaluación del profesorado nos permite inferir además cómo y qué se está enseñando al alumnado en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia durante la etapa de Secundaria. Dilucidar en qué medida se evalúan conocimientos relacionados directamente con las competencias básicas, y por ende, hasta qué punto se aplican las directrices básicas una «evaluación auténtica» (Condemarín y Medina, 2000). Habida cuenta que existen pocas investigaciones acerca de la evaluación en la Enseñanza Secundaria (y menos acerca de las materias Ciencias Sociales en general y de Geografía en particular), y que aún son más escasos (podríamos afirmar sin temor alguno a equivocarnos que en el ámbito español son inexistentes), los trabajos en los que se analice la evaluación de competencias en materias o asignaturas concretas, y con ello, la aplicación de la evaluación auténtica en las mismas. En efecto, en lo que se refiere a la evaluación de la geografía, las investigaciones se han centrado en la autoevaluación del profesorado (Marrón Gaité, 1995), en la necesidad de encuadrar teóricamente los modelos de evaluación para aplicarlos a la disciplina (Souto, 1996), en el análisis de los instrumentos de evaluación que suelen utilizarse en la enseñanza de la geografía (Diarte, 1999), en la evaluación que se realiza por medio de los diarios de clase, los informes semanales y las fichas de seguimiento de las actividades de acuerdo con un esquema metodológico (Ramiro, 1998 y 2002), e incluso en los obstáculos que se presentan para la comprensión, por parte del alumnado, para adquirir conocimientos conceptuales concretos, como el clima, la ciudad o el turismo (Cervella, 1997; García Pérez, 2003, Mañero, 1999). Pero hasta el momento no se han realizado (o al menos desco-

nocemos su existencia) trabajos en los que se analice la aplicación de la evaluación auténtica en la enseñanza de la geografía.

MÉTODO DE TRABAJO PARA EL ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Toda investigación necesita adoptar decisiones metodológicas en función del objeto de estudio y del modelo teórico del que se parte, que en nuestro caso es acercarnos al pensamiento y a la forma de actuar del profesorado, que es el que decide la forma de realizar el proceso de evaluación. Por ello, es preciso adoptar un diseño metodológico que necesariamente combine diferentes técnicas y estrategias, pues parece conveniente hablar de un pluralismo metodológico en la investigación educativa (Dendaluce, 1995, 1999). El estudio de los criterios e instrumentos de evaluación, empleados por el profesorado para la evaluación de la asignatura de Ciencias Sociales en 3.º de la ESO, parte de una fase previa de recogida y clasificación de la información. Esta información se obtiene mediante dos vías. La primera, una serie de entrevistas con el profesorado orientadas a conocer cómo se realiza el proceso de evaluación del alumnado y cuál es su valoración del mismo. Las entrevistas son muy útiles para obtener información que de otra forma sería inaccesible, lo que incluye «el conocimiento de primera mano de los sentimientos y percepciones de las personas» (Salkind, 1997, p. 214). Aunque también tiene desventajas como es la cantidad de tiempo que requieren, no sólo en la propia entrevista sino también en el desplazamiento y el acuerdo sobre cuándo llevarla a cabo. Sin embargo, consideramos que el colectivo docente está más abierto a la participación en este tipo de técnicas de recogida de información porque le permite una mayor profundización en los temas que le preocupan.

La segunda vía de obtención de datos consiste en la recogida y clasificación de los instrumentos de evaluación utilizados por el profesorado a lo largo del curso académico. La información procedente de los instrumentos de evaluación del profesorado, que son en su mayoría exámenes escritos, se clasifica en diversos apartados recogidos en la tabla 1.

Los primeros ítems se completan con unos códigos que sirven para identificar el instrumento de evaluación con un determinado centro educativo, profesor y grupo de alumnos. Los siguientes ítems precisan aspectos formales del instrumento de evaluación como su duración, tipo y formato, etc. Nos interesa sobre todo conocer cómo están programados los instrumentos de evaluación a lo largo del curso, saber si se informa o no al alumnado de los criterios de evaluación y si, con posterioridad a las pruebas de evaluación, se corrigen los errores y de qué forma. El objetivo de estos apartados es aproximarnos al proceso de evaluación planteado por el profesorado para comprender si la evaluación es entendida en términos estrictos de calificación o como una parte importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

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

1. Código del instituto
2. Código del profesor
3. Código del grupo
4. Código del examen
5. Fecha de la prueba
6. Duración de la prueba
7. Tipo de examen (eval. inicial, parcial, final, recuperación, avisado o no, etc.)
8. Formato de examen (prueba objetiva, preguntas cortas, de tipo ensayo, etc.)
9. Criterios de calificación de la prueba (si se informa o no al alumnado de los mismos, dónde y cuándo)
10. Cómputo del examen en la evaluación
11. Documento que se entrega al alumnado para el examen e indicaciones escritas u orales (preguntas, observaciones escritas u orales que se dan a los estudiantes, ayuda ofrecida, etc.)
12. Editorial y edición del libro de texto
13. Temas o unidades didácticas que se evalúan (contenidos)
14. Tareas, capacidades, habilidades necesarias para realizar correctamente el examen o cada una de las preguntas que se incluyen en el mismo (análisis de preguntas según la operación cognitiva que requieren)
15. Criterios de evaluación de la programación didáctica de la asignatura a los que se refiere el examen
16. Competencias que evalúa el examen

Los cuatro últimos apartados de la parrilla son fundamentales para conocer los criterios de evaluación, las competencias y los contenidos que se preguntan a los alumnos. Nos parece interesante comprobar cómo los criterios de evaluación planteados en el diseño curricular base de la CARM y precisados en los proyectos curriculares de los centros y las programaciones docentes se materializan en los instrumentos de evaluación. Al fin y al cabo, los exámenes se diseñan para comprobar el grado en que el alumnado ha adquirido unos determinados conocimientos y competencias expresados en los criterios de evaluación. Determinar qué tipo de conocimientos y competencias relacionados con la Geografía se evalúan en tercer curso de la ESO es otro de los objetivos que perseguimos. Aunque todas las materias y asignaturas deben colaborar en el desarrollo de esas competencias, no cabe duda que ciertas disciplinas, por su objeto de estudio, parecen tener una mayor idoneidad para que, a partir de ellas, se puedan

alcanzar esos conocimientos. En el caso de las Ciencias Sociales es la Geografía la que de manera más directa parece estar más indicada para que el alumnado alcance esas competencias básicas.

En relación al análisis de los contenidos nos interesa sobre todo diferenciar los tipos de contenidos que aparecen en los instrumentos de evaluación, esto es, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Además, en la búsqueda de un análisis más preciso hemos realizado una adaptación de la clasificación utilizada por Villa Arocena (2007) y establecido un total de 14 variables que pueden verse en la tabla 2.

Esta fase de clasificación de la información obtenida de los instrumentos de evaluación ofrecidos por el profesorado ha constituido una de las principales y más arduas tareas del grupo de investigación durante los últimos meses. El análisis de todas y cada una de las preguntas de los exámenes recogidos lo ha realizado un grupo de personas formado por cinco miembros de distintas áreas de procedencia, tanto profesores universitarios como no universitarios, que han tratado de establecer una coherencia en el mismo. Este mismo proceso se ha llevado a cabo, aunque en este caso por un grupo de trabajo formado por profesores específicamente del área de Ciencias Sociales, para analizar el contenido que reflejaban las preguntas de los exámenes recogidos. En este caso el análisis se ha realizado utilizando 41 variables que tratan de recoger si aparecen o no los contenidos que figuran en el currículo establecido en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en la asignatura objeto de estudio, como podemos ver en la Tabla 3.

El paso siguiente a la recogida y clasificación de la información obtenida de las entrevistas y los instrumentos de evaluación es la informatización de los mismos para su tratamiento estadístico mediante el programa informático SPSS. De esta manera completamos el análisis cualitativo con un análisis cuantitativo de los datos. Este método supone, en síntesis, una propuesta para comprender qué se evalúa en la materia de Ciencias Sociales en Secundaria, cómo se evalúa y qué importancia tiene la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIÓN

Tal y como puede observarse a lo largo del presente escrito, el estudio en el que nos hallamos inmersos actualmente en nuestras indagaciones es, cuanto menos, complejo. A la espera de cerrar nuestra investigación no podemos todavía proporcionar datos concretos de la exploración efectuada hasta el momento, ya que nos encontramos inmersos en el transcurso de volcado de datos en el paquete estadístico. No obstante, creemos que el proceso de análisis que hemos realizado hasta el momento es metódicos y puede facilitar a otros equipos investigadores las tareas que tengan que establecer en sus propios trabajos, de ahí nuestro interés por mostrar a la comunidad educativa lo que hasta ahora hemos realizado.

Tabla 2. Ejemplos de preguntas de exámenes de Ciencias Sociales, Geografía (3ª ESO) pertenecientes a cada una de las tipologías de operaciones cognitivas y contenidos

RECUERDO DE HECHOS	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aspectos han permitido desarrollar en España los programas de Investigación y Desarrollo (I+D)? ¿Qué persiguen estas investigaciones y por qué son muy importantes?
RECUERDO DE CONCEPTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Define: dorsal oceánica, fosa marina, talud continental, fiordo, golfo. • ¿Qué es un altiplano?
RECUERDO DE PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Enumera las fases que hay que seguir para realizar una pirámide de población.
RECUERDO DE PRINCIPIOS	<ul style="list-style-type: none"> • El capitalismo. • Di todo lo que sepas del proteccionismo y el liberalismo económico.
COMPRESIÓN DE HECHOS	<ul style="list-style-type: none"> • Resume en un máximo de diez a doce líneas por qué España debe faenar en caladeros alejados de sus costas.
COMPRESIÓN DE CONCEPTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Explica los diferentes sistemas de cultivo. • Explica el monocultivo.
COMPRESIÓN DE PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de un climograma.
COMPRESIÓN DE PRINCIPIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Resume la revolución industrial. • Comenta brevemente la Globalización.
PREDICCIÓN DE HECHOS	<ul style="list-style-type: none"> • Si hubieras sido un campesino del siglo XIX, ¿cuál de estas situaciones crees que, probablemente, te habría tocado vivir? <ol style="list-style-type: none"> a) El aristócrata propietario de las tierras que trabajas te entrega un trozo de terreno a cambio de que inviertas en las acciones de su empresa. b) Un burgués compra la tierra en la que vives y te ofrece mejores condiciones laborales, por lo que decides no emigrar. c) Decides emigrar hacia la ciudad, donde encuentras trabajo en una fábrica.
APLICACIÓN DE HECHOS	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué consecuencias plantea la tala abusiva de árboles en un lugar como la selva amazónica?
APLICACIÓN DE CONCEPTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Sitúa en el mapa las depresiones de la Península Ibérica. • Explica el sentido del siguiente texto: «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Deben comportarse fraternalmente los unos con los otros».
APLICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Lee la tabla sobre actividad, ocupación y paro en España y con la información que te proporciona realiza una gráfica lineal. • Realiza un breve comentario sobre el siguiente gráfico de la tasa de paro en España desde 1999 hasta 2006.
APLICACIÓN DE PRINCIPIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Explica cómo se organizaba el trabajo en los inicios de la industrialización a mediados del siglo XVIII y qué aspectos perduran en la actualidad y cuáles han quedado superados.
VALORACIÓN DE HECHOS	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Crees que sería necesario potenciar las fuentes de energía alternativas? Comenta por qué.

Tabla 3. Variables y codificación con relación a los contenidos de las preguntas de los exámenes

VARIABLE	EL PROFESOR EVALÚA O NO...
Bloq1_1	Explicación oral o escrita de la información obtenida a partir de la observación...
Bloq1_2	Realización de debates, análisis de casos o resolución de problemas...
Bloq1_3	Elaboración de trabajos de síntesis o de investigación...
Bloq2_1	El aprovechamiento económico del medio físico...
Bloq2_2	La actividad económica. Necesidades humanas y bienes económicos...
Bloq2_3	Las actividades agrarias y las transformaciones en el mundo rural...
Bloq3_1	Localización y caracterización de las principales zonas y focos de actividad económica...
Bloq3_2	La organización política de las sociedades...
Bloq3_3	Organizaciones supraestatales...
Bloq3_4	La organización política y administrativa de España y la Unión Europea...
Bloq4_1	Interdependencia y globalización...
Bloq4_2	Desarrollo humano desigual. Análisis de las desigualdades entre los distintos países del mundo y de sus causas...
Bloq4_3	Tendencias y consecuencias de los desplazamientos de población en el mundo...
Bloq4_4	Riesgos y problemas medioambientales...
Bloq4_5	El espacio geográfico europeo. La Unión Europea en el mundo actual...
Bloq4_6	La diversidad geográfica de España...
CE_1	Identificar los principales agentes e instituciones económicas...
CE_2	Conocer, identificar y valorar los aspectos geográficos del entorno...
CE_3	Analizar indicadores socioeconómicos de diferentes países...
CE_4	Valorar la importancia de los desplazamientos migratorios contemporáneos...
CE_5	Identificar los rasgos que caracterizan la sociedad española actual...
CE_6	Identificar y localizar, a través de la representación cartográfica...
CE_7	Distinguir los principales tipos de recursos naturales y su distribución en el mundo..
CE_8	Identificar y localizar las grandes áreas geopolíticas, económicas y culturales...
CE_9	Caracterizar los principales sistemas de explotación agrarias existentes en el mundo...
CE_10	Conocer las características que definen los espacios industriales, comerciales y turísticos...
CE_11	Situar los principales ejes de transporte y comunicaciones y los flujos de intercambio comercial...
CE_12	Apreciar la magnitud de los impactos de la acción humana sobre el medio ambiente...
CE_13	Comparar los rasgos geográficos comunes y diversos que caracterizan España...
CE_14	Obtener y utilizar informaciones relevantes sobre temas geográficos de fuentes variadas progresivamente más complejas...
CE_15	Realizar, individualmente o en grupo, trabajos y exposiciones orales sobre temas de la materia...
CE_16	Interpretar y elaborar distintos tipos de mapas, croquis, gráficos y tablas estadísticas...

Para nuestro equipo investigador el trabajo está resultando muy provechoso, ya que casi todos los quehaceres se llevan a cabo dentro de subgrupos de trabajo o equipos de expertos, causando así interacciones reales en el grupo de investigación, interacciones que refuerzan el aprendizaje y la colaboración entre todos los integrantes de conjunto, desviándonos así de las tareas reales de investigación más aisladas e individuales a las que tanto estamos acostumbrados en la Universidad. Por otro lado, también se potencia un intercambio real entre profesorado universitario y no universitario con el que todos pensamos que aprendemos de los demás.

BIBLIOGRAFÍA

- CERVELLERA, A. (1997). *Obstáculos escolares en el aprendizaje del tiempo y del clima*. Memoria de licenciatura inédita. Departamento de Geografía, Universidad de Valencia.
- CONDEMARÍN, M. y MEDINA, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago: Andrés Bello.
- DENDALUCE, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26, pp. 9-32.
- DIARTE, P. (1999). Los instrumentos de evaluación en el área de ciencias sociales, geografía e historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 19, pp. 115-124.
- MARRÓN GAITE, M. J. (ed.). (2001). *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Madrid: AGE-APGP-Universidad Complutense.
- RAMIRO, E. (2002). *Aproximació a l'escola valenciana de geografia*. Madrid-Valencia: Biblioteca Nueva-Universitat de València.
- SALKIND, N. J. (1997). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- SOUTO GONZÁLEZ, et al. (1996). *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículo real*. Sevilla: Díada.
- 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.

Anexo 1. Bloques de contenidos de la materia Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 3.º de la ESO previstos en el Decreto n.º 291/2007, de 14 de septiembre

<i>Bloque 1. Común a todos los bloques</i>	<i>Bloque 2. Actividad económica y espacio geográfico</i>	<i>Bloque 3. Organización política y espacio geográfico</i>	<i>Bloque 4. Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual</i>
<p>-Obtención y procedimiento de información, explícita e implícita, a partir de la observación de la realidad geográfica y de documentos visuales, cartográficos y estadísticos, incluidos los proporcionados por las tecnologías de la información y la comunicación. Comunicación oral o escrita de la información obtenida.</p> <p>-Realización de debates, análisis de casos o resolución de problemas sobre alguna cuestión de actualidad</p> <p>-Elaboración de trabajos de síntesis o de investigación</p>	<p>-Actividad económica</p> <p>-Economía de mercado</p> <p>-Trabajo y Familia</p> <p>-Agricultura</p> <p>-Pesca</p> <p>-Actividad industrial</p> <p>-Energías renovables</p> <p>-Sector servicios</p> <p>-Actividad económica y medio ambiente</p> <p>-Focos de actividad económica en Europa, España y la Región de Murcia</p>	<p>-Estado</p> <p>-Regímenes políticos</p> <p>-División política de Europa</p> <p>-División política de España</p> <p>-Instituciones europeas</p> <p>-Instituciones españolas</p>	<p>-Globalización</p> <p>-Mundo desarrollado y mundo subdesarrollado</p> <p>-Democracia y desarrollo</p> <p>-Políticas de cooperación internacional</p> <p>-Áreas geopolíticas, geoeconómicas y culturales del mundo</p> <p>-La comunidad Iberoamericana</p> <p>-España en el mundo</p> <p>-Migraciones contemporáneas</p> <p>-La inmigración en la Región de Murcia</p> <p>-Sostenibilidad y medioambiente</p> <p>-Tendencias demográficas actuales en Europa</p> <p>-Tendencias económicas actuales en Europa</p> <p>-Sectores económicos en España</p> <p>-Transporte y telecomunicaciones en España</p> <p>-Urbanización e impacto medioambiental en España</p> <p>-Desequilibrios regionales</p> <p>-El problema del agua en la Región de Murcia</p>

Anexo 2. Criterios de evaluación de la materia Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 3.º de la ESO previstos en el Decreto n.º 291/2007, de 14 de septiembre

1	Identificar los principales agentes e instituciones económicas, así como las funciones que desempeñan en el marco de una economía cada vez más interdependiente, y aplicar este conocimiento al análisis y valoración de algunas realidades económicas actuales.
2	Conocer, identificar y valorar los aspectos geográficos del entorno, como resultado de las interacciones entre el medio natural y la actividad humana
3	Analizar indicadores socioeconómicos de diferentes países y utilizar ese conocimiento para reconocer los desequilibrios espaciales en la distribución de la riqueza, explicando los factores que originan las desigualdades en el mundo y sus consecuencias
4	Valorar la importancia de los desplazamientos migratorios contemporáneos, analizando sus causas y sus efectos, con atención particular a los movimientos migratorios de la Región de Murcia
5	Identificar los rasgos que caracterizan la sociedad española actual y su estructura social, analizando las desigualdades que la caracterizan
6	Identificar y localizar, a través de la representación cartográfica, los Estados y las áreas geoeconómicas y culturales del mundo. Conocer la organización político-administrativa de la Unión Europea y de España
7	Distinguir los principales tipos de recursos naturales y su distribución en el mundo. Valorar su importancia social y comprender la necesidad de explotarlos racionalmente. Percibir y describir los efectos medioambientales de las actividades humanas, particularmente en Europa y España. Conocer los planteamientos y medidas en defensa del medio ambiente y manifestar interés y respeto por el medio
8	Identificar y localizar las grandes áreas geopolíticas, económicas y culturales del mundo, con especial atención a la Unión Europea e Iberoamérica. Analizar los efectos de la integración de España en la Unión Europea. Explicar la posición de España en el sistema de relaciones internacionales
9	Caracterizar los principales sistemas de explotación agraria existentes en el mundo, localizando algunos ejemplos representativos de los mismos, y utilizar esa caracterización para analizar algunos problemas de la agricultura española con particular atención a las necesidades de agua de la Región de Murcia
10	Conocer las características que definen los espacios industriales, comerciales y turísticos y su distribución geográfica, localizando algunos ejemplos representativos en la Región de Murcia
11	Situar los principales ejes de transporte y comunicaciones y los flujos de intercambio comercial, con especial referencia a Europa y España
12	Apreciar la magnitud de los impactos de la acción humana sobre el medio ambiente, valorando la importancia y la de los créditos de sostenibilidad
13	Comparar los rasgos geográficos comunes y diversos que caracterizan España. Identificar y explicar la organización político-administrativa del Estado español y de las Comunidades Autónomas. Analizar los desequilibrios territoriales españoles y sus causas
14	Obtener y utilizar informaciones relevantes sobre temas geográficos de fuentes variadas progresivamente más complejas. Relacionar las informaciones, valorarlas y compararlas para explicar hechos sociales y espaciales. Adquirir autonomía para tomar notas, consultar fuentes escritas y acceder a bases de datos aprovechando las posibilidades de las tecnologías de la información
15	Realizar individualmente o en grupos trabajos y exposiciones orales sobre temas de la materia, utilizando el vocabulario pertinente y la corrección formal adecuada
16	Interpretar y elaborar distintos tipos de mapas, croquis, gráficos y tablas estadísticas utilizándolos como fuente de información y medios de análisis y síntesis

LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LA LOGSE, LOCE Y LOE: ESTUDIO Y ANÁLISIS EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES¹

Raquel Sánchez Ibáñez

raqueledu@um.es

Francisco Javier Trigueros Cano

javiertc@um.es

Raimundo Rodríguez Pérez

raimundorodriguez@um.es

Jorge Ortuño Molina

jortunom@um.e

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

Las leyes de educación son un termómetro que permite constatar si los avances e innovaciones que se vienen realizando desde el ámbito académico y profesional – este último muchas veces de manera aislada, vocacional y sin el apoyo institucional que debiera– consiguen trascender la potencialidad para convertirse en actos en la ordenación general de la práctica educativa. La investigación en educación no busca otra cosa que obtener mejores resultados en el ámbito educativo haciendo de la ense-

1 Este trabajo es resultado del proyecto de investigación «Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria» (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010 y del proyecto de investigación e innovación educativa «Competencias, contenidos y criterios de evaluación de Geografía en 3.º de ESO: hacia una evaluación auténtica», financiado por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

ñanza un instrumento verdaderamente acorde con las necesidades sociales demandadas por los ciudadanos. A través del análisis de los criterios de evaluación podremos esbozar una serie de elementos que nos ayudarán a entender en qué medida el sistema educativo español ha ido adaptándose en los últimos tiempos a las necesidades de un marco internacional tremendamente competitivo que centra en la educación y en la formación del capital humano los principales activos para el desarrollo (Tedesco, 2000). Los elementos a tener en cuenta en el análisis de este trabajo se centrarán en rastrear el carácter de los criterios de evaluación para comprender qué modelo educativo se legitima, el valor de ciertos aprendizajes frente a otros y, por tanto, qué habilidades o competencias son las que se han buscado en el alumnado español, así como su adecuación a las nuevas necesidades tanto sociales como profesionales. Usar como instrumento de trabajo el marco legislativo se encuentra plenamente justificado ya que, como afirman Lukas, Santiago, Joaristi y Lizasoain (2006), el profesorado en general asume y lleva a la práctica las reglas sobre evaluación establecidas en las leyes, aunque se puedan mantener usos más academicistas.

LA EVALUACIÓN COMO PROCESO

Técnicamente, se suele definir de forma breve la evaluación como adjudicar valor a algo. Tal valor puede ser intrínseco o extrínseco y viene dado en función de adjudicaciones externas al objeto evaluado, considerando unos criterios, parámetros o circunstancias que hacen que dicho objeto incremente su valor por esas contingencias. No obstante, el concepto de evaluación se ha visto modificado a lo largo del tiempo partiendo desde unos postulados en los que tan sólo era utilizada para indicar si los alumnos eran válidos, o no, hasta las tendencias actuales en los que la evaluación tiene una especial importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje en su conjunto, transformándose en el eje que guía dicho proceso. En la actualidad se considera la evaluación como un instrumento que sirve al profesorado para ajustar su actuación, orientándolo y reforzando los contenidos insuficientemente adquiridos por los alumnos para realizar la adaptación curricular necesaria. La evaluación es básica para todo proceso desde el mismo momento en el que se plantean unos objetivos, pero a diferencia de convertirse en un acto aislado al final para ver la consecución de tales fines, se transforma en un proceso continuo que permite conocer la evolución de los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos con respecto a su situación inicial y a los propósitos previamente establecidos, al tiempo que permite valorar la eficacia de las estrategias, las actividades y los recursos empleados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Mateo y Martínez, 2008). Y por ello, puesto que evaluación y aprendizaje van estrechamente unidos, también debe existir una interdependencia entre la evaluación del aprendizaje (a los alumnos, como tradicionalmente se ha venido haciendo) y de la enseñanza (maestros y acción didáctica). En esta línea, podemos afirmar que la evaluación es un

instrumento muy útil para el centro escolar en cuanto a la toma de decisiones sobre su organización, funcionamiento interno y promoción del alumnado. Y también lo es para la Administración, ya que permite verificar la coherencia del sistema escolar y poder responder a las necesidades manifestadas en la evolución del sistema educativo.

Así, para mejorar la evaluación a fin de conocer el grado de consecución de los objetivos educativos que depositamos sobre el alumnado ha sido necesario revisar todo el proceso tradicional de evaluación (Alonso, 1997). Dicha necesidad de reforma obligaba a afrontar la evolución desde posiciones abiertas para descubrir nuevas dimensiones, nuevos instrumentos de obtención de información y análisis de la misma (Alfageme y Miralles, 2009). Ya no podemos hablar de una sola evaluación ya que las finalidades educativas pretenden tanto conocer el rendimiento del alumnado como diagnosticar las carencias o necesidades de los alumnos, así como valorar la eficacia del sistema de enseñanza. Esto nos lleva a manejar diferentes tipos de evaluación que en función de su regularidad puede ser inicial, formativa o final. Pero también podemos matizar esa evaluación y potenciar otra serie de competencias si hacemos partícipe al alumnado en esa evaluación no sólo como un objeto pasivo que es evaluado sino de forma activa en el que los alumnos adoptan responsabilidades a través de la autoevaluación o de la coevaluación.

La cultura del control o del examen como forma de medir el aprendizaje, y la nota como recompensa del esfuerzo, resultan totalmente contraproducentes, como afirman Pellicer y Ortega (2009). A pesar de seguir existiendo una cultura credencialista en la sociedad española (Merchán, 2001), se hace cada vez más necesario una ampliación de los instrumentos de evaluación que permitan recoger las perspectivas educativas que desde Europa se vienen imponiendo y que, si bien se han puesto de manifiesto en la creación del EEES, no hacen sino recoger la nueva visión de la educación como piedra angular de las sociedades modernas, que depositan sus fuentes de desarrollo no tanto ya en los recursos naturales de los países sino en el potencial humano tratado a través de cultivar la práctica, las habilidades y las actitudes (Alfageme, 2007). Es precisamente ese nuevo papel de la educación el que ha replanteado el papel de la evaluación colocándolo en el eje central de la misma, y las políticas educativas como los instrumentos básicos que permiten alcanzar una educación de calidad generalizada y preparada para los retos del siglo XXI. Qué evaluar y cómo evaluar presentan un alto carácter cultural y político puesto que representan formulaciones diferentes sobre el papel y las capacidades que se esperan del alumnado: desde una visión en la que se prima el esfuerzo y el sacrificio como elementos de reconocimiento social, y por lo tanto calificadora, o bien una evaluación ilustrativa y orientativa que facilita la generalización educativa y que potencia las habilidades de los individuos. La evaluación en el marco del nuevo diseño social ha introducido estas nuevas perspectivas pluralistas con las que debe ser abordada frente a la visión monolítica tradicional como factor clasificador del alumnado.

COMPARATIVA DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN CURRICULARES RELACIONADOS CON LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Las distintas perspectivas con las que se ha enfocado la evaluación en el ámbito educativo a nivel académico y científico han influido, en cierta manera, en el diseño de los currículos educativos. En los últimos veinte años, se han sucedido en la sociedad española tres leyes educativas con repercusión en la enseñanza primaria. La *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) fue aprobada por el parlamento español en 1990 y seguida, un año más tarde, de un Real Decreto (1344/1991, de 6 de septiembre) que establecía el currículo de Educación Primaria. Esta legislación supuso un gran salto cualitativo en el sistema de enseñanza español, que dejó atrás un modelo educativo de carácter tecnocrático y recogió algunos de los avances teóricos y metodológicos realizados en el campo científico de la didáctica. En el ámbito específico de la didáctica de las Ciencias Sociales algunas de las aportaciones más relevantes, que influyeron en el diseño del currículo de Educación Primaria fueron la adopción del concepto de «medio» y de un método de enseñanza-aprendizaje significativo y constructivista. La amplitud de significado del término «medio» posibilitó el carácter interdisciplinar de un área de nueva creación, *Conocimiento del medio natural, social y cultural*, que vertebró la enseñanza de contenidos relacionados con las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias Sociales. A su vez, una apuesta pedagógica y metodológica importante fue convertir la finalidad del área en «ayudar a los alumnos a construir un conocimiento de la realidad que, arrancando de sus propias percepciones, vivencias y representaciones, se haga progresivamente más compartido, más racional, más descentrado con respecto a su propia subjetividad y, en ello, más ‘objetivo’» (Real Decreto 1344/1991, Introducción al área de conocimiento del medio natural, social y cultural).

La construcción del conocimiento implica a partir de la LOGSE el aprendizaje de saberes de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Al objetivo de «saber/conocer» se suma la asimilación por el alumnado de habilidades que implican «saber hacer» (interpretar mapas, formular soluciones a problemas sencillos, etc.) y pautas de comportamiento y adopción de valores que suponen «saber ser» (educado, respetuoso, cuidadoso con el medioambiente, etc.). La finalidad no es otra que la de formar personas, ciudadanos, que comprendan el significado de la vida del hombre en sociedad y la interacción entre los seres humanos y el medio que les rodea actuando, en consecuencia, con responsabilidad:

«Al definir el medio por su relación con la experiencia humana, aparece claro que en ella hay más que conocimiento. Junto con «conocer», hay un «estar afectado por», así como también un «obrar sobre». El medio se conoce en la medida en que uno se siente especialmente afectado por él y, no menos, en la medida

en que se actúa sobre él, intentando modificarlo. Emergen así los componentes afectivos y prácticos en relación con el medio» (Real Decreto 1344/1991, Introducción al área de Conocimiento del medio natural, social y cultural).

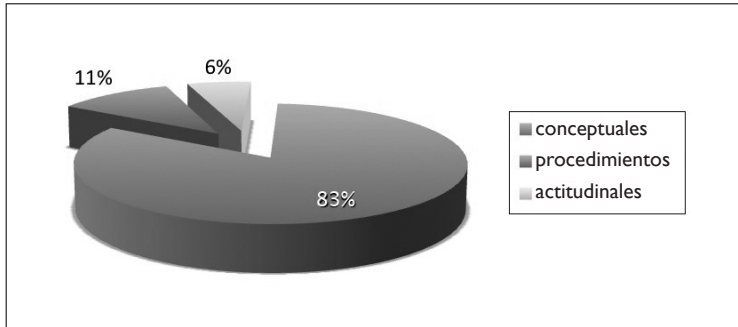
Otro aspecto interesante en este Real Decreto es que los contenidos programados en cada uno de los ciclos del área de conocimiento del medio adquieren una tridimensionalidad que produce su subdivisión en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Castillo Arredondo, 2002). En correspondencia a esta división teórica de contenidos, los criterios de evaluación establecidos para la etapa de primaria diferencian también la adquisición de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales. En concreto, de un total de dieciocho criterios de evaluación, once están referidos fundamentalmente a la asimilación de procedimientos, cinco a la adquisición de conceptos y dos al aprendizaje de actitudes; lo que pone de manifiesto el interés creciente por la enseñanza y aprendizaje de habilidades y actitudes en esta etapa.

La vigencia de este currículo para la educación primaria se mantuvo hasta la aprobación por el parlamento español en el año 2002 de la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE). A esta ley siguió la aprobación del Real Decreto 830/2003, publicado en el Boletín Oficial del Estado el 2 de julio de 2003, que estableció las enseñanzas mínimas para la etapa de educación primaria. A pesar de que ninguna de estas leyes se implantó de forma efectiva debido al cambio de gobierno producido tras las elecciones de marzo de 2004, resulta interesante el análisis de las similitudes y diferencias de ambos currículos educativos en relación, sobre todo, a los criterios de evaluación relacionados con las Ciencias Sociales.

El primer aspecto a resaltar de esta comparación es la desaparición del concepto de «medio» en el título que da nombre al área relacionada con las Ciencias Sociales, que pasa a denominarse *Ciencias, Geografía e Historia*. Este hecho tiene unas implicaciones que van mucho más allá del empleo de un término determinado en el título del área. En cierto sentido, el propio título adelanta la concepción de un área distinta a la diseñada durante la LOGSE pues, si bien ambos currículos mantienen el carácter interdisciplinar del área, el Real Decreto 830/2003 al prescindir del concepto de «medio» como eje aglutinador de conocimientos procedentes de diversas ciencias, plantea una enseñanza de conocimientos mucho más compartimentada.

Por otra parte, el currículo previsto en el Real Decreto 830/2003 recoge, como en el anterior planteado en el marco de la LOGSE, el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales pero con diferencias sustanciales. En primer lugar, no se diferencian los ciclos de la etapa de primaria lo que conlleva, como ya señalaran Pro y Miralles (2009), que la distribución de contenidos y criterios de evaluación no sea igual en las dos leyes orgánicas. En segundo lugar, si analizamos los criterios de evaluación establecidos en ambos currículos encontramos que el peso dado al aprendizaje de contenidos conceptuales en el Real Decreto 830/2003 es mucho mayor que el dado a contenidos procedimentales y actitudinales.

Gráfico 1. Criterios de evaluación del área de Ciencias, Geografía e Historia en el Real Decreto 830/2003

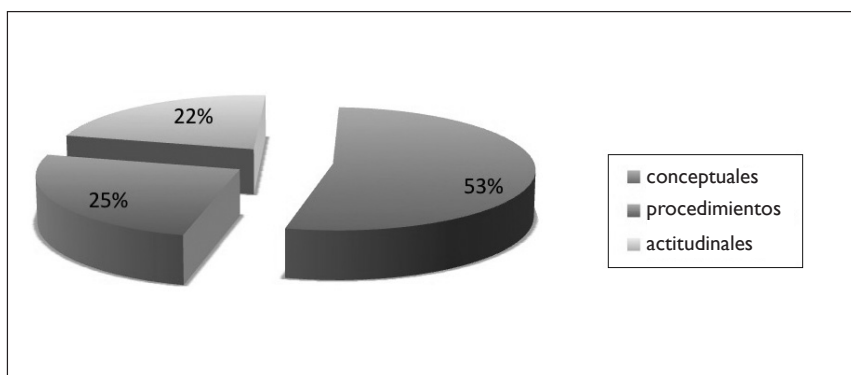


Fuente: Real Decreto 830/2003.

Atendiendo a los infinitivos empleados en los enunciados de los criterios de evaluación en el área de *Ciencias, Geografía e Historia* encontramos que aparecen con frecuencia diversos verbos usados para el aprendizaje de contenidos conceptuales. En concreto, el verbo «conocer» se menciona en los enunciados de los criterios de evaluación de los tres ciclos hasta en doce ocasiones, «comprender» en cinco y «describir» en tres ocasiones. En cambio, en los criterios de evaluación formulados en el área de *Conocimiento del medio* (Real Decreto 1344/1991), los infinitivos «conocer» o «comprender» no aparecían en los enunciados y tan solo se citaba el verbo «describir» en tres ocasiones. Por tanto, los criterios de evaluación, tal y como están formulados en el currículo de la LOCE para el área de *Ciencias, Geografía e Historia*, inciden claramente en el aprendizaje de conocimientos conceptuales por el alumnado de Primaria por encima de habilidades y actitudes. Sin embargo, llama la atención que entre los objetivos del área previstos en el Real Decreto se plantee la adquisición por el alumnado de habilidades y valores que luego no se recogen como criterios de evaluación. Por ejemplo, el segundo objetivo del área hace referencia a «recoger, seleccionar y procesar información básica sobre el entorno natural, social y cultural, a partir de fuentes diversas y las aportaciones de las tecnologías de la información y la comunicación». Sin embargo, este contenido no está expresado como criterio de evaluación en ninguno de los ciclos de Primaria, pese a estar relacionado con el desarrollo de la capacidad analítica del alumnado y su competencia en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Tampoco el aprendizaje de valores como el respeto a culturas diversas y actitudes relacionadas con el trabajo en equipo, la responsabilidad personal y el comportamiento cívico, que están expresados como objetivos de área en el currículo, aparecen enunciados como criterios de evaluación. De todo lo cual se deduce que la evaluación, tal y como está concebida en el marco de la LOCE, se limita a una evaluación estricta de conocimientos y no de competencias.

Este planteamiento va a modificarse con la aprobación el 3 de mayo de 2006 de la *Ley Orgánica de Educación (LOE)*, que constituye el marco legal vigente. En concreto, el Real Decreto 1513/2006 establece las enseñanzas mínimas para la etapa de educación primaria y contempla, como primera diferencia respecto al anterior diseño curricular base, la recuperación del concepto de «medio» tanto en la designación de un área específica de conocimiento, *Conocimiento del medio natural social y cultural*, como en la concepción de la misma. La principal novedad de este marco legislativo respecto a los dos anteriores es su apuesta por una educación en competencias. Esto supone, entre otras cosas, elevar la atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, en el diseño curricular de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, a la adquisición por el alumnado de conocimientos, habilidades y actitudes. En efecto, un somero análisis de los criterios de evaluación de los tres ciclos del área de *Conocimiento del medio natural, social y cultural* revela, que un 52% de los mismos están referidos fundamentalmente al aprendizaje de contenidos conceptuales, un 25% a contenidos procedimentales y un 23% a actitudes.

Gráfico 2. Criterios de evaluación del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural en el Real Decreto 1513/2006



Fuente: Real Decreto 1513/2006.

Estos datos pueden inducirnos a pensar que la selección de contenidos para primaria en la LOE difiere bastante de la establecida en el currículo de la LOCE pero no es así. La principal diferencia estriba en que muchos de los contenidos programados en Real Decreto 830/2003 estaban diseñados para ser enseñados, aprendidos y evaluados desde un enfoque conceptual. En cambio, estos mismos contenidos se han diseñado de forma que el alumnado los adquiera a través de un aprendizaje constructivista, centrado en el alumnado, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales.

El aprendizaje se produce, por tanto, cuando el alumno interactúa con el objeto del conocimiento, cuando esto lo realiza en interacción con otros y cuando es significativo para sí mismo. Por ejemplo, los contenidos programados para tercer ciclo en el Real Decreto 830/2003 y en relación al tema de «máquinas y aparatos de la vida cotidiana» se corresponden con el criterio de evaluación «reconocer los beneficios y los riesgos derivados del uso de determinados aparatos y productos, así como las principales medidas de prevención». Resulta evidente que la evaluación de este conocimiento se plantea en términos de conocimientos conceptuales. En cambio, en el currículo del Real Decreto 1513/2006, los contenidos relacionados con este tema en el mismo ciclo tienen asociados un criterio de evaluación que indica «planificar la construcción de objetos y aparatos con una finalidad previa, utilizando fuentes energéticas, operadores y materiales apropiados, y realizarla, con la habilidad manual necesaria, combinando el trabajo individual y en equipo». En este último criterio se produce, por consiguiente, un claro interés por un aprendizaje significativo que trata de favorecer al alumnado a «aprender a pensar y pensar para aprender» (Torre Puentes, 2002).

El salto cualitativo que supone la LOE respecto a la LOCE, al menos en cuanto a la formulación teórica expresada en los criterios de evaluación, tiene que ver con el desarrollo de habilidades del alumnado y el paso de una clase esencialmente magistral a otra que combina la teoría con la práctica haciéndolas complementarias. Por último, las diferencias entre LOCE y LOE se basan en que esta última potencia algunos criterios actitudinales ausente en la otra ley. De hecho, concede importancia a que se valore el medio ambiente, la salud, la higiene, el trabajo en equipo y la responsabilidad colectiva. Estos criterios responden no sólo al área de *Conocimiento del medio natural, social y cultural*, sino también a la instrucción y formación del alumno como un ciudadano consciente del respeto por valores universales que afectan al respeto por los demás y por la naturaleza. Asimismo, la alusión al uso de la tecnología («soporte digital», «Internet») en la LOE, vinculada a la realización de ejercicios individuales o en grupo es otra diferencia reseñable, y lógica si se tiene en cuenta la importancia de las TIC en las aulas, especialmente evidente en los últimos años y que, por tanto, no aparece en leyes anteriores.

Por último, también hemos detectado que unos criterios de evaluación cambian de ubicación entre las distintas leyes lo que nos lleva a cuestionarnos si los alumnos pueden superar los mismos criterios en unas edades o en otras. Para intentar comprender esta modificación, hay que estudiar los contenidos y los distintos niveles de dificultad de los mismos, pero tampoco nos queda claro por qué un criterio, prácticamente igual, se ubica en distintos ciclos según la ley educativa. Este ejemplo lo podemos ver en la siguiente tabla con algunos de los criterios:

Tabla 1. Distribución comparativa de criterios de evaluación

<i>Real Decreto 1344/1991</i>	<i>Real Decreto 830/2003</i>	<i>Real Decreto 1513/2006</i>
Etapa Criterio nº 7. Identificar, comparar y clasificar los principales animales y plantas de su entorno aplicando el conocimiento que tiene de su morfología, alimentación, desplazamiento y reproducción.	1.º ciclo Criterio nº 3. Diferenciar plantas y animales por sus características principales. 3.º ciclo Criterio nº 2. Identificar las distintas clases de animales y plantas señalando sus características primordiales.	1.º ciclo Criterio nº 2. Reconocer y clasificar con criterios elementales los animales y plantas más relevantes de su entorno así como algunas otras especies conocidas por la información obtenida a través de diversos medios. 2.º ciclo Criterio nº 2. Identificar y clasificar animales, plantas y rocas, según criterios científicos.
	3.º ciclo Criterio nº 5. Distinguir las características de algunos minerales y rocas del entorno.	2.º ciclo Criterio nº 2. Identificar y clasificar animales, plantas y rocas, según criterios científicos.

CONCLUSIONES

En los últimos tiempos, la evaluación se ha convertido en un tema recurrente tanto en el debate didáctico como en las preocupaciones de los distintos niveles que integran la vida escolar. La evaluación cobró entidad propia desde la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), cuando la situó como pilar primordial del currículo del sistema educativo. La evaluación se conceptualizaba no sólo como un instrumento sino como una cultura evaluativa en la que se ejercía una acción crítica sobre la información recabada, se buscan referentes, se analizaban las alternativas y se ofrecían varias visiones no simplificadas de los aprendizajes evaluados (Mateo y Martínez, 2008). Por su parte, en la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) se ha vuelto a incidir en el papel fundamental de la evaluación al indicar que es un instrumento valioso de seguimiento y valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten observarlos. Ahora bien, también la nueva ley ha introducido un nuevo término que se viene a sumar a la larga lista de conceptos pedagógicos como son las competencias educativas básicas que obligan a desarrollar la capacidad o habilidad para desarrollar tareas y hacer frente con garantías a situaciones contextualizadas por medio de la movilización de habilidades, conocimientos y actitudes, todas al mismo tiempo y de forma interrelacionada (Zabala y Arnau, 2007).

El estudio de la evaluación no sólo tiene sentido en la medida en la que solo aquello que se evalúa realmente es lo que se aprende, sino que no tendría sentido, tampoco, evaluar lo que los alumnos no han tenido la oportunidad de poder aprender. Es por ello que este trabajo puede aportar un punto de referencia respecto a lo que las leyes educativas exponen en su ideario y fin educativo, con las implicaciones que ello supondría para el uso de instrumentos evaluadores acordes con los criterios, respecto a los contenidos que tanto en leyes nacionales como autonómicas se vienen recogiendo y que, en más de una ocasión, pueden entrar en acusados contrasentidos (Pro y Miralles, 2009). Por último señalar que tras la realización del análisis comparativo de los criterios de evaluación previstos en los currículos de las leyes LOGSE, LOCE y LOE nos ha surgido la pregunta sobre la conveniencia o no de establecer unos criterios de evaluación de etapa en las leyes que no los tienen, sin eliminar los de ciclo y directamente relacionados con los objetivos generales, que ayuden a conocer con más exactitud si estos últimos se han conseguido y en qué grado. Quedan sin resolver muchos interrogantes acerca del diseño de los criterios de evaluación relacionados con contenidos de Ciencias Sociales en la etapa de educación primaria y que en esta comunicación se dejan abiertas, pero existe el compromiso de avanzar en la evaluación como elemento capital del proceso de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFAGEME, M. B. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Educatio siglo XXI*, 25, pp. 209-226.
- ALFAGEME, M. 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, pp. 8-20
- ALONSO, J. (dir.) (1997). *Evaluación del conocimiento y su adquisición*. Madrid: CIDE-Pearson Educación.
- CASTILLO ARREDONDO, S. (coord.) (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- LUKAS, J. F.; SANTIAGO, K.; JOARISTI, L. y LIZASOAIN, L. (2006). Usos y formas de la evaluación por parte del profesorado de la ESO. Un modelo multinivel. *Revista de Educación*, 340, pp. 667-693.
- MATEO, J. y MARTÍNEZ, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- MERCHÁN, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 15, pp. 3-21.
- PELLICER, C. y ORTEGA, M. (2009). *La evaluación de las competencias básicas. Propuestas para evaluar el aprendizaje*. Madrid: PPC.
- PRO, A. y MIRALLES, P. (2009). El currículo de Conocimiento del medio natural social y cultural en la Educación Primaria. *Educatio siglo XXI*, 27/1, pp. 59-96.

- TEDESCO, J. C. (2000). Educación y sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 288, pp. 83-86.
- TORRE PUENTE, J. C. (2002). *Aprender a pensar y pensar para aprender. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *11 ideas claves de cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN DE CIENCIAS SOCIALES EN SECUNDARIA EN UN PROGRAMA BILINGÜE

Rubén Juan Serna Alfonso

serna.alfonso@gmail.com

IES Sierra Almenara, Purias (Lorca)

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se presenta una experiencia concreta en un centro de Educación Secundaria inscrito en el programa de educación bilingüe de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. La comunicación recoge las características generales de la realidad de un grupo de alumnos de 2.º de la ESO, en la asignatura de Ciencias Sociales en inglés. Se presenta una descripción del alumnado, del centro, de los materiales didácticos utilizados: tanto en lengua propia como en inglés; de la metodología usada en clase: la intercalación de contenidos en inglés, la presencia de un lector nativo; y por último de la evaluación en todas sus vertientes. Este apartado, el de la evaluación, es el que se presta a una mayor profundización, pues junto a los resultados esperados, y específicos, en relación a las Ciencias Sociales, es esperable en el alumno un aprendizaje en materia lingüística que constituye un nuevo reto para el profesorado no formado en aspectos filológicos ni lingüísticos.

JUSTIFICACIÓN

En los últimos años se ha podido observar un incremento importante de centros educativos de Educación Secundaria, tanto públicos como privados, que incorporan la enseñanza bilingüe en idiomas como inglés, francés, y en menor medida, en alemán. Este incremento viene motivado por la necesidad de contar con personas que, en un mundo globalizado, sepan desenvolverse social y profesionalmente con solvencia, y que amplíen sus posibilidades de iniciar una carrera profesional óptima, ya sea dentro o fuera de nuestras fronteras. Al margen de los centros de titularidad privada que optan por esta enseñanza, las administraciones públicas autonómicas comienzan a incorporar

programas experimentales a medida que el nivel de idioma extranjero de los profesores aumenta, y los resultados de tales experiencias resultan satisfactorios.

Conviene indicar que la educación bilingüe ha sido considerada elitista en tanto que hasta hace pocos años únicamente escasos centros privados contaban con esta oferta educativa, y que el avance experimentado en los últimos años, con la implantación en centros públicos y, por tanto de forma gratuita, supone un gran avance en materia social y educativa. Los programas bilingües son altamente valorados por toda la comunidad educativa (profesorado, padres, alumnos, etc.) pues evitan en muchas ocasiones el fracaso escolar (Genesee, 1999), fomentando la capacidad creativa y cognitiva del alumnado. En ese sentido la constante actividad de descifrar códigos nuevos es básica para alcanzar un aprendizaje significativo.

En la mayoría de ocasiones los docentes de programas bilingües se encuentran con la carencia de materiales y recursos en determinadas asignaturas y esto empuja al autodidactismo y a la mera traducción de materiales sin aplicación específica, de modo que la única diferencia entre una clase en inglés o en español (o en cualquier otra lengua oficial en cada comunidad autónoma con lengua cooficial) es tan sólo el idioma vehicular en el que se desarrolla. El interés creciente de los docentes por mejorar la calidad de sus clases ha conllevado la creación de diferentes blogs, recursos compartidos a través de redes sociales, etc., que facilitan la comunicación con sus alumnos y la creación de métodos y materiales. Este punto debe ser prioridad para las administraciones, pues de la calidad del profesorado responsable se obtendrán unos determinados resultados (Castro Freinberg, 2002).

Así mismo, la ausencia de normativas en relación a la evaluación hace que el profesorado de programas bilingües adapte los criterios de evaluación presentes en los Decretos a la realidad de su aula y su grupo, sin que existan hasta ahora líneas que permitan afirmar que existen unos criterios de evaluación específicos, o al menos unas directrices por parte de la administración. En este sentido, en muchas ocasiones los propios docentes recurren a los criterios de evaluación de la asignatura lingüística correspondiente.

¿Cómo medir mediante una evaluación inicial los conocimientos previos del alumnado? ¿Cómo constatar el aprendizaje continuo? ¿Qué herramientas utilizar para medir el aprendizaje? ¿Qué criterios de calificación seguir?

A lo largo de este trabajo expondremos las respuestas desde la perspectiva concreta de esta experiencia, vivida por un profesor de Ciencias Sociales, con un nivel avanzado de inglés, y frente a un alumnado con un nivel medio-bajo tanto en conocimientos específicos como lingüísticos.

METODOLOGÍA APLICADA

Hemos utilizado el *estudio de caso* por ser considerado el método idóneo para estudiar una situación concreta y en un tiempo limitado, de forma que obtengamos resul-

tados fiables. Son muchas las referencias en las que se destaca el valor de este método (Prats, 2009), por su adaptabilidad y flexibilidad a diferentes situaciones, destacando la capacidad de establecer un puente entre la teoría y lo concreto.

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO Y ALUMNADO

En nuestro caso hemos escogido para el estudio un centro educativo en el que se imparte la enseñanza de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. En este centro, situado en un entorno urbano de una pequeña población costera, el programa bilingüe en idioma inglés y francés lleva implantado desde hace tres años, de forma progresiva. El caso concreto al que hacemos mención en este trabajo es un curso de 2.º de la ESO, en dos secciones: A y B. En ambos la enseñanza de materias como las Ciencias Sociales se imparte en inglés y español. El número de alumnos tanto en el grupo A como en el B es de 32 alumnos, con un mayor índice de alumnas que de alumnos en ambos casos.

El centro cuenta con unas buenas instalaciones que permiten el uso de diferentes metodologías, y facilitan un adecuado uso de las TIC. En las aulas existe un cañón-proyector, altavoces, y ordenador. El departamento cuenta con abundante bibliografía, y es una realidad el interés mostrado por el profesorado del programa bilingüe en mejorar sus conocimientos y compartir experiencias.

Si bien el entorno corresponde a una zona de nivel socioeconómico bajo y castigado por la crisis económica en relación a la tasa de desempleo, no se observan problemas de convivencia ni de conducta. En cuanto al numeroso alumnado de origen inmigrante, en su gran mayoría con una buena integración, es destacable el hecho de que no participen del programa bilingüe. La explicación se encuentra en la exigencia de un determinado nivel académico (de resultados, principalmente), que se establece para acceder al programa. Este aspecto es suficiente, sin duda, como para iniciar una investigación específica, pero escapa a los objetivos del presente trabajo.

En el caso de los alumnos escogidos, se realizaron pruebas de selección con anterioridad al comienzo del curso escolar, que permitiera conocer la base idiomática, y en relación a los resultados obtenidos se distribuyeron los grupos de cada curso. Las pruebas se ciñen a contenidos en lengua inglesa de carácter general, y no específicos de cada asignatura. Se pretende con esto evitar el fracaso escolar de alumnos con escasos conocimientos.

Otro factor importante a tener en cuenta es el carácter voluntario de los programas, por lo que los alumnos (en la mayoría de las ocasiones empujados por el entorno familiar) escogen estos programas bilingües que conllevan un mayor esfuerzo y una carga lectiva superior, pues cuentan con un mayor número de horas totales de clase. En este sentido juega un papel importante la familia, las expectativas, y su formación, como puede comprobarse en el perfil profesional y académico de los padres. Pero dejamos para futuras investigaciones la relación directa entre esta circunstancia y el perfil del alumno que escoge la docencia en programas bilingües.

METODOLOGÍA DIDÁCTICA

En el caso concreto estudiado en este trabajo, el método utilizado en clase (siempre en la parte de inglés) se basó principalmente en las exposiciones orales y en la realización de ejercicios de repetición oral. Una peculiaridad del caso es la presencia de un profesor-lector de nacionalidad británica que, dirigido por el profesor principal, leía textos en inglés para ser repetidos por los alumnos y poder ser corregidos por este profesor-lector, de modo que el aspecto relacionado con la pronunciación contaba con una gran ventaja frente a otros aspectos. Esta peculiaridad no es generalizada en todos los centros con implantación del programa bilingüe, por lo tanto debe considerarse como una ventaja frente a otros centros en los que el profesor (principal, y único) carga con los aspectos fonéticos y de pronunciación.

Pese a que el conocimiento del alumnado no permitía establecer diálogos fluidos en lengua inglesa, se establecieron pautas para la utilización del idioma en todo aquello relacionado con el devenir de la clase: «¿Puedo ir al aseo?», «Sal a la pizarra», «¿Puede repetir la pregunta?», «¿Profesor, puedo leer yo?», etc. De modo que, aunque esa carencia de conocimientos idiomáticos impidiera el uso del inglés como lengua vehicular de las sesiones de manera efectiva, sí que se sentaban unas bases para que en cursos posteriores los alumnos tuvieran la capacidad de trabajar en clase en ambas lenguas (Siguan y Mackey, 1986).

En cuanto al tipo de contenidos utilizados, la asignatura se enfocó desde un punto de vista de aprendizaje de lectura y expresión oral de contenidos históricos propios de la asignatura de Ciencias Sociales, de modo que se dejaron de lado explicaciones de carácter gramático o morfo-sintáctico, que por su naturaleza corresponden a la materia de Inglés.

El manual utilizado: «Cross Curricular English. Social Science 2 Student's Book», de la editorial Pearson Longman, servía como guía para alumno y profesor, y pese a que los contenidos diferían del libro de texto en español, lo que se pretendía era que el alumno adquiriera una habilidades que le permitieran avanzar en su conocimiento de la lengua inglesa, si bien, como hemos indicado, los contenidos del libro en su mayor parte no se corresponden con los indicados en el currículo propio de la asignatura. Valga como ejemplo la presencia de las dinastías Capeta y Carolingia en el libro de texto en inglés, ausentes en el libro de texto en español, debido a que el libro está dirigido para un alumnado centroeuropeo.

En el caso de 2.º de la ESO, el horario concede una carga de cuatro horas semanales para la asignatura de Ciencias Sociales, de modo que la distribución se hizo según indica la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución horaria

	Hora 1	Hora 2	Hora 3	Hora 4
Tipo de contenidos y metodología	Contenidos en inglés. Lectura de textos y traducción	Contenidos en español. Intercalación de vocabulario en inglés	Contenidos en español. Intercalación de vocabulario en inglés	Contenidos en español. Intercalación de vocabulario en inglés

De esta manera, en torno a un 33% del tiempo se dedicaba a aspectos directamente relacionados con la lengua inglesa, ya fuera lectura o traducción.

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

En cuanto a la evaluación en clase, el profesor anotaba en el cuaderno de control los avances de los alumnos en pronunciación, expresión y traducción (al margen de anotaciones sobre actitud, asistencia y trabajo en clase). La prueba escrita incluía 9 preguntas diferenciadas, siendo 7 en idioma español, y correspondientes a contenidos expresados en el currículo; y otras 2 de carácter específico en inglés, en concreto una para traducir palabras en doble dirección, es decir, del español al inglés, y del inglés al español; y otra pregunta consistente en la traducción de un texto de un tamaño aproximado de 4-5 líneas, siendo ésta calificada con 2 puntos, por 1 punto de las demás.

Esta prueba escrita permite evaluar los conocimientos en vocabulario y traducción, pero no en pronunciación, por ello es importante recoger, como ya se ha indicado, en un cuaderno del profesor los progresos de cada alumno en relación a esa hora en la que se contaba con la presencia de un profesor-lector.

A la hora de aplicar unos criterios de evaluación objetivos en la parte lingüística de la asignatura se recurrió a los criterios establecidos para la asignatura de inglés de la misma etapa educativa, procedentes del Decreto 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, siendo éstos los de mayor aplicación:

- Comprender la idea general e informaciones específicas de textos orales emitidos por un interlocutor, o procedentes de distintos medios de comunicación, sobre temas conocidos.
- Comprender la información general y la específica de diferentes textos escritos, adaptados y auténticos, de extensión variada, y adecuados a la edad, demostrando la comprensión a través de una actividad específica.
- Identificar, utilizar y explicar oralmente algunas estrategias básicas utilizadas para progresar en el aprendizaje.

- Identificar mostrar interés por algunos aspectos sociales, culturales, históricos, geográficos o literarios propios de los países donde se habla la lengua extranjera.

Para garantizar un adecuado aprendizaje, con posterioridad al examen las preguntas eran resueltas en clase y cada alumno podía de esa forma comprobar sus aciertos y errores. Junto a eso se estableció una atención individual.

Las preguntas relativas a la parte en idioma inglés, en la primera evaluación del curso 2010-2011, para la sección A, de 2.º de ESO fueron las siguientes:

- Traducción de palabras. (Según indica la tabla 2. En la columna de la derecha la traducción).

Tabla 2. Palabras para traducir en el examen

Feudo	Fief
Reino	Kingdom
Castillo	Castle
Gremio	Guild
Papa	Pope
Craftsman	Artesano
Weakness	Debilidad
Conquer	Conquistar
Defeat	Derrotar
Muslim	Musulmán

- Traduce al español el siguiente texto:

«Fasting during Ramadan is obligatory for Muslims, who abstain from drinking, eating and having sex during daylight hours during Ramadan. This is to repent of past sins and remind people of the conditions of the needy and dependence and gratitude to God. Fasting is not allowed for certain groups of people such as young children, elderly and pregnant women».

En cuanto a los resultados obtenidos en el primer ejercicio en inglés (vocabulario), la media de palabras correctamente traducidas fue de ocho (redondeo a la unidad), mientras que en el ejercicio correspondiente a traducción, la nota (sobre dos puntos) media correspondió a 1,4 (redondeo a la décima). En esta prueba se observó una caren-

cia general en los aspectos gramaticales, pero una más que correcta traducción del vocabulario.

REFLEXIONES FINALES

Es indudable la utilidad de los programas bilingües, y el enriquecimiento de la enseñanza con estas iniciativas. Pero lo es siempre y cuando funcionen, pues el riesgo de fracasar (tanto profesor como alumnado) es alto, teniendo en cuenta un factor determinante: la nula formación impartida por la Administración (en este caso de la Región de Murcia) y recibida por el profesorado encargado de impartir la docencia en programas bilingües. En el mejor de los casos el docente prepara a conciencia los materiales y se hace responsable de una tarea complicada, pero en ocasiones, esta carencia de formación específica puede repercutir en los resultados finales. Por ello, la evaluación de resultados, ahora más que nunca, debe ir indisolublemente unida a la autoevaluación de la práctica docente, y a la coevaluación, tanto a nivel departamental, como a nivel administrativo. Sólo así se medirá con éxito los resultados y podrá acometerse medidas que mejoren estos programas. Autores como Castro Feinberg (2002) consideran al maestro como la llave del éxito de los programas bilingües.

También se hace necesaria la utilización de materiales específicos (libro de texto), que incluyan contenidos en inglés relacionados directamente con los contenidos de la materia, y no alejados de su línea, para poder así establecer una relación directa que facilite la comprensión del alumnado, y pueda hacer uso de la intuición y la improvisación al observar textos en inglés relacionados con lo aprendido en su propia lengua, permitiendo así el conocimiento de vocabulario únicamente por el contexto, algo habitual en el fenómeno idiomático.

Otro de los aspectos a mejorar debe ser la formación en la materia de inglés en relación a aspectos gramaticales, que son la base para el conocimiento de otras materias. Por ello es más que necesaria una correcta relación interdepartamental, de colaboración, y un continuo *feed-back*.

Por último, sería deseable la puesta en marcha de formación específica para el profesorado, bien a través de enseñanza presencial o virtual, que garantizara un conocimiento preciso del idioma en el profesorado, pues actualmente, únicamente se precisa de un título y no de un reciclaje y un aprendizaje continuo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTRO FEINBERG, R. (2002). *Bilingual Education: A Reference Handbook*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO, Inc.
- GENESEEE, F. (ed.) (1999). *Program Alternatives for Linguistically Diverse Students*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- PRATS, J. (2009). El estudio de caso único como método. *Novedades Educativas*, 223.

- RAMOS, F. (2007). Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44.
- SIGUAN, M. & MACKEY, W. F. (1986). *Éducation et bilinguisme*. París: UNESCO; Lausanna: Delachaux & Niestlé.

¿QUÉ ESTÁ OCURRIENDO EN LA ENSEÑANZA DE CONOCIMIENTO DEL ENTORNO Y DEL MEDIO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA? INFORME DE INVESTIGACIÓN ACERCA DE LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO, LOS MATERIALES DIDÁCTICOS Y LA PRÁCTICA DOCENTE¹

Gabriel Travé González

trave@uhu.es

Universidad de Huelva

Pedro Cañal de León

pcanal@us.es

Universidad de Sevilla

Francisco José Pozuelos Estrada

pozuelos@uhu.es

Universidad de Huelva

Los estudios sobre la enseñanza acerca del medio social y natural se han caracterizado en gran medida por la fragmentación, tanto de las líneas de investigación como de las temáticas abordadas. La propia existencia de un área de Conocimiento del entorno o del medio (según se refiera a la Educación Infantil o Primaria) compuesta por dos amplios campos de ciencias de referencia, las ciencias sociales y las ciencias experimentales, junto a diversas áreas transversales (educación para la ciudadanía, educación ambiental...) ha favorecido esta separación.

¹ Esta comunicación es un resultado de los proyectos de investigación que lidera el grupo de investigación GAIA: Proyecto de Excelencia: ¿Cómo se realiza la enseñanza sobre la realidad social y natural en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía? Estudio de las estrategias didácticas y propuestas de mejora. SEJ-5219 (2010-2013) y del Proyecto I+D: ¿Cómo mejorar la enseñanza elemental sobre el medio?: análisis del currículo, los materiales y la práctica docente. EDU2009-12760EDUC (2009-2012).

Por otra parte, se constata la presencia de otra forma de fragmentación: la que se produce frecuentemente entre las temáticas o líneas de investigación centradas en el análisis del currículo sobre el conocimiento del medio y las relacionadas con el análisis de los materiales curriculares o las referidas al estudio de la práctica docente en relación con el entorno. Aunque el enfoque analítico también es, sin duda, necesario, no puede negarse la relevancia y necesidad en la investigación didáctica de estudios que aborden problemas más amplios y complejos.

La finalidad de nuestra investigación didáctica integrada consiste, en síntesis, en la comprensión de las interacciones que se establecen entre los distintos elementos y situaciones que intervienen en la enseñanza del medio social y natural desarrollada en nuestras aulas, lo que permitirá formular propuestas para la mejora de los procesos de diseño curricular, elaboración de materiales didácticos e implicaciones para la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria.

El proyecto incluye, como expresa su título, tres estudios integrados en un análisis sistémico. El primero analiza el currículo oficial del área de Conocimiento del Entorno y del Medio con la pretensión de comprobar el grado de adecuación a las opciones cercanas al paradigma didáctico actual. El segundo se centra en la evaluación de los materiales que se emplean para el desarrollo del currículo, así como en la utilización por el profesorado de estos recursos. El estudio sobre la práctica de la enseñanza, por último, pretende establecer qué dinámicas docentes se ponen en juego con mayor frecuencia en las aulas de Infantil y Primaria analizadas.

¿QUÉ SABEMOS SOBRE LA ENSEÑANZA PARA EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO?

Diversos trabajos de investigación jalonan el conocimiento didáctico acerca del currículo, los materiales y la práctica docente en este ámbito. Analizamos someramente algunos de estos referentes.

El análisis del currículo sobre el conocimiento del medio es relativamente reciente, al menos en nuestro país. Son las propuestas de autores como Stenhouse, Elliot, Carr y Kemmis o Gimeno, entre otros, las que abren la posibilidad de investigar sobre el currículum como instrumento para el desarrollo y mejora de la Educación. Los grandes proyectos curriculares, como el Humanities Curriculum Project, el Humanities Core Curriculum, Place, Time and Society 8/13, History 13-16 project han impulsado un cambio profundo no sólo en el papel del profesor, al promover su rol como investigador de los problemas profesionales que se plantea y formula, sino también del propio concepto de investigación didáctica y de desarrollo del currículo, abriendo el camino a estudios *sobre, para y por el currículo*. Esta tendencia, originada por la descentralización curricular que tuvo lugar en nuestro país durante la implantación de la LOGSE, estimuló el diseño y desarrollo de importantes proyectos curriculares, entre otros las propuestas del Grupo Cronos, Ínsula Barataria e IRES. En estos momentos renacen

propuestas con un marcado interés por el conocimiento del medio (Levstik, Tyson, 2008), en pro de las finalidades de la alfabetización científica y social básica, como el norteamericano *2061 Project*, el francés *La Main à la Pâte* o, en nuestro contexto, el Proyecto Curricular *Investigando Nuestro Mundo (6-12)*².

El segundo foco de nuestro proyecto de investigación se dirige hacia la investigación de los *materiales de desarrollo curricular* mayoritarios y alternativos en la enseñanza escolar sobre el medio en Infantil y Primaria. Han sido muchos los autores, sobre todo durante la década de los noventa del pasado siglo, que dedicaron su labor investigadora a desentrañar las ventajas e inconvenientes de unas u otras opciones en cuanto a los materiales, explorando aspectos ideológicos y didácticos, así como la utilización práctica que el profesorado realiza de los mismos, centrando la atención sobre todo en los libros de texto (Fernández Reiris, 2005; Travé y Pozuelos, 2008).

Resultan también especialmente relevantes, en nuestro caso, las investigaciones relativas al análisis didáctico de materiales curriculares (Caba y López Atxurra, 2005; Blanco García, 2007; Valls, 2008; Hernández, 2011), que constatan la existencia de numerosos errores e incorrecciones científicas y didácticas en los textos escolares relativos al medio socionatural, sosteniendo, por una parte, que el tipo de enseñanza que inducen los libros reproduce el denominado modelo convencional o tradicional; por otra parte, indican que algunos materiales incurren frecuentemente en procesos de «maquillaje educativo», incluyendo en las bases del proyecto editorial un supuesto marco curricular actualizado que no se corresponde con los textos del alumno editados. También señalan que el profesorado suele hacer una utilización lineal y dogmática de este recurso; así como que la mayor parte de los libros de texto que se vienen empleando para enseñar a millones de escolares no han tenido que validar su calidad educativa, al eludir los necesarios procesos de experimentación curricular en la práctica del aula.

El tercer estudio integrado de este proyecto analizará algunos aspectos definitorios del *pensamiento y la práctica docente* de los maestros y maestras al abordar la enseñanza sobre el medio natural y social (currículo en la acción). Son muchos los autores que han trabajado sobre el pensamiento del profesor y en el análisis de la práctica docente, y algunos de los estudios descritos muestran las barreras y apoyos que encuentra el profesorado de Infantil y Primaria cuando enseña en relación con el conocimiento del medio, mientras que otros han mostrado la importancia de las concepciones ideológicas, científicas y didácticas de los profesores en su práctica docente. Nuestro trabajo se centra especialmente en la caracterización de las estrategias de enseñanza que se ponen en juego en la docencia sobre el medio, facilitando la comprensión de los principales obstáculos, dificultades y buenas prácticas que encuentra y desarrolla el profesorado al impartir esta materia (Henriquez y Pagès, 2004; Santisteban, 2007; Merchán, 2010; Pozuelos, Travé, y Cañal, 2010; Estepa y otros, 2011).

2 Véase <http://www.diadaeditora.com/>. Este proyecto curricular dirigido por Pedro Cañal, Francisco Pozuelos y Gabriel Travé trata de construir un currículo integrado para la Educación Primaria, pivotado a partir del área de Conocimiento del Medio.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La finalidad del proyecto, como se ha comentado, es la de caracterizar y comprender qué está ocurriendo en las aulas de Infantil y Primaria cuando se enseña Conocimiento del Medio. Más concretamente, los objetivos de este trabajo son los siguientes:

1. Determinar si hay coherencia entre las perspectivas y recomendaciones del actual paradigma didáctico, el marco curricular vigente en relación con el conocimiento del medio social y natural y las disposiciones de la Administración educativa para su implementación.
2. Establecer si hay coherencia entre el marco curricular vigente y los planteamientos y contenidos de los principales materiales de desarrollo curricular, en todo lo relativo al Conocimiento del Medio Natural y Social en Infantil y Primaria.
3. Realizar un diagnóstico fiable, desde el paradigma didáctico actual, de la situación real de la enseñanza relativa al conocimiento del medio en las aulas de Infantil y Primaria.
4. Elaborar una valoración integrada de la situación de la enseñanza elemental sobre el medio socionatural y formular un conjunto de propuestas concretas de cambio para la mejora de la misma.

En cuanto a la metodología de los tres estudios, el proyecto de investigación asume un enfoque metodológico ecléctico e integrador, incorporando las perspectivas e instrumentos metodológicos que resulten en cada momento más adecuados a la índole de los problemas y tareas específicas a realizar, conciliando, por tanto, procedimientos y recursos cualitativos y cuantitativos.

Un elemento central en el diseño metodológico es la concreción del *instrumento de Análisis del Currículo y el Desarrollo de la Enseñanza (ACUDE)*. Este instrumento de análisis didáctico está construido siguiendo unas categorías comunes y otras singulares de cada uno de los trabajos, coherentes con los fines propuestos (cuadro 1). El proceso de triangulación de los resultados de los tres estudios descritos permitirá la concreción de criterios, iniciativas de cambio y actuaciones concretas para la mejora de la enseñanza sobre el medio en Educación Infantil y Primaria.

LOS ESTUDIOS A REALIZAR

1. *Análisis del actual currículo oficial de Infantil y Primaria relativo al Conocimiento del Medio Natural y Social*

Este primer subproyecto se dirige al análisis del Conocimiento del Medio prescrito en la actualidad en el currículo del MEC, en diversas comunidades autónomas, así

como en otros contextos internacionales (De Pro y Miralles, 2009). Durante el proceso de recogida de datos se procederá al estudio en profundidad de ambos documentos atendiendo a todas las categorías de análisis incluidas en el instrumento ACUDE, mediante la técnica de análisis de contenido. Su finalidad será la de establecer qué opciones válidas del paradigma didáctico actual sobre esas once categorías (con la referencia de otras disposiciones curriculares internacionales), están presentes o no en cada documento curricular analizado. También se procederá a contactar con los Centros del Profesorado para conocer tanto la oferta de formación curricular como la demanda docente, utilizando instrumentos basados en las declaraciones de los profesores, a través de la administración de cuestionarios y entrevistas a gestores educativos.

2. Estudio sobre los materiales de desarrollo curricular relativos al conocimiento del medio en Infantil y Primaria

Este segundo trabajo se centra en los recursos que se emplean para el desarrollo del currículo en la dinámica de aula: los manuales o libros de texto, así como los materiales de elaboración del profesorado y los recursos virtuales (web). Unos materiales que con frecuencia constituyen en la práctica la verdadera proyección de las prescripciones oficiales, sustituyendo a los docentes en la responsabilidad de moldear el currículo para la actividad de clase y cuya coherencia y eficacia debe someterse a evaluación.

El estudio de los materiales incluye, por una parte, el análisis de una selección de bloques temáticos, en lugar de libros completos. La extensión y diversidad del área de Conocimiento del Medio en Infantil y Primaria nos aconseja focalizar el análisis en las temáticas referidas a los ámbitos de investigación que hemos publicado en el desarrollo del Proyecto Curricular INM (6-12)³: actividades económicas, sociedades actuales e históricas, seres vivos, alimentación humana y máquinas y artefactos. Se ha seleccionado inicialmente una muestra representativa de textos escolares de primaria e infantil de la Comunidad Andaluza, de las dos editoriales mayoritarias (Anaya y Santillana), para, a continuación, ampliar a otras editoriales y comunidades, además de algunas webs institucionales, de empresas y colectivos docentes del área de Conocimiento del Medio, a fin de establecer contrastes y tendencias. En cuanto al estudio de los materiales curriculares elaborados por docentes, se obtendrá una muestra representativa de unidades didácticas sobre las temáticas comentadas anteriormente, (tanto en papel como virtuales), publicadas por instituciones, Administración educativa o editoriales privadas.

Por otra, también obtendremos las declaraciones de una muestra de docentes acerca de la utilización de los materiales curriculares mediante un cuestionario y entrevista. El cuestionario definitivo está compuesto por un total de 51 preguntas, e incluye una escala de estimación tipo Likert de cuatro grados. En la primera parte se exploran las

3 Consultar Proyecto Investigando Nuestro Mundo (6-12), en <http://www.diadaeditora.com/es/tienda/Catalog/listing/materiales-curriculares-17/1>.

concepciones del profesorado (su grado de acuerdo con un conjunto de enunciados) y en la segunda su práctica docente, (expresando la frecuencia con que están presentes distintos aspectos en su práctica). Se incluye además una ficha de datos personales, académicos y profesionales para que complete el profesor-a participante. En cuanto a la entrevista, se postulan 31 posibles preguntas, como se recomienda para el caso de entrevistas semiestructuradas.

Hasta el momento han comenzado los trabajos de análisis de libros de texto en las temáticas relacionadas con actividades económicas, alimentación, seres vivos y materiales y artefactos, así como el análisis de webs de Conocimiento del Medio de Administraciones educativas. Respecto a las declaraciones de los profesores, se han obtenido un total de 180 cuestionarios de profesores de Huelva y Sevilla y 8 entrevistas colectivas a profesores de centros de Infantil y Primaria.

3. Estudio sobre la práctica de la enseñanza relativa al Conocimiento del Medio en Infantil y Primaria

En este estudio se pretende establecer con cierta precisión qué dinámicas docentes se ponen en juego con mayor frecuencia en las aulas de analizadas. Para ello recurriremos a dos tipos de análisis: uno, de carácter extensivo, centrado en muestras representativas de la población y otro intensivo, basado en el estudio de caso.

a) Estudio de población sobre la utilización de estrategias didácticas que realizan los profesores en la enseñanza sobre la realidad social y natural.

Se trata de un estudio a escala nacional de una muestra seleccionada aleatoriamente entre los docentes de Infantil y Primaria. Se pretende con ello conocer, de forma panorámica, la situación de la enseñanza del medio en las aulas escolares. El recurso de investigación utilizado será, por una parte, un cuestionario de observación de aula elaborado de acuerdo con el instrumento ACUDE, que cumplimentarán los estudiantes de 3.º de Magisterio en la asignatura de Prácticas II y, en segundo lugar, se empleará complementariamente otro cuestionario para que los profesores de estas aulas puedan caracterizar sus concepciones y prácticas docentes.

Así pues, el diseño metodológico que se ha adoptado incluye dos vías principales de obtención de datos: a) por medio de las observaciones efectuadas por el alumnado de Magisterio durante su período de prácticas de especialidad de Infantil y Primaria, y b) a través de los datos proporcionados por el maestro/a de cada aula de prácticas. En ambos casos, el proceso se realizará en forma anónima, ya que en este estudio descriptivo lo relevante son los resultados generales y no los correspondientes a cada aula de Infantil y Primaria en particular. En los momentos de redactar este informe, se ha enviado la documentación a profesores de 30 provincias y se prevé que pueda dar información de unas 1.000 aulas.

b) *Estudio de casos sobre la utilización de estrategias didácticas que realiza el profesorado en la enseñanza sobre la realidad social y natural.*

El estudio de caso intensivo completa el trabajo anterior, aportando un contrapunto a través de un análisis exhaustivo de procesos educativos singulares, con el objeto de comprender, describir y explicar la práctica en la enseñanza relativa al medio. El proceso de investigación se desarrollará en cinco fases.

Primera fase. Conocimiento del contexto donde se desenvuelve la situación educativa y negociación del diseño de investigación con el profesorado para consensuar la experiencia.

Segunda fase. Planificación de la acción a partir de un diseño de investigación.

Tercera fase. Puesta en práctica del plan acordado para la exploración de la realidad donde se ponen en funcionamiento los instrumentos de investigación diseñados.

Cuarta fase. Fase transversal, para el análisis y tratamiento de los datos mediante la aplicación de procedimientos integrados.

Quinta fase. Fase final, en la que se produce la elaboración de un informe de investigación que será consensuado con los equipos docentes.

En cuanto a las fuentes de datos e instrumentos de investigación, se recurrirá a producciones escritas (documentos y diarios) de los profesores participantes y del investigador, declaraciones manifestadas (entrevistas y cuestionarios), observaciones recogidas (grabaciones, pruebas gráficas, rejillas de observación y notas de campo) y procesos de triangulación de instrumentos, métodos y personas. Hasta el momento se han realizado seis estudios de casos, cuatro de Primaria y dos de Infantil, en centros de Sevilla y Huelva.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Transcurrido un año de vigencia del proyecto, podemos destacar algunos aspectos:

Este tipo de investigación didáctica, coincidiendo con Blanco (2010), exige enfoques eminentemente cooperativos y colaborativos. La constitución de un equipo de investigación cohesionado ha supuesto, en este caso, la ruptura con el modelo de «*investigador en celdilla*» que, a modo de abeja, navega solitario en un mar de conjeturas. Se ha avanzado en la consolidación de un colectivo de investigadores de carácter interuniversitario, interdisciplinar e internivelar, compuesto por profesores expertos y noveles, que poseen unas finalidades comunes.

El proyecto está contando con la colaboración del profesorado de Infantil y Primaria, del colectivo docente de didáctica específica y de los futuros maestros y maestras de Infantil y Primaria, aunque se observa, también ciertas reservas y apatía entre un sector del profesorado no universitario, cansado de continuos requerimientos burocráticos.

Los datos parciales de que disponemos permiten ser optimistas respecto a la funcionalidad de los instrumentos de investigación para nuestros objetivos.

Puesto que lo relevante es conocer lo que realmente está ocurriendo en la enseñanza sobre el medio en Educación Infantil y Primaria, estamos abiertos a la participación de otros profesores de las áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales que deseen colaborar con este proyecto. Pero esa es una cuestión que abordaremos en otro momento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCO, A. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- BLANCO, N. (2010). La investigación en el ámbito del currículum y como método para su desarrollo. En J. Gimeno (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- CABA, M. A. DE LA; LÓPEZ, J. R. (2005). Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Vasca (Conocimiento del medio). *Revista de Educación*, 336, 377-396.
- DE PRO, A. y MIRALLES, P. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio. *Educatio siglo XXI*, 27, 59-96.
- ESTEPA, J.; FERRERAS, M.; LÓPEZ, I.; MORÓN, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355-037.
- FERNÁNDEZ REIRIS, A. (2005). *La importancia de ser llamado «libro de texto»*. *Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- HENRIQUEZ, R.; PAGÈS, J. (2004). La investigación en Didáctica de la Historia. *Educación XXI*, 7, 65-83.
- HERNÁNDEZ, A. (2011). *El currículo y los libros de texto de Economía. El caso de Castilla y León*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid.
- LEVSTIK, L. S.; TYSON, C. A. (2008). *Handbook of research in social studies education*. New York, London: Routledge.
- MERCHÁN, J. (2010). La práctica de la enseñanza de las ciencias sociales como objeto de investigación de la didáctica: importancia y dificultades metodológicas: bases para una teoría de la acción de aula. En R. M. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (coords). *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Diputación de Zaragoza.
- POZUELOS, F; TRAVÉ, G; CAÑAL, P. (2010). Inquiry-based teaching: teachers' conceptions, impediments and support. *Teaching Education*, 21 (2), 131-142. To link to this Article: DOI: 10.1080/10476210903494507.

- SANTISTEBAN, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende y enseña el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 6, 19-30.
- TRAVÉ, G.; POZUELOS, F. J. (2008). Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación. *Investigación en la Escuela*, 65, 3-10.
- VALLS, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

IMPRESIONES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA SOBRE EL PROCESO EVALUADOR EN GEOGRAFÍA E HISTORIA

Francisco Javier Trigueros Cano

javiertc@um.es

Jesús Molina Saorín

jesusmol@um.es

Pedro Miralles Martínez

pedromir@um.es

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

En el marco de un proyecto de investigación¹, hemos diseñado y validado un instrumento que pretende recoger las impresiones del alumnado de los últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria sobre los aspectos que intervienen en la evaluación de la materia de Ciencias Sociales, Geografía, Historia. Este estudio se ha llevado a cabo durante el curso 2009-2010, con una muestra superior a mil alumnos adscritos a once institutos de la Región de Murcia, matriculados en 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El proyecto de investigación tiene como finalidad principal analizar los criterios e instrumentos de la *evaluación del aprendizaje* que utilizan los profesores de Geografía e Historia de 3.º y 4.º de ESO en institutos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. El conocimiento de estos criterios e instrumentos nos permitirá realizar una aproximación a aquello que realmente acontece en las

¹ Este trabajo es resultado del proyecto de investigación «Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria» (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010), y del proyecto «Competencias, contenidos y criterios de evaluación de Geografía en 3.º de ESO: hacia una evaluación auténtica», financiado por el ICE-Consejería de Educación de la CARM, en el marco del Programa III 2010-2012.

evaluaciones de los contenidos geográficos e históricos, con la finalidad de partir de esa realidad para realizar propuestas de cambio en los procesos de evaluación y, por tanto, de enseñanza. Dicha investigación, en su conjunto, permitirá conocer desde la *perspectiva del profesorado, del alumnado y de inspectores de educación*, la naturaleza y, en definitiva, las características de las evaluaciones que llevan a cabo los docentes (criterios de evaluación y calificación, técnicas de evaluación, periodicidad y número de las pruebas, tipología y variedad de las preguntas, etc.). En el trabajo que hoy presentamos, únicamente analizaremos algunas respuestas ofrecidas por el alumnado con relación a este particular.

FUNDAMENTACIÓN

Obtener datos e información sobre las prácticas evaluadoras y sobre los procedimientos, criterios e instrumentos de evaluación y calificación es un material de gran valor para entender mejor la realidad de nuestras aulas y comprender los porqués de los resultados académicos en ciencias sociales, así como el grado de corresponsabilidad en los mismos por parte del alumnado. De este modo será posible enunciar propuestas y cambios, en su caso, para la mejora educativa.

Para contextualizar adecuadamente este trabajo, conviene enmarcarlo desde el punto de vista legislativo y teórico. Con la LOGSE (1990), la evaluación obtuvo una importancia vital en el currículo del sistema educativo español, seguramente porque entonces quedaba conceptualizada (al menos en el plano teórico), como un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1993). Con la implantación de la LOE (2006), se intenta llegar más allá, introduciendo el concepto de competencias y ampliándose claramente su campo de acción, abarcando tres grandes ámbitos de actuación: los aprendizajes del alumnado, los procesos de enseñanza y la propia práctica docente. No obstante, se le ha atribuido al profesor la responsabilidad de emitir ese juicio sobre el rendimiento del alumnado y erigirse en juez único para decidir sobre la evaluación, calificación, promoción, etc. Con toda seguridad, esta situación nos resulta excesivamente familiar; sin embargo, ¿cuántas veces hemos preguntado a nuestros alumnos si están de acuerdo o no con las calificaciones obtenidas?, o si fue esa la nota que esperaban o que se merecían y por qué; si creen que los instrumentos que utilizamos sirven, realmente, para evaluar sus aprendizajes; si conocen qué elementos se van a tener en cuenta para la nota final; si saben para qué evaluamos... Las respuestas se supeditan a la pregunta siguiente: ¿deben intervenir nuestros alumnos en los procesos de evaluación? Éstas, y otras cuestiones, podrían servir para dar otro sentido a la evaluación de los alumnos; por este motivo, a través de este estudio hemos intentado recoger información y ofrecer algunas conclusiones sobre la evaluación de los aprendizajes del alumnado, teniendo en cuenta sus impresiones, los instrumentos utilizados y las obligaciones que se derivan del conocimiento de los mismos.

Dada la repercusión social y académica de la evaluación en los últimos tiempos, se ha convertido en un tema recurrente, tanto en el debate didáctico como en las preocupaciones de los distintos niveles que integran la vida escolar, sobre todo en estos últimos cursos de la ESO, pues ayudan a orientar a la comunidad educativa sobre el itinerario académico o profesional que los alumnos deben seguir. Por tanto, ¿es posible afirmar –desde esta óptica– que aquello que se evalúa acaba determinando lo que se enseña y que los alumnos estudian y aprenden aquello que consideran como relevante en la evaluación? Y también estas preguntas: ¿se evalúan solamente contenidos?, ¿son coherentes los instrumentos de evaluación con la metodología utilizada y con los objetivos y contenidos propuestos?

Aunque hay algunas investigaciones como las de Fuentes (2003 y 2004) o Cercadillo (2001, 2002 y 2004) que tratan las ideas sobre la historia que tienen los estudiantes de Educación Secundaria, hemos de resaltar la escasez de investigaciones sobre las concepciones del alumnado acerca de la evaluación. No obstante, conviene señalar algunos estudios y reflexiones sobre la evaluación desde el área de Ciencias Sociales, como las de López Facal (1993, 1994, 1997), Merchán (2001, 2002, 2005 y 2007), Insa (2008) y Trepát e Insa (2008), entre otros. Concretamente López Facal, desde un análisis de la práctica docente del profesorado de Geografía e Historia en Secundaria, ha estudiado los procedimientos metodológicos y evaluadores establecidos, incidiendo en un uso casi exclusivo del libro de texto como material didáctico.

Con relación a este proceso evaluador, y teniendo en cuenta la opinión del alumnado, Merchán ha investigado las relaciones entre estudiantes y profesorado en las aulas de Educación Secundaria, desde una perspectiva práctica de la enseñanza de la historia. Para este autor, el colectivo discente (con su disposición en la clase de Historia) condiciona la actuación del profesorado y, de esta forma, las características del conocimiento que se imparte, así como el tipo de tareas que se desarrollan en el aula. Esta influencia es recíproca, y se produce también en sentido inverso (desde el profesorado hacia el alumnado). Pero eso no es todo; sus investigaciones también ponen de manifiesto que las explicaciones del profesor junto con los trabajos del alumno (y el examen) conforman la mayor parte de las clases de Historia. La evaluación cobra gran protagonismo en este ámbito, convirtiéndose el examen en un referente capaz de modificar la actividad en el aula.

Trepát e Insa (2008) e Insa (2008) han analizado las pruebas de evaluación objetiva, obteniendo datos que demuestran que su uso favorece los aprendizajes, se convierte en un importante instrumento didáctico y mejora los resultados académicos en la enseñanza de la historia.

Como hemos mencionado anteriormente, nos interesa conocer las *impresiones del alumnado* con relación a qué, para qué y cómo evalúa el profesorado. Lógicamente, al recoger las apreciaciones de los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes también estamos recabando su opinión sobre la enseñanza del profesorado. El instrumento seleccionado para obtener estas informaciones ha sido el cuestionario, que a nuestro entender es el más adecuado para reunir información de un número elevado de sujetos y

para el análisis de resultados. Además, se pueden autoadministrar, son más económicos y disminuyen la proporción de respuestas sesgadas que arrojan otros instrumentos, más incluso cuando nos referimos a un concepto tan sensible como puede ser la evaluación, fundamentalmente por las consecuencias que puede tener en el ámbito educativo.

METODOLOGÍA

El presente trabajo parte de un estudio previo llevado a cabo en el cual hemos diseñado y validado la herramienta principal de recogida de información. Se trata de una escala denominada, genéricamente, como Escala de Percepción de la Evaluación en Geografía e Historia (EPEGEHI-1), que recoge las impresiones del alumnado de 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria sobre el proceso evaluador que siguen (habitualmente) en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

En esta comunicación incluimos algunos datos procedentes de los cuestionarios que se pasaron una vez finalizada la 3ª evaluación, en un tiempo récord, ya que había que recoger los resultados antes de que se iniciaran las vacaciones estivales, por eso aunque el profesorado tenía el cuestionario con antelación suficiente, se le comunicó que lo debía pasar en este corto periodo de tiempo, aproximadamente durante las semanas segunda y tercera de junio.

Asimismo, como parte de esta investigación, durante el pasado año 2010 se han realizado las siguientes tareas:

- Solicitud de permiso a la Consejería de Educación para intervenir en los centros seleccionados.
- Comunicación a dichos centros sobre la investigación que se iba a realizar.
- Reuniones y entrevistas con los profesores implicados y coordinadores del proyecto en los centros.
- Validación del cuestionario mediante expertos y grupos piloto.
- Corrección del cuestionario según los datos obtenidos para su validación.
- Envío de los cuestionarios corregidos a los IES, cumplimentación por parte del alumnado y recogida de los mismos.
- Organización de los cuestionarios según centros y preparación para el escaneo de los mismos.
- Inicio del tratamiento estadístico de los datos.

El proceso de diseño y validación de la EPEGEHI-1, iniciado en 2009, se llevó a cabo siguiendo tres etapas: construcción de los ítems de la escala, análisis de jueces y validación del instrumento de recogida de información. En cada una de estas fases utilizamos diferentes procedimientos, escenarios e informantes clave involucrados en la investigación. Una vez realizado el análisis factorial de la escala, en su conjunto, los ítems se agrupan en un total de 12 factores y 57 variables. A través de una combina-

ción de muestreo mixto, que incorpora el muestreo aleatorio simple y el muestreo por conveniencia, aplicamos la escala a una muestra que supera el millar de estudiantes, todos ellos pertenecientes a centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. Después de descartar todos los cuestionarios que arrojaron errores, la muestra final quedó compuesta por 1078 sujetos. A continuación, ofrecemos un análisis de los descriptivos de aquellas variables que, por su relevancia, hemos considerado oportuno mostrar en este trabajo.

ALGUNOS RESULTADOS

Entre los datos obtenidos que nos pueden ayudar a comprender la muestra utilizada, se ofrece, en primer lugar, los de centros y estudiantes participantes. La participación del alumnado es diversa dependiendo de la magnitud del centro y de la implicación del profesorado, pero lo que sí se ha conseguido de forma generalizada ha sido un grupo en cada centro de cada nivel. En este sentido, en la siguiente imagen (Fig. 1), aparece recogida la muestra agrupada por centros de procedencia.

Fig. 1. Centros

<i>CENTRO</i>	<i>ALUMNADO</i>	<i>PORCENTAJE</i>	<i>PORCENTAJE VÁLIDO</i>	<i>PORCENTAJE ACUMULADO</i>
«Infante D. Juan Manuel» de Murcia	176	16,3	16,3	16,3
«Virgen del Pasico» de Torre Pacheco	83	7,7	7,7	24,0
«Salvador Sandoval» de Las Torres de Cotillas	37	3,4	3,4	27,5
«Antonio Menárguez Costa» de Los Alcázares	47	4,4	4,4	31,8
«Valle de Leiva» de Totana	105	9,7	9,7	41,6
«Saavedra Fajardo» de Murcia	112	10,4	10,4	51,9
«Vega del Tháder» de Molina de Segura	20	1,9	1,9	53,8
«Villa de Abarán» de Abarán	152	14,1	14,1	67,9
«Miguel de Cervantes» de Murcia	29	2,7	2,7	70,6
«Luis Manzanares» de Torre Pacheco	38	3,5	3,5	74,1
«Ramón Arcas Meca» de Lorca	279	25,9	25,9	100,0
Total	1078	100,0	100,0	

Desde el punto de vista del sexo, la muestra está conformada por una proporción total de sujetos ligeramente superior en cuanto al número de mujeres (52,8%) con respecto a los hombres (47,2%) (Fig. 2).

Fig. 2. Sexo

		<i>FRECUENCIA</i>	<i>PORCENTAJE</i>	<i>PORCENTAJE VÁLIDO</i>	<i>PORCENTAJE ACUMULADO</i>
Válidos	Mujer	567	52,6	52,8	52,8
	Hombre	507	47	47,2	100
	Total	1074	99,6	100	
Perdidos	Sistema	4	0,4		
Total		1078	100		

La variable nivel (3.º o 4.º) es similar a la del sexo, pues nos encontramos un 56% de la muestra perteneciente a 3.º y un 44% que estudia 4.º de ESO. Un dato interesante para este estudio es el número de alumnos repetidores (Figs. 3 y 4), pues cerca de un cuarto de la muestra (24,1%) está repitiendo curso. En concreto, la cantidad total de repetidores es ligeramente superior en tercero que en cuarto curso. Este hecho resulta muy interesante para esta investigación, puesto que está reflejando un elevado porcentaje del llamado fracaso escolar, problema sobre el que podremos hacer algunas aportaciones.

Fig. 3. Repetidores

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Válidos	SÍ	260	24,1	24,2	24,2
	NO	813	75,4	75,8	100
	Total	1073	99,5	100	
Perdidos	Sistema	5	0,5		
Total		1078	100		

Fig. 4. Repetidores por curso

	<i>Repetidores</i>		<i>Total</i>	<i>Porcentaje válido</i>	
	SÍ	NO			
Curso	3.º	140	460	600	23,3%
	4.º	120	353	473	25,36%
Total		260	813	1073	

Otra de las variables interesantes de este estudio es, sin lugar a dudas, la variable 15, que nos ofrece información sobre las calificaciones obtenidas por los alumnos en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia durante el curso presente (1ª y 2ª evaluación) y el inmediatamente pasado (1ª, 2ª y 3ª evaluación) (Fig. 5). Además, también hemos recogido información sobre la expectativa de calificación que el alumnado espera alcanzar en la tercera evaluación.

Fig. 5. Notas obtenidas en la materia durante el curso actual e inmediatamente anterior

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
V_10m -- Notas obtenidas este curso en 1ª Evaluación	1068	4,0	9,5	6,460	1,7546
V_11m -- Notas obtenidas este curso en 2ª Evaluación	1053	4,0	9,5	6,622	1,8048
V_12m -- Notas obtenidas el curso pasado en 1ª Evaluación	1060	4,0	9,5	6,707	1,7297
V_13m -- Notas obtenidas el curso pasado en 2ª Evaluación	1046	4,0	9,5	6,871	1,7164
V_14m -- Notas obtenidas el curso pasado en 3ª Evaluación	1047	4,0	9,5	7,027	1,7062
v_15m -- Creencia de nota a obtener este curso en evaluación final	961	4,0	9,5	7,006	1,5210
N válido (según lista)	920				

Tal y como puede apreciarse, la media se sitúa entre el 6,4 y el 7,0, con una desviación típica muy pequeña para todos los momentos de evaluación. Sin embargo, y teniendo en cuenta las expectativas de evaluación futura, los datos ofrecidos por esta imagen resultarán un tanto sorprendentes teniendo en cuenta la presencia de ese 24,1% de suspensos.

La variable 8 permite agrupar a los estudiantes en función del programa al que pertenecen. En este sentido, frente al 72,4% de estudiantes que no pertenecen a ningún grupo específico, tenemos un 26,8% del alumnado que cursa alguno de los diferentes programas, tal y como se aprecia en la Fig. 6.

Fig. 6. Programa específico al que pertenecen

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Válidos	Compensatoria	12	1,1	1,1	1,1
	Diversificación Curricular	70	6,5	6,5	7,6
	Integración	2	0,2	0,2	7,8
	Profundización	55	5,1	5,1	12,9
	Bilingüe Inglés	61	5,7	5,7	18,6
	Bilingüe Francés	61	5,7	5,7	24,2
	Bilingüe Alemán	3	0,3	0,3	24,5
	Otros	25	2,3	2,3	26,8
	No pertenece a ningún programa específico	781	72,4	72,4	99,3
	Perdidos por el sistema	8	0,7	0,7	100
	Total	1078	100	100	

La variable 17 está relacionada con la consideración del alumnado en cuanto a la relación directa entre examen y calificación final (Fig. 7). Según este estudio, los alumnos consideran –en su mayoría (88,1%)– que el examen supone el mayor porcentaje en la calificación final de esta materia. Por otra parte, también consideran que se tienen en cuenta, a la hora de calificar, la participación y las preguntas realizadas en clase, los trabajos realizados fuera de clase, el comportamiento y la actitud, así como las actividades realizadas en el aula (todo ello con una importancia inferior al examen).

Fig. 7. El examen supone el mayor porcentaje en la calificación final

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Válidos	SÍ	944	87,6	88,1	88,1
	NO	127	11,8	11,9	100
	Total	1071	99,4	100	
Perdidos	Sistema	7	0,6		
Total		1078	100		

La variable 22 recoge la dedicación del alumnado en cuanto a tiempo y hábitos de estudio con relación a la preparación de la prueba reina en la evaluación (el examen).

Tal y como podemos ver en la Fig. 8, un reducido porcentaje de alumnos (5,1%) se presenta al examen sin haber estudiado previamente. Casi la mitad de ellos tan sólo inicia su estudio unos días antes del examen (49,8%). Destaca, también, un 29% de alumnos que inician su estudio precisamente el día anterior al examen. Por algún motivo, el menor porcentaje de alumnos prepara el examen de forma continuada, a lo largo de todo el curso (1,8%). Como podemos apreciar, se trata del menor porcentaje. Es decir, aquello que consideraríamos necesario se produce en menor cantidad, mientras que lo que se define en los manuales como las peores situaciones aparecen con una frecuencia creciente.

Fig. 8. Tiempo y hábito de estudio para la preparación del examen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No estudio antes del examen: me presento sin estudiar	55	5,1	5,1	5,1
	Para el examen tan sólo estudio el día antes	311	28,8	29,0	34,1
	Para el examen estudio unos días antes	535	49,6	49,8	83,9
	Para el examen estudio desde la semana anterior al mismo	131	12,2	12,2	96,1
	Para el examen estudio semanalmente desde inicio de curso	23	2,1	2,1	98,2
	Para el examen estudio a diario, desde inicio de curso	19	1,8	1,8	100
	Total	1074	99,6	100	
Perdidos	Sistema	4	0,4		
Total		1078	100		

Los datos de la Fig. 8 se relacionan, también, con la variable 23, que recoge la dedicación (en horas) al estudio semanal para esta materia. Los datos se agrupan en las categorías de dedicación nula (7,6%), menos de una hora (19,5%), una hora (20,9%), 1,5 horas (25,7%), 2,5 horas (16,3%), 3,5 horas (7%) y más de 4 horas (2,9%). Las justificaciones que los alumnos ofrecen para asignar al estudio de esta materia las dedicaciones temporales, recogidas en la variable 24 (Fig. 9), responden a cuatro grandes categorías: el hecho de gustarles la asignatura (15,3%), que con ese tiempo consiguen la nota deseada (24,2%), que esa atención es la básica para aprobar (31,5%) o que proceden así para que no se les olvide antes del examen (29,1%).

Fig. 9. Dedico ese tiempo a estudiar la asignatura porque...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Me gusta la asignatura	161	14,9	15,3	15,3
	Me sirve para tener la nota que quiero	255	23,7	24,2	39,4
	Me basta para aprobar	332	30,8	31,5	70,9
	Para que no se me olvide antes del examen	307	28,5	29,1	100
	Total	1055	97,9	100	
Perdidos	Sistema	23	2,1		
Total		1078	100		

CONCLUSIONES

Como conclusiones relevantes durante esta fase del proyecto y en relación con esta comunicación, podemos resaltar las siguientes:

- El examen continúa siendo, con diferencia, el instrumento con más importancia en la evaluación del alumnado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en 3.º y 4.º de ESO.
- El colectivo discente es consciente y conocedor de la gran importancia que se da al examen.
- Es bastante superior el número de alumnos que estudia sólo para aprobar o para que no se le olvide antes del examen que el que lo hace porque le guste la materia.
- No obstante, la mayoría comienza la preparación del examen unos días antes, como mínimo.
- El porcentaje de alumnos que estudian desde el inicio del curso, a diario o semanalmente, no supera el 4%.
- A pesar de todo, los estudiantes son optimistas sobre la nota que pueden obtener en los exámenes, aunque sólo una cuarta parte estudia dos horas o más a la semana.

Además de estas conclusiones, al finalizar la investigación podremos ofrecer informaciones sobre aspectos importantes como:

- Conocer cómo es el examen (prueba objetiva, desarrollo, interpretación, comentarios, etc.).
- Qué tipo de cuestiones se plantean.
- Qué metodología se utiliza.
- Cómo se integran los contenidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su tratamiento en el examen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERCADILLO, L. (2001). Significance in history: students' ideas in England and Spain. In A. Dickinson, P. Gordon & P. Lee (eds.). *Raising Standards in History Education. International Review of History Education*, vol. 3, pp. 116-145.
- CERCADILLO, L. (2002). Los alumnos de secundaria y sus ideas sobre conceptos históricos estructurales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 31, pp. 87-102.
- CERCADILLO, L. (2004). Las ideas de los alumnos sobre lo que es verdad en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 3, pp. 3-14.

- FUENTES, C. (2003). ¿Qué visión tienen los alumnos de la historia como campo de conocimiento y como materia escolar? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, pp. 78-88.
- FUENTES, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 3, pp. 75-83.
- INSA, Y. (2008). L'avaluació de correcció objectiva com a instrument didàctic per a l'eficiència en l'aprenentatge de la Història. Universitat de Barcelona. Tesis doctoral inédita.
- LÓPEZ FACAL, R. (1993). Aproximación a la evaluación de las Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria. En Aula Sete (coord.). *Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales*. Santiago de Compostela: ICE, pp. 183-208.
- LÓPEZ FACAL, R. (1994). Evaluación en ciencias sociales. En Armas, X. (coord.). *Enseñar e aprender historia na educación secundaria*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 123-154.
- LÓPEZ FACAL, R. (1997). La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. En Salmerón, H. (ed.). *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario, vol. 1, pp. 371-397.
- MERCHÁN, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, pp. 3-21.
- MERCHÁN, F. J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, pp. 41-54.
- MERCHÁN, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- MERCHÁN, F. J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, pp. 33-51.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- TREPAT, C. A. e INSA, Y. (2008). La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la Historia en Bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 7, pp. 57-75.

LA COMPETENCIA TECNOLÓGICA DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

María Isabel Vera Muñoz

vera@ua.es

María Carmen Soriano López

carmen.soriano@ua.es

Francisco Seva Cañizares

francisco.seva@ua.es

Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

Cada vez es mayor el número de profesores y alumnos que utilizan las TIC en su trabajo diario. Pero aún no podemos decir que se haya producido un gran cambio en nuestro modelo educativo, sobre todo porque aún son muchos los profesores que las utilizan muy poco (Vera, Soriano y Seva, 2008) o no las utilizan (Volman, 2005). La utilización de las TIC en el aula supone la adquisición de nuevas competencias (Coronado, 2010) tecnológicas específicas para el profesorado que las va a utilizar, como didácticas, técnicas y de gestión, y de orientación o tutoría (Vera *et al.*, 2005). En este trabajo se analizan las competencias que sobre estos aspectos cree tener el profesorado de Ciencias Sociales de educación secundaria.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Ante la necesidad de integrar las TIC en la enseñanza, se plantearon las siguientes cuestiones:

1. ¿Hasta qué punto reconocen los profesores que están preparados para el uso del ordenador en las situaciones más elementales?
2. ¿Son capaces de desenvolverse con soltura con las diferentes aplicaciones informáticas como procesadores de texto, presentaciones o bases de datos?
3. ¿Están preparados para utilizar los diversos recursos tecnológicos en el diseño su enseñanza?
4. ¿Conocen y son capaces de diseñar recursos tecnológicos que faciliten el aprendizaje de sus alumnos?
5. ¿Existe entre el profesorado alguna diferencia sociodemográfica respecto a su competencia digital?

METODOLOGÍA

1. Contexto y participantes

La muestra estuvo formada por 60 profesores de Ciencias Sociales de Educación Secundaria escogidos mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico entre varios centros de Educación Secundaria de la provincia de Alicante.

2. Instrumento y tratamiento de datos

La recogida de información se ha realizado a través de un cuestionario en el que constaban los datos sociodemográficos de la muestra de profesores así como los relativos a la situación del profesorado respecto a las tecnologías. Esta última parte constaba de 11 escalas, que se agrupaban en tres tipos: las escalas de competencia, que reflejan el nivel de habilidad en la utilización de las herramientas informáticas y las asociadas a las tecnologías de la información y la comunicación; las escalas de uso, que reflejan el grado de uso de dichas herramientas; y las escalas de actitud, que reflejan el interés por la formación y la predisposición a la aplicación de las TIC. Las escalas de competencia, que son las que se presentan en este trabajo, se agrupan en las siguientes subescalas:

- Manejo y uso del ordenador.
- Aplicaciones informáticas.
- Presentaciones. Aplicaciones multimedia.
- Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Los datos han sido tratados con el paquete estadístico SPSS 16.0.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Datos sociodemográficos del profesorado

En las tablas 1 a 4 hemos representado los estadísticos descriptivos de las variables que recogen los datos sociodemográficos del profesorado.

Tabla 1. Edad

VARIABLE	Valores	N	Porcentaje %
EDAD			
	25-35 años	9	15
	36-50 años	42	70
	Más de 50 años	9	15

La mayor parte del profesorado (70%) se encuentra en la franja de edad entre los 36 y 50 años, lo que suele coincidir con la media demográfica del profesorado de secundaria y que, junto con los mayores de 50 años, refleja una población bastante envejecida.

Tabla 2. Sexo

VARIABLE	Valores	N	Porcentaje %
SEXO			
	Hombre	19	31,7
	Mujer	41	68,3

La mayoría de los sujetos de la muestra (68,3%) son mujeres, lo que parece mostrar su interés por mejorar sus competencias.

En cuanto al lugar de trabajo, todos trabajan en centros del sur de la provincia de Alicante.

Tabla 3. Experiencia docente

VARIABLE	Valores	N	Porcentaje %
EXPERIENCIA DOCENTE			
	Menos de 10 años	14	23,3
	11 a 20 años	38	63,3
	Más de 20 años	8	13,3

En cuanto a la experiencia docente, la mayoría (63,3%) tienen una experiencia dilatada entre 11 y 20 años, lo que suele coincidir con la edad media de la población estudiada.

Tabla 4. Especialidad

VARIABLE	Valores	N	Porcentaje %
1. ESPECIALIDAD			
	Geografía	18	65
	Historia	35	33
	Arte	7	2

Llama la atención el mayor interés por las TIC de los titulados en Geografía que, por otra parte, son minoritarios en el cuerpo de Secundaria con respecto a los titulados en Historia. Los titulados en Historia del Arte suelen ser escasos en este colectivo.

2. Competencias en TIC del profesorado de Ciencias Sociales

En las tablas siguientes presentamos las escalas del cuestionario con la media (intervalo de confianza del 95%), la desviación típica y el coeficiente alfa de Cronbach de cada una de ellas. También presentamos la media (intervalo de confianza del 95%) y la desviación típica de cada uno de los ítems de las escalas.

2.1. Manejo y uso del ordenador

Tabla 5. Competencia sobre manejo y uso del ordenador

ESCALA: MANEJO Y USO DEL ORDENADOR			
	Media (i.c. 95%)	Dt	α
Estadísticos de la escala	12,933±1,415	5,477	0,961
Ítems			
21.1. Sé utilizar las ventanas y cuadros de diálogo/ desplegados del sistema operativo del ordenador	3,58±0,225	0,869	
21.2. Trabajo con archivos y carpetas (crear, copiar, mover, eliminar...) (crear, copiar, mover, eliminar...)	3,47±0,285	1,096	
21.3. Instalo software en el ordenador	2,33±0,415	1,612	
21.4. Instalo y configuro componentes de hardware y/o periféricos (impresora, CD-ROM, tarjeta de sonido...)	1,98±0,330	1,282	
21.5. Hago el mantenimiento del ordenador y de los discos (comprobar errores, desinstalar programas...)	1,57±0,220	0,851	

La escala «manejo y uso del ordenador» es una escala de 5 ítems con alternativas de respuesta tipo Likert desde «nada» (0) hasta «mucho» (4) y que evalúa el nivel de competencia general de tipo usuario de los ordenadores, tanto hardware como software.

Los niveles de competencia más elevados se alcanzan en las tareas de utilización de software de ofimática en concreto los dos primeros ítems: ventanas y cuadros desplegados y manejo de archivos y carpetas. El mantenimiento del hardware arroja las puntuaciones más bajas de competencia junto con la instalación y configuración de componentes de hardware y/o periféricos.

Esta escala ha obtenido un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de 0,961, por lo que se trata de una escala que evalúa el nivel de manejo y uso del ordenador de una forma muy fiable, con un grado de error muy bajo.

2.2. Aplicaciones informáticas

Tabla 6. Competencia sobre aplicaciones informáticas

ESCALA: APLICACIONES INFORMÁTICAS			
	Media (i.c. 95%)	Dt	α
Estadísticos de la escala	12,983 \pm 0,906	3,505	0,700
Ítems			
21.6. Creo y edito documentos de texto sencillo (márgenes, formato de texto y párrafos, tabulaciones...)	3,200 \pm 0,270	1,054	
21.7. Se editar tablas e imágenes, utilizando las opciones que el procesador de texto me permite (bordes, tamaño...)	2,750 \pm 0,210	0,816	
21.8. Realizo una configuración avanzada de un documento de texto (columnas, encabezados y pies de página, notas al pie, índices y tablas de contenido...)	2,430 \pm 0,185	0,722	
21.9. Creo una hoja de cálculo en la que organizo los datos, organizo fórmulas y funciones para realizar los cálculos e inserto gráficos a partir de los datos.	2,080 \pm 0,195	0,743	
21.10. Creo bases de datos sencillas y se hacer uso de las mismas.	2,520 \pm 0,415	1,600	

Esta escala consta de cinco ítems medidos en una escala tipo Likert, donde 0 indica «nada» o nulo conocimiento y uso, y 4 indica un nivel avanzado de uso o «mucho».

El mayor nivel de competencia se alcanzó en la creación y edición de documentos de texto sencillos seguida, a distancia, por editar tablas e imágenes, utilizando las opciones que el procesador de texto permite. Las mayores dificultades se encuentran en el manejo de la hoja de cálculo y en realizar una configuración avanzada de un documento de texto.

2.3. Presentaciones: aplicaciones multimedia

Tabla 7. Competencia sobre presentaciones: aplicaciones multimedia

ESCALA: PRESENTACIONES. APLICACIONES MULTIMEDIA			
	Media (i.c. 95%)	Dt	α
Estadísticos de la escala	21,000 \pm 1,919	7,429	0,897
Ítems			
21.11. Dispongo de las estrategias básicas de búsqueda de información, que requiere el uso de las aplicaciones multimedia informativas.	2,800 \pm 0,210	0,819	
21.12. Conozco sistemas avanzados de búsqueda de información en bases documentales.	1,980 \pm 0,175	0,676	
21.13. Utilizo cámaras de fotografía y video digital para obtener recursos audiovisuales	1,930 \pm 0,285	1,039	
21.14. Sé utilizar software específico de diseño gráfico y audio para obtener recursos audiovisuales de calidad	1,980 \pm 0,250	0,965	
21.15. Realizo una presentación sencilla con texto	2,980 \pm 0,395	1,535	
21.16. En las presentaciones sé utilizar imágenes que previamente he reducido, retocado, etc.	2,670 \pm 0,430	1,664	
21.17. En las presentaciones utilizo gifs animados y sonidos que previamente he grabado y editado.	1,320 \pm 0,120	0,469	
21.18. Sé utilizar las animaciones de objetos y la transición entre diapositivas e incluyo interactividad creando enlaces entre ellas.	2,20 \pm 0,300	1,162	
21.19. Elaboro sencillas aplicaciones multimedia educativas utilizando programas (Clic...)	1,73 \pm 0,155	0,607	
21.20. Sé utilizar programas de simulación, con los cuales se experimentan gran variedad de situaciones para aproximarse a la realidad	1,400 \pm 0,170	0,643	

Los ítems puntúan entre 0 y 3, donde 0 indica competencia nula y 3 máxima competencia.

La puntuación más alta se ha obtenido en el ítem sobre la realización de una presentación sencilla con texto, la que refleja la habilidad en la búsqueda de información usando aplicaciones multimedia informativas y en las presentaciones utiliza imágenes que previamente ha reducido, retocado, etc. Las mayores dificultades se encuentran en la utilización de gifs animados y sonidos, la utilización de programas de simulación y la elaboración de sencillas aplicaciones multimedia.

2.4. Utilización de las TIC

Tabla 8. Competencia sobre utilización de las TIC

ESCALA: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN			
	Media (i.c. 95%)	Dt	α
Estadísticos de la escala	19,500 \pm 1,8929	7,324	0,950
Ítems			
21.21. Se acceder y navegar por Internet	3,750 \pm 0,150	1,159	
21.22. Conozco como funcionan diferentes buscadores para localizar información en Internet y se crear carpetas de favoritos.	3,350 \pm 0,280	1,087	
21.23. Sé cómo obtener recursos de Internet (programas de libre acceso, bases de datos, materiales, etc.) y guardarlos de forma adecuada.	2,750 \pm 0,150	1,159	
21.24. Sé utilizar el correo electrónico (enviar y recibir e-mail, adjuntar archivos en los e-mail, crear mi libreta de direcciones...)	3,430 \pm 0,395	1,533	
21.25. Sé utilizar otras formas de comunicación (foros de crear mi libreta de direcciones...)	2,970 \pm 0,415	1,594	
21.26. Sé como elaborar páginas web sencillas utilizando un editor de páginas web o escribiendo directamente en código HTML.	1,850 \pm 0,230	0,880	
21.27. Sé diseñar y elaborar páginas web de calidad en las que se integren diferentes recursos de Internet. Utilizo diferentes herramientas que me permiten integrar imágenes estáticas y dinámicas en las páginas web (diseño gráfico) y sonido.	1,400 \pm 0,170	0,643	

La tarea donde menos dificultades tienen los sujetos de la muestra es la de acceder y navegar por Internet, en saber cómo funcionan diferentes buscadores para localizar información en Internet y se crear carpetas de favoritos y utilizar el correo electrónico. En el diseño y elaboración de páginas web es donde la muestra ha obtenido la puntuación media más baja.

3. Competencias tecnológicas según datos sociodemográficos

3.1. Edad

Tabla 9. Prueba Kruskal-Wallis: variable de agrupación edad

	Edad	Nº	Rango promedio	Chi-cuadrado	Grados de libertad	P
COMPETENCIA SOBRE MANEJO Y USO DEL ORDENADOR	De 25 a 35 años	9	36,72	7,212	2	0,027
	De 36 a 50 años	42	26,73			
	Más de 51 años	9	41,89			
COMPETENCIA SOBRE APLICACIONES INFORMÁTICAS	De 25 a 35 años	9	34,67	2,772	2	0,250
	De 36 a 50 años	42	28,17			
	Más de 51 años	9	37,22			
COMPETENCIA SOBRE PRESENTACIONES: APLICACIONES MULTIMEDIA	De 25 a 35 años	9	36,61	5,711	2	0,058
	De 36 a 50 años	42	27,12			
	Más de 51 años	9	40,17			
COMPETENCIA SOBRE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN	De 25 a 35 años	9	34,78	2,966	2	0,227
	De 36 a 50 años	42	28,06			
	Más de 51 años	9	37,61			

Para analizar la relación entre la variable sociodemográfica «edad» y la puntuación en las escalas de competencia y actitud ante las TIC hemos realizado una prueba no paramétrica, la prueba de Kruskal-Wallis de comparación entre varias medias independientes. Pensamos en la edad como una variable que pudiera influir en la capacidad de manejo de los elementos relacionados con las TIC, así como en la actitud ante estas, por su incorporación relativamente reciente al ámbito de la educación, lo que podría provocar una reacción de rechazo o de indiferencia en el grupo de más edad, siendo los más jóvenes los que estarían más predispuestos a la aplicación de estas tecnologías en su práctica docente.

Sin embargo, la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes indica que sólo existen diferencias en la escala de «manejo y uso del ordenador» donde los sujetos de mayor edad (más de 50 años) han obtenido puntuaciones más altas, seguido del grupo más joven y siendo el grupo de edad entre 36 y 50 años el que ha obtenido las puntuaciones más bajas en manejo y uso del ordenador.

Estos resultados nos indican que las TIC se encuentran plenamente integradas en todos los sectores de edad y que la experiencia es un factor que favorece su uso en los sujetos de más edad.

3.2. Sexo

Tabla 10. Prueba U de Mann-Withney: variable de agrupación sexo

	Sexo	N	Rango promedio	Z	p
COMPETENCIA SOBRE MANEJO Y USO DEL ORDENADOR	Hombre	19	39,16	-2,666	0,008
	Mujer	41	26,49		
COMPETENCIA SOBRE APLICACIONES INFORMÁTICAS	Hombre	19	33,89	-1,059	0,289
	Mujer	41	28,93		
COMPETENCIA SOBRE PRESENTACIONES. APLICACIONES MULTIMEDIA	Hombre	19	37,26	-2,094	0,036
	Mujer	41	27,37		
COMPETENCIA SOBRE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN	Hombre	19	35,50	-1.540	0,124
	Mujer	41	28,18		

Queríamos comprobar el nivel de competencia por sexo, y los hombres han obtenido puntuaciones más altas que las mujeres.

3.3. Años de experiencia docente

Tabla 11. Prueba de Kruskal-Wallis: años de experiencia docente

	Experiencia docente	N	Rango promedio	Chi-cuadrado	Grados de libertad	P
MANEJO Y USO DEL ORDENADOR	Menos de 10 años	14	33,57	3,646	2	0,162
	De 11 a 20 años	38	27,54			
	Más de 21 años	8	39,19			
APLICACIONES INFORMÁTICAS	Menos de 10 años	14	33,14	1,292	2	0,524
	De 11 a 20 años	38	28,64			
	Más de 21 años	8	34,69			
PRESENTACIONES. APLICACIONES MULTIMEDIA	Menos de 10 años	14	33,75	2,152	2	0,341
	De 11 a 20 años	38	28,11			
	Más de 21 años	8	36,19			
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN	Menos de 10 años	14	32,00	0,760	2	0,684
	De 11 a 20 años	38	29,13			
	Más de 21 años	8	34,38			

Nos propusimos analizar la posible influencia de los años de experiencia docente en la competencia, utilización de las TIC y actitud hacia éstas, bajo la hipótesis de que los sujetos que tuvieran una mayor experiencia docente obtendrían puntuaciones significativamente más bajas, pero ha sucedido al contrario. No hubo resultados estadísticamente significativos, por lo que se afirma que los años de experiencia docente no están relacionados con la competencia, uso y actitud hacia las TIC.

CONCLUSIONES

De todo lo anteriormente expuesto se deduce que sobre la competencia de manejo y uso del ordenador, que es la más fácil de adquirir, el profesorado de ciencias sociales no está muy preparado, aunque conoce las tareas más elementales relacionadas con ventanas, cuadros o manejo de archivos y carpetas. En lo que respecta a comparaciones sociodemográficas se constata la brecha digital entre hombres y mujeres, a favor de aquellos, pero entre grupos de edad o experiencia docente, en contra de lo esperado, los mayores y con más experiencia obtienen mejores resultados.

Sobre la competencia de aplicaciones informáticas, la capacidad para utilizar paquetes de aplicaciones ofimáticas, nos muestra un profesorado que aplica los instrumentos más sencillos relacionados con textos, imágenes o bases de datos, pero que aún tiene dificultades con la hoja de cálculo o le resulta difícil configurar un texto complejo. Las diferencias por edad o años de experiencia son escasas pero siempre a favor de los mayores de 50 años, mientras que las diferencias de sexo se mantienen claramente a favor de los hombres.

En el uso de aplicaciones multimedia para utilizar en presentaciones, el profesorado se muestra competente para realizar presentaciones sencillas, buscar información o utilizar imágenes manipuladas por él, pero le cuesta utilizar animaciones, sonidos propios, programas de simulación y mucho menos adaptar programas disponibles en red. Los factores relativos a la edad y experiencia son favorables a los mayores y desfavorables a las mujeres, lo que puede suponer un nuevo campo de investigación sobre esta temática.

Las competencias relacionadas directamente con las Tecnologías de la Información y la Comunicación nos dicen que dominan bastante el uso pasivo de estas, como Internet, correo electrónico y buscadores pero no tanto todo lo relacionado con su aportación a la red, la como elaboración de páginas webs. Las diferencias anteriores entre jóvenes y mayores y de sexo se mantienen.

En resumen, el profesorado de ciencias sociales sobre el que recae la tarea de desarrollar en sus alumnos competencias tecnológicas no está preparado, a día de hoy, para poder aplicarlas en el aula, ya que sus competencias como docente no le permiten ser lo suficientemente autónomo en el dominio de las mismas con vistas a su aplicación docente. Esto muestra que el interés por la innovación tecnológica y la capacidad de su utilización didáctica no avanzan a la misma velocidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORONADO, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc.
- MARQUÈS, P. (2008). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias. En <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm> (consulta, 15/1/2011).
- VERA MUÑOZ, M. I. y PÉREZ PÉREZ, D. (2004). El futuro profesorado de Ciencias Sociales frente a las nuevas tecnologías educativas: competencias y actitudes. En M. I. Vera Muñoz y D. Pérez Pérez (eds.). *La formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*, pp. 255-274. Alicante: AUPDCS.
- VERA MUÑOZ, M. I. y PÉREZ PÉREZ, D. (2004). El profesorado en formación en Ciencias Sociales y las TICs: situación y perspectivas. En M. I. Vera Muñoz y D. Pérez Pérez (eds.). *La formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*, pp. 237-253. Alicante: AUPDCS.

- VERA MUÑOZ, M. I.; FERNÁNDEZ CARRASCO, M.; MARTÍNEZ ALMIRA, M. M. y DÍEZ MEDIAVILLA, A. (2005). Funciones docentes en la enseñanza virtual universitaria. En M. A. Martínez y V. Carrasco (eds.). *La configuración del espacio Europeo de Educación Superior. III Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria*, pp. 10-20. Alicante: Universidad de Alicante.
- VERA MUÑOZ, M. I.; SORIANO LÓPEZ, M. C. y SEVA CAÑIZARES, F. (2008). Modificación de las concepciones del profesorado de secundaria de Ciencias Sociales, después de la utilización de las TIC en sus aulas. En R. M. Ávila, A. Cruz y M. C. Díez (eds.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo escolar y Formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*, pp. 643-653. Jaén: Grupo de Investigación HUM 167.
- VOLMAN, M. (2005). A variety of roles for a new type of teacher Educational technology and the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 21 (1), pp. 15-31.

