



Artículo

Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria



Pedro Miralles Martínez*, Cosme Jesús Gómez Carrasco y Raquel Sánchez Ibañez

Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 29 de abril de 2013
Aceptado el 7 de febrero de 2014
On-line el 14 de junio de 2014

Palabras clave:

Ciencias sociales
Educación Primaria
Examen
Evaluación

R E S U M E N

El objetivo de este artículo es determinar los tipos de capacidades y contenidos que se evalúan en los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria mediante el análisis de las preguntas. Se ha llevado a cabo un análisis lingüístico de 1.240 preguntas de 111 exámenes. El tratamiento de la información se ha hecho mediante Access y SPSS. Los verbos más usuales son «completa», «escribe» e «indica», mientras que «explica», «piensa» o «relaciona» aparecen con menor frecuencia. Los interrogativos más usuales en las preguntas de los exámenes son ¿qué...? y ¿quién...? frente a un porcentaje mucho menor de ¿por qué...? Esta formulación de las preguntas favorece la memorización de contenidos y la capacidad de conocer, y no tanto comprender, y menos todavía analizar o relacionar. Los exámenes continúan potenciando conocimientos memorísticos, con escasa presencia de procedimientos y actitudes. La evaluación en ciencias sociales debe orientarse a cómo construir los exámenes para realizar una evaluación significativa de habilidades y capacidades y no tanto de conocimientos conceptuales.

© 2013 Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L. Todos los derechos reservados.

Ask me questions and I will tell you what they assess and teach. An analysis of social sciences exams in the 5th and 6th grade of Primary School

A B S T R A C T

The aim of this paper is to determine the cognitive skills and knowledge that are evaluated in social science exams in the 5th and 6th grade of Primary School. The data processing (1240 questions in 111 exams) was performed using Access and SPSS. The most common verbs were “complete”, “write” and “indicates”, while “explaining”, “think” or “links” appeared less frequently. The most usual interrogative questions were, what...? and who...? compared to a much smaller percentage of, why...? This formulation promotes the memorizing of questions but not the ability to understand, analyze or relate. The exams continue to promote factual knowledge, with little presence of procedures and attitudes. The social science assessment must focus on how to construct exams for a meaningful assessment of skills and abilities, rather than conceptual knowledge.

© 2013 Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Published by Elsevier España, S.L. All rights reserved.

Keywords:

Social sciences
Primary Education
Exam
Assessment

Introducción

La evaluación del alumnado es uno de los principales elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y además posee una gran

difusión para las familias y la sociedad en su conjunto (Escamilla, 2009). Desde una visión actualizada, la evaluación se concibe como un medio más para ayudar a regular y mejorar el aprendizaje de los alumnos, corregir los errores cometidos en este proceso y tomar decisiones al respecto (Alfageme y Miralles, 2009). Sin embargo, la función calificadora y diferenciadora es la que suele predominar en el aula sobre la orientación y la motivación. De hecho las pruebas escritas donde se valoran los conocimientos del alumnado, principalmente a través de preguntas abiertas o pruebas objetivas, siguen

* Autor para correspondencia: Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Campus Universitario de Espinardo, CP 30100, Murcia (España).
Correo electrónico: pedromir@um.es (P. Miralles Martínez).

teniendo una gran hegemonía en la evaluación global del alumnado (Calatayud, 2000; Gómez y Miralles, 2013). Frente a esta función principalmente calificador y diferenciadora, que se aprecia en la mayoría de pruebas escritas, la evaluación debe ser un instrumento al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, integrada en el quehacer diario del aula y del centro educativo.

Por tanto, si el examen sigue teniendo una gran importancia en la evaluación global del alumno, este instrumento nos puede dar una información muy valiosa sobre todo este proceso. Los enunciados que aparecen en las pruebas escritas pueden condicionar el tipo de evaluación, por lo que ofrecen grandes posibilidades de análisis. A través de los mismos podemos adentrarnos en los conocimientos geográficos e históricos que los maestros consideran fundamentales, la tipología de contenidos que aparecen con mayor frecuencia en dichas pruebas (conceptuales, procedimentales o actitudinales) y, además, deducir qué capacidades cognitivas son las más evaluadas. Teniendo en cuenta estas cuestiones, el objetivo principal de este trabajo es comprobar la relación que existe entre la forma de preguntar en los exámenes y la evaluación de los contenidos de ciencias sociales en tercer ciclo de Primaria. Para ello se han analizado los enunciados de las pruebas escritas, los principales verbos que aparecen en las mismas, así como los conceptos geográficos e históricos más frecuentes, para después hacer una comparación con las exigencias del currículo de la comunidad autónoma de la Región de Murcia. Se ha escogido el tercer ciclo de Educación Primaria debido a que los temas de ciencias sociales están más definidos y permite diferenciar con más claridad los conocimientos y saberes más repetidos. Con ello se puede conocer cómo se construye el aprendizaje de las ciencias sociales.

La evaluación de las ciencias sociales y la hegemonía del examen en Educación Primaria

La evaluación educativa es el procedimiento por el que se juzgan los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, en relación con unos objetivos previstos (Jorba y Sanmartí, 1994). Se trata por tanto de un elemento esencial, ya que constituye la herramienta de seguimiento de la construcción de conocimientos que permite obtener información acerca de cómo se desarrolla ese proceso para ajustar la intervención educativa en función de los datos obtenidos. El proceso de evaluación es de utilidad para los profesores, ya que se pueden obtener indicadores de los progresos y dificultades de sus alumnos, pudiendo así reajustar su intervención en el aula.

La abundante bibliografía que ha surgido sobre esta temática en los últimos años muestra su trascendencia para conocer en profundidad el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo a partir de la inclusión en los currículos de la Unión Europea de la enseñanza por competencias (Perrenoud, 2008; Trillo, 2005). Con la reciente inclusión de las competencias básicas en el sistema educativo, el concepto de evaluación debe revisarse y actualizarse. Si definimos las competencias básicas como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarias para la realización y el desarrollo personal y que se han de desarrollar a través del currículo, la evaluación casi exclusiva de contenidos conceptuales queda muy alejada de una enseñanza en competencias.

Teniendo en cuenta estas premisas, los docentes deben replantearse las técnicas y los criterios de evaluación. Y en este sentido, la enseñanza de las ciencias sociales no puede ser ajena y debe modificar sus procedimientos y superar el dominio de saberes conceptuales y memorísticos, que suelen ser muy habituales en este tipo de exámenes (Gómez, Monteagudo y López, 2012). De hecho, si el objetivo principal de la didáctica de las ciencias sociales es preparar a los estudiantes para la ciudadanía democrática, más allá de la mera adquisición de información, la evaluación de estos conocimientos debe ajustarse a esta finalidad. Esto supone un cambio significativo en las prácticas tradicionales de evaluación. En primer

lugar, la evaluación debería emplear varios instrumentos, además de test o exámenes, como la observación diaria del aula, el análisis de las producciones de los alumnos (trabajos, cuadernos...), entrevistas, etc. De esta forma se pueden evaluar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los alumnos necesitan adquirir conocimientos científicos propios de las ciencias sociales, aprender a resolver diversas cuestiones prácticas y desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y transformador.

En segundo lugar, la enseñanza de las ciencias sociales debería centrarse en el tratamiento de pocos temas pero en profundidad, dando a los alumnos la oportunidad de desarrollar su pensamiento a través de monografías y pequeñas indagaciones. Deben poder estudiar la realidad social y reflexionar sobre cuestiones complejas pero importantes y se les debe facilitar el aprendizaje cooperativo y el gusto por la investigación. De lo contrario, el tratamiento de un número excesivo de temas implica un aprendizaje superficial, memorístico y poco comprometido con el entorno social, como aparece en el currículo (Pro y Miralles, 2009). Finalmente, y en relación con lo anterior, se debe facilitar la participación activa de los alumnos en el aula a través de diálogos reflexivos con el docente, debates, mesas redondas, etc. Esto debe acompañarse del empleo, por parte del docente, de técnicas cualitativas de evaluación que deben incluir la autoevaluación (Zemelman, Daniels y Hyde, 1998).

No obstante, y a pesar de las propuestas que pretenden implementar en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales una *evaluación auténtica* continua, formativa y competencial, el examen continúa siendo el instrumento de evaluación por excelencia. Aunque ya no se mantenga esta denominación, sino que se prefiera llamarlos «controles» o «actividades de evaluación», su empleo busca la demostración, por parte del discente, de que sabe algo o que sabe hacer algo de manera autónoma y sin ayuda (Triviño, 2008). La buena reputación de la que gozan los exámenes se debe a su supuesto carácter neutral, sostenido por las bases del mérito, la capacidad e igualdad de oportunidades. Su presencia en la escuela constituye, junto con la explicación del docente y el trabajo del alumnado, gran parte de la dinámica de las clases, siendo el protagonista y convirtiéndose en un referente que modifica la actividad del aula: «La relevancia que adquiere la calificación de los alumnos, mediante el examen u otros instrumentos de recogida de información, impregna lo que acontece en el interior de las aulas y en buena medida articula la vida de sus protagonistas» (Merchán, 2005, p. 119).

La distorsión de la evaluación a la que conduce la excesiva multiplicación de exámenes lleva a Álvarez Méndez (2008) a afirmar que en la escuela no se evalúa, se examina, y mucho, llegando a confundirse evaluación continua y formativa con examen, cuando se trata de 2 cosas diferentes. La evaluación es un proceso que se realiza para aprender y conocer algo, y el examen una acción puntual, un mero instrumento de evaluación que, tal y como está planteado, solo es válido para confirmar saberes o ignorancias, y no para conocer cómo avanza el proceso de aprendizaje. Este proceso se ve dificultado por la continua perversión a la que se está sometiendo el sentido de la evaluación, que pasa de ser un ejercicio de aprendizaje para convertirse en un aprendizaje para sobrevivir al ejercicio de la evaluación (Álvarez Méndez, 2003).

La realización continuada de exámenes desde edades tempranas desnaturaliza la concepción y los fines de la educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que la meta de los alumnos no será aprender, sino aprobar (Santos, 2003) para lo que tratarán de conocer los gustos y las costumbres de los docentes en materia de exámenes. De hecho esta insistencia ha llevado a Perrenoud (2008) a aseverar que el largo plazo no existe en las aulas. En consecuencia, tal y como están planteados, los exámenes no ayudan a una auténtica evaluación formativa, ya que no sirven para que los alumnos aprendan haciendo, no favorecen el proceso de retroalimentación a través del cual los dicentes comprendan lo aprendido y

Tabla 1
Muestra de exámenes y preguntas analizadas por colegios

Colegio	Número de exámenes	Número de preguntas
1	19	212
2	20	217
3	32	316
4	6	67
5	16	245
6	18	183
Total	111	1.240

vislumbren sus errores e intenten corregirlos, al tiempo que promueven unos aprendizajes superficiales que se olvidan fácilmente. Ello es tanto o más preocupante cuando en la Educación Primaria la evaluación, debiendo ser continua, no precisaría de la realización de tantos exámenes para asegurar a los maestros el conocimiento de si los alumnos han alcanzado los objetivos y capacidades previstos, debiendo de utilizar otras técnicas con mayor asiduidad, tales como la observación y el trabajo diario, útiles para conocer, no solo el qué, sino también, y muy importante, el cómo aprenden (Calatayud, 2000).

Método

El trabajo que presentamos muestra el análisis de 111 exámenes y 1.240 preguntas en tercer ciclo de Educación Primaria de una muestra de colegios de la comunidad autónoma de la Región de Murcia (tabla 1).

Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo con un tratamiento de los datos de carácter cuantitativo y cualitativo. La introducción de datos y su procedimiento de análisis se ha realizado a través del programa Microsoft Access, para el análisis cualitativo, y SPSS, para el cuantitativo. Mediante su estudio hemos pretendido conocer la esencia y las características de las evaluaciones que realizan los docentes en los cursos de quinto y sexto de Primaria en lo relativo a la formulación de las preguntas y la frecuencia de conceptos de ciencias sociales que aparecen en los exámenes, diferenciando posteriormente entre los contenidos de Geografía e Historia. El procedimiento de análisis ha seguido las directrices de los trabajos del grupo de investigación DICO de la Universidad de Murcia.

La información se ha recogido de centros de variada tipología, tanto geográfica como escolar y familiar. Este estudio ha contado con la colaboración de los maestros, que han proporcionado los protocolos de exámenes utilizados a lo largo del curso. De las 111 pruebas analizadas, 87 exámenes corresponden al curso 2010-2011, mientras que hemos utilizado a modo de muestra de control de otros cursos académicos, 8 exámenes del curso 2009-2010 y 16 exámenes del curso 2011-2012. Si dividimos los resultados por niveles, 50 exámenes han correspondido a quinto, con un total de 513 preguntas analizadas, y 71 exámenes a sexto, con un total de 727 preguntas. La distribución por colegios ofrece un resultado similar, excepto el colegio número 4, en el que la cantidad de pruebas disponibles ha sido menor.

Somos conscientes de las limitaciones de la presente investigación, ya que en el tiempo alcanza a un único curso académico, en el espacio a una comunidad autónoma concreta, y se ha utilizado un muestreo incidental y de conveniencia.

Resultados

Los resultados muestran que los principales conocimientos exigidos en los exámenes analizados tienen un componente principalmente conceptual, con una gran ausencia de procedimientos. Es significativo que más del 97% de las preguntas hagan referencia a hechos o conceptos, mientras que los procedimientos apenas

Tabla 2
Materia evaluada en las preguntas de los exámenes

	Frecuencia	Porcentaje
<i>Válidos</i>		
Geografía	643	51,9
Historia	561	45,2
Total	1.204	97,1
<i>Perdidos</i>		
Final	36	2,9
Total	1.240	100

Tabla 3
Criterios de evaluación de las preguntas de los exámenes

	Frecuencia	Porcentaje
8. Identificar aspectos básicos de la Historia de España	487	39,3
2. Caracterizar los principales paisajes del mundo y españoles	423	34,1
4. Distinguir los principales rasgos de la población española, y de la Región de Murcia	159	12,8
6. Conocer los principales órganos de gobierno y las funciones	134	10,8
9. Acontecimientos y personajes más relevantes de la Historia en la Región de Murcia	20	1,6
7. Utilizar e interpretar representaciones gráficas del espacio, teniendo en cuenta los signos convencionales y la escala gráfica	15	1,2
5. Analizar algunos cambios en las comunicaciones, los medios de transporte	1	0,1
14. Señalar la aportación de algunos avances de la ciencia y la investigación en la sociedad	1	0,1
Total	1.240	100

Los números que preceden a los criterios de evaluación indican la numeración que tienen dichos criterios en el currículo de Educación Primaria de la Región de Murcia de 2007.

aparezcan en un 3% de los ejercicios. El 51% de las preguntas analizadas pertenecen a la materia de Geografía y el 45% a Historia (tabla 2). El resto son preguntas de exámenes finales que combinan ambas materias. Los criterios de evaluación del currículo que desarrollan las preguntas también tienen un enfoque principalmente conceptual como se puede apreciar en la tabla 3.

El análisis de los conceptos más frecuentes en los exámenes muestra que en Geografía los temas más evaluados son los dedicados a los océanos y ríos, el paisaje, el tiempo y el clima, la población, la representación de la Tierra, los sectores económicos y la división administrativa. La mayor parte de las pruebas hacen referencia a España y Europa. Solamente algunos controles incluyen contenidos específicos de la comunidad autónoma. En cuanto a los contenidos de Historia, se trabajan todas las etapas históricas con un número de preguntas similar. Los conocimientos sobre la ciencia histórica, las fuentes o los métodos del historiador son muy escasos, y solo aparecen en algún examen de quinto curso, pero con un porcentaje poco relevante. De la misma forma, los contenidos específicos de Historia de la comunidad autónoma son minoritarios.

Es interesante indicar cómo en Geografía existen conceptos más arraigados y que aparecen con mayor frecuencia que en Historia, donde hay una mayor atomización de contenidos, como se comprueba en la tabla 4. Mientras que en los exámenes de Geografía se repiten continuamente conceptos como «relieve», «clima», «océano», «río» o «mar», en los exámenes de Historia siguen dominando las preguntas sobre fechas de batallas, reinados o hechos relevantes de cada etapa histórica, así como todo lo que gira en torno a la Historia política tradicional. Ejemplos como «En 1520 se produjo (a. Descubrimiento de América, b. Revuelta de las comunidades, c. Batalla de Lepanto)» muestran esta tendencia. Además con cuestiones como «Di qué hecho pone fin a la Edad Media, quién lo llevó a cabo y en qué año lo hizo» se inculca una forma de entender la

Tabla 4
Frecuencia de los conceptos de ciencias sociales en los exámenes

Conceptos	Frecuencia	Conceptos	Frecuencia
Mapa	109	Territorio	22
Costa/mar/océano	82	Etapa	17
Clima	75	Continente	16
Río	64	Edad moderna	16
Relieve/montaña	63	Gobierno	16
Rey/reino/monarquía	62	Conquista	16
Población	50	Poder/poderes	15
Hecho/acontecimiento	44	Cronología/ordenar fechas	14
Guerra/batalla	39	Sociedad/economía	16
Industria/sector secundario	26	Institución	11
Agricultura/sector primario	26	Vegetación	10
Prehistoria	26	Edad antigua	9
Edad media/medieval	25	Edad	5
Comercio/mercado/sector terciario	24	contemporánea	
		Vida cotidiana	5

Historia demasiado compartimentada, determinista y básicamente fundamentada en el tiempo cronológico.

Aunque cada vez es más frecuente encontrar preguntas en los exámenes de Historia sobre la organización social y sobre cuestiones económicas (Miralles, Molina y Ortuño, 2011), estas tienen menos presencia que las relativas a la Historia política tradicional. Como se indica en la tabla 4, estos conceptos tienen una menor frecuencia que otros como «hecho/acontecimiento», «rey/reino/monarquía» o «guerra/batalla».

La hegemonía de estos conocimientos conceptuales en los exámenes está en correspondencia con unos bloques de contenidos del currículo de Educación Primaria de la comunidad autónoma, donde los procedimientos y actitudes tienen una menor presencia. Esto ha llevado a algunos autores a tildar este documento de demasiado academicista (Pro y Miralles, 2009). Además, existe cierta falta de coherencia entre el interés que se muestra en la introducción del área de Conocimiento del medio para que los alumnos aprendan habilidades, destrezas y valores relacionados con las ciencias sociales, y la hegemonía de hechos y conceptos en los bloques de contenidos del currículo.

No cabe duda de que el aprendizaje de los contenidos teóricos de una materia resulta fundamental para el conocimiento y la comprensión de la misma. La enseñanza de ciencias sociales tiene que incluir, en buena medida, el aprendizaje de datos, hechos, conceptos y principios que resulten de fácil memorización y comprensión por el alumnado. Sin embargo, no creemos que existan obstáculos cognitivos para los niños de entre 6 y 12 años, que les impida iniciarse en el trabajo con procedimientos y técnicas propias de la Historia y la Geografía. Como indica Santacana (2005), enseñar las bases metodológicas de una disciplina no significa pretender que los estudiantes se conviertan en expertos, sino que aprendan a utilizar determinadas formas de pensamiento histórico y geográfico para hacer comprensible su mundo. Cuando los alumnos y alumnas aprenden las bases metodológicas y técnicas de la Historia o la Geografía, pueden aplicar esos conocimientos a otras situaciones del pasado o del presente. La enseñanza de las ciencias sociales basada exclusivamente en el abuso de hechos o conceptos no solo es ineficaz para obtener una base sólida, sino que está obsoleta en un mundo como el nuestro donde es fácil a través de la web obtener la información al instante. Además, como se puede ver en la tabla 5, el currículo propone algunos contenidos procedimentales relacionados con estas disciplinas.

Para la Geografía encontramos procedimientos y técnicas que tienen que ver con la interpretación del tiempo atmosférico en distintas representaciones, la lectura e interpretación de diferentes representaciones sobre un mismo espacio y la elaboración de itinerarios. Se trata, por tanto, de iniciar a los alumnos en la cartografía

Tabla 5
Contenidos para tercer ciclo del área de Conocimiento del medio relacionados con el aprendizaje de habilidades en ciencias sociales

Bloque 1. Geografía. El entorno y su conservación	-Seguimiento, lectura e interpretación del tiempo atmosférico en distintas representaciones -Percepción y representación a escala de espacios conocidos -Utilización e interpretación de diferentes representaciones sobre un mismo espacio (planos, fotografías aéreas y otros medios tecnológicos) -Planificación de itinerarios. Identificación y localización en diferentes representaciones cartográficas de elementos relevantes de Geografía física y política del mundo
Bloque 5. Historia. El cambio en el tiempo	-Técnicas para localizar en el tiempo y en el espacio hechos del pasado, para percibir la duración, la simultaneidad y la relación entre acontecimientos

a partir del aprendizaje de un conjunto de técnicas muy concretas. Es cierto que en los exámenes de Geografía analizados la aplicación de contenidos procedimentales supone algo más del 20% de las preguntas de los controles, frente al 10% de los exámenes de Historia. Sin embargo, este tipo de preguntas aparecen sobre todo relacionadas con las escalas, localización sobre mapas, longitud, latitud y, con menos frecuencia, con la densidad y el crecimiento de la población o la interpretación de climogramas (Gómez y Miralles, 2013).

En el caso de la Historia, el currículo indica la necesidad de que los alumnos adquieran habilidades en la localización de hechos en el tiempo y el espacio. Esto supone ir más allá del aprendizaje de la cronología y la linealidad. Datar un hecho histórico, situarlo en un eje cronológico y ubicarlo en un espacio concreto puede ser una labor abaricable para alumnos de tercer ciclo de Primaria, a pesar de que estas cuestiones sean escasas en los exámenes analizados más allá de la memorización de fechas y datos. Es cierto que las variables de sucesión, simultaneidad y duración pueden tener un mayor grado de dificultad, sobre todo cuando en el currículo no se ofrecen orientaciones concretas sobre la manera de abordarlos en el aula o a través de la evaluación. En la introducción del área de Conocimiento del medio se insiste en la necesidad de programar un aprendizaje que progrese de la enseñanza de un medio más inmediato o cercano (vivido, experimentado, subjetivo) a uno más objetivo, concebido, analítico y racional. Además, se incide que en los contenidos «se utilizarán en todos los ciclos de la Educación Primaria, de forma sistemática y progresiva, los procedimientos de recogida, selección y análisis de la información, a través de las fuentes tradicionales y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación». Es decir, el documento permite introducir los contenidos procedimentales en el aula, aunque incluye pocas propuestas didácticas relacionadas con la enseñanza de esos conocimientos de ciencias sociales. Por otro lado, entre los criterios de evaluación del área de Conocimiento del medio los procedimientos aparecen bastante difusos. Solo se incluyen 4 criterios muy genéricos que pueden relacionarse con el aprendizaje de técnicas aplicadas en la Geografía y la Historia frente al total de 14 criterios del currículo regional.

En consecuencia, estas orientaciones genéricas e imprecisas en torno al aprendizaje de procedimientos relacionados con las ciencias sociales parecen insuficientes para alcanzar los objetivos planteados en la introducción del área de Conocimiento del medio. Esto se refleja en los exámenes analizados en esta muestra, donde principalmente se insiste en los conceptos frente a los procedimientos y las actitudes. Una cuestión que se aprecia más claramente en Historia, donde resulta complicado que los alumnos comprendan conceptos claves como la causalidad, simultaneidad y la duración de los hechos en el tiempo, cuando las técnicas y los procedimientos, el saber hacer, ocupa tan poca presencia entre los contenidos y criterios de evaluación curriculares. Por lo tanto, el aprendizaje

Tabla 6
Capacidad cognitiva exigida en las preguntas de los exámenes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Recuerdo de hechos	798	64,4	64,4
Aplicación de hechos	133	10,7	75,1
Recuerdo de conceptos	116	9,4	84,4
Comprensión de hechos	93	7,5	91,9
Comprensión de conceptos	45	3,6	95,6
Aplicación de procedimientos	21	1,7	97,3
Aplicación de conceptos	18	1,5	98,7
Recuerdo de procedimientos	6	0,5	99,2
Comprensión de procedimientos	6	0,5	99,7
Valoración de hechos	3	0,2	99,9
Predicción de hechos	1	0,1	100,0
Total	1.240	100	

de esta disciplina acaba siendo un conjunto de saberes poco útiles para el alumnado.

Esta hegemonía de los contenidos conceptuales que desvela el análisis de los enunciados de las preguntas se une a otro elemento importante: las capacidades cognitivas exigidas por dichas pruebas. Si realizamos el análisis propuesto por [Villa \(2007\)](#), que lleva a cabo una adaptación de las taxonomías de Bloom, el 74,2% de las preguntas de los exámenes analizados solicitan al alumnado la capacidad de memorizar contenidos, mientras que su aplicación, comprensión y valoración se limita al 13,9; 11,6 y 0,2%, respectivamente ([Gómez y Miralles, 2013](#); [Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012](#)) (tabla 6).

La afirmación anterior queda corroborada con el análisis de los enunciados de las preguntas de los exámenes. Los verbos que aparecen implican, en general, la memorización de datos y, en menor medida, la comprensión o aplicación de conocimientos. Los verbos que exigen el recuerdo de conocimientos como «completa», «escribe» e «indica» son los más frecuentes de la muestra (tabla 7). Además, si analizamos en profundidad los enunciados de las preguntas observamos que la capacidad de recordar se refiere, sobre todo, a contenidos conceptuales y, más en concreto, al recuerdo de hechos y conceptos cuya definición o descripción es lo más solicitado a los alumnos en las pruebas escritas. Esto se realiza, bien mediante interrogaciones directas precedidas de «qué», «quién» o «cuál», bien a través de oraciones o pequeños textos incompletos que los alumnos deben completar o añadir los conceptos correspondientes (tabla 8). Por lo general, la comprensión o la aplicación de contenidos, capacidades cognitivas más complejas, formuladas mediante términos como «explica», «piensa», «resuelve» o «relaciona» aparecen con menor frecuencia. Es muy

Tabla 7
Principales verbos en las preguntas de los exámenes

Verbo enunciado	Frecuencia	Verbo enunciado	Frecuencia
Completa	125	Resuelve	8
Escribe	122	Rodea	7
Indica	63	Dibuja	5
Observa	33	Escoge	5
Nombra	33	Transforma	4
Relaciona	32	Identifica	4
Sitúa	29	Piensa	4
Calcula	22	Elabora	4
Define	22	Compara	3
Señala	16	Clasifica	3
Contesta	15	Tacha	3
Ordena	14	Asigna	3
Cita	14	Localiza	3
Colorea	12	Comenta	3
Describe	12	Subraya	1
Delimita	10	Resume	1
Enumera	9		

Tabla 8

Pronombres, adverbios y locuciones adverbiales interrogativos en los exámenes de ciencias sociales

Pronombres, adverbios y locuciones adverbiales interrogativos	Frecuencia
¿Qué...?	147
¿Cuál/cuáles?	87
¿Por qué...?	37
¿Cómo...?	37
¿Quién...?	18
¿Cuándo...?	17

significativo que otros verbos como «analiza», «razona» o «justifica» no aparezcan en ninguno de los exámenes analizados. Solo están con cierta frecuencia, relacionados con los contenidos de Geografía, la capacidad de situar, localizar y señalar contenidos concretos (accidentes geográficos, capitales, etc.) en mapas. En lo que respecta al análisis de fuentes primarias, apenas un par de preguntas solicitan al alumnado que observe una imagen y comente los contenidos que le sugiera y menos de una docena de preguntas plantean a los alumnos la comprensión de textos.

El peso significativo que posee la memorización de contenidos en los exámenes indica un tipo de enseñanza tradicional y académica, muy alejada del aprendizaje de las competencias básicas. Además, si tenemos en cuenta que la calificación global de los alumnos se obtiene fundamentalmente a través de estas pruebas escritas se suscitan 2 cuestiones. La primera, que los contenidos procedimentales y actitudinales, así como la comprensión y aplicación de los mismos, se trabaja en las aulas pero se evalúa a través de instrumentos de evaluación de poca consideración para la calificación final de los estudiantes. La segunda, que respecto al aprendizaje de las ciencias sociales, los resultados obtenidos en los exámenes reflejan que todavía se privilegia fundamentalmente el aprendizaje memorístico de contenidos conceptuales. En uno u otro caso resulta difícil averiguar el logro de objetivos señalados en el currículo que tienen que ver con el aprendizaje por parte de los alumnos de habilidades, destrezas y valores, y con la comprensión y aplicación de contenidos.

Algunos de los objetivos del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural relacionados con las ciencias sociales son claves para comprender los métodos de la Historia y la Geografía, pero en los enunciados de los exámenes apenas aparecen algunas preguntas destinadas a la lectura e interpretación de datos estadísticos o a la comprensión de un texto histórico o una fotografía. En efecto, resulta llamativo que habilidades como el análisis, el razonamiento o interpretación de documentos que son fundamentales para el aprendizaje del pensamiento histórico, por ejemplo, tengan tan poca presencia en los exámenes escritos realizados por los alumnos, máxime cuando algunas de estas habilidades son importantes de cara a la adquisición de competencias básicas por el alumnado. La competencia social y ciudadana, estrechamente ligada al área de Conocimiento del medio, persigue que el alumnado posea una conciencia crítica, sea capaz de emitir juicios de valor en torno a la realidad que le rodea y tenga un pensamiento histórico. Para valorar la adquisición de esta competencia es necesario introducir otros instrumentos y criterios de evaluación que los que actualmente se imponen ([Miralles et al., 2012](#); [Ortuño, Gómez y Ortiz, 2012](#); [Trepát, 2012](#)).

La comprensión de la duración del tiempo, las explicaciones históricas, la causalidad y el pensamiento crítico o la conciencia histórica son, por ejemplo, habilidades cognitivas propias de la Historia que requieren de la enseñanza de técnicas y procedimientos concretos para su aprendizaje ([Carretero, 1996](#); [Díaz, 1998](#); [Prats y Santacana, 2001](#)). La ausencia de estos conocimientos en las preguntas de los exámenes se une a un currículo que posee algunas

contradicciones entre sus pretensiones y la plasmación de las mismas en los bloques de contenidos. Esto explica, en cierto sentido, el predominio de una evaluación que mide el aprendizaje de los conocimientos de ciencias sociales de los alumnos principalmente a través de la memorización de contenidos conceptuales.

Discusión y conclusiones

Los exámenes siguen siendo el principal instrumento de evaluación de los alumnos en todas las etapas educativas, a pesar de la introducción de las competencias básicas como un elemento vertebrador del currículo. En la muestra recogida el examen escrito suponía un 60-70% de la evaluación total del alumno. El análisis pormenorizado de las preguntas que contienen estas pruebas muestra que los contenidos, las capacidades y habilidades que se exigen a los alumnos no responden a una evaluación basada en el desarrollo de las competencias, sino principalmente a que los alumnos memoricen y, en menor medida, comprendan o apliquen de forma casi mecánica, hechos y conceptos.

De los resultados de este estudio se desprende que el estudio de la Historia por los alumnos es de tipo enciclopédico y cronístico, y que persigue la finalidad de ordenar hechos y acontecimientos del pasado hasta llegar a la actualidad. La cronología y la linealidad son los aspectos del tiempo histórico que más se repiten en las pruebas escritas realizadas por el profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria. Finalizada esta etapa, los escolares tienen que ser capaces de situar en un eje cronológico hechos y acontecimientos de diversa naturaleza, eminentemente política, aunque también social, económica y artística. Esta idea de la Historia es la que privilegia y estructura el currículo educativo en España y la que siguen, sin apenas propuestas alternativas, las editoriales de libros de texto. La opción lección magistral-libro de texto resulta ser todavía hoy y, por diversas razones, la elección metodológica más empleada por el profesorado. Una forma de enseñar que conjuga a la perfección con una forma de evaluar igualmente tradicional; aunque se estén realizando apuestas innovadoras en las aulas, la renovación metodológica en el ámbito educativo aún tiene mucho camino por recorrer, sobre todo, si queremos que la enseñanza por competencias sea una realidad en las aulas y no tanto un ideal.

En este sentido, los enunciados de los exámenes escritos muestran unos instrumentos de evaluación que no parecen muy adecuados para fomentar el pensamiento crítico y la conciencia histórica y social al alumnado, ya que en ellos se solicita mayoritariamente que los alumnos definan y describan hechos históricos, pero no que demuestren habilidades y capacidades. Prats y Santacana (2001) presentaron varios objetivos didácticos de la enseñanza de la Historia: comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto; comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes; comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado; y ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido. Estos objetivos son muy similares a los «elementos clave» de la *National Curriculum* para Educación Primaria del Reino Unido que indica Dean (2008): cronología; conocimiento y comprensión histórica; interpretación de la Historia; investigación histórica; y organización y comunicación del conocimiento histórico. También coinciden con las propuestas realizadas por Mattozzi (1990, 2000) y Brusa (1993, 2011) en Italia. El hecho de que los enunciados de los exámenes de tercer ciclo de Primaria se centren principalmente en «describir», «indicar», «nombrar», «citar», «definir» o «señalar» aleja estas pruebas escritas de los objetivos anteriormente citados. Todo esto nos lleva a reflexionar sobre los instrumentos metodológicos y didácticos necesarios para que los alumnos adquieran tales competencias.

El problema sobre qué Historia se enseña y qué Historia se aprende en las aulas no solo afecta a las etapas educativas obligatorias en España. También en otros países europeos se han detectado deficiencias similares y propuestas que tratan de conciliar la enseñanza de contenidos conceptuales con el aprendizaje de habilidades propias del método de la disciplina histórica, esto es, la problematización, el análisis de fuentes, el contraste de los datos, los estudios de caso, etc.

Las conclusiones de este estudio ponen en evidencia la necesidad de redefinir la educación histórica y social del alumnado para modificar en consecuencia los criterios, instrumentos y procedimientos de evaluación. Desde hace varios años autores como Carretero y Voss (2004), Domínguez (2013), Lévesque (2008), Rösen (2005), Schmidt, Barca y Martins (2010), Sáiz (2013), Seixas (2010) o Wineburg (2001) han manifestado la necesidad de que el aprendizaje de la Historia debe ir más allá de una transmisión memorística de hechos, conceptos, fechas y biografías. Esta debe extenderse a las habilidades de pensamiento que giran en torno a la propia construcción de la disciplina histórica y de las ciencias sociales. Para poder desarrollar esta cuestión es necesario modificar los métodos de enseñanza, pero también diseñar unos adecuados instrumentos de evaluación que valoren la adquisición de estas habilidades (Seixas, 2011). Los resultados de este artículo abren unas nuevas líneas de investigación muy interesantes para realizar un diagnóstico fiable de la capacidad de los actuales instrumentos de evaluación de valorar el pensamiento histórico y social del alumnado, así como para diseñar unos procedimientos de evaluación adecuados a una enseñanza por competencias.

La formación del profesorado en las didácticas específicas puede paliar las deficiencias que se reflejan en este estudio. Corresponde al campo de la investigación de la didáctica de las ciencias sociales dar contenido al «cómo enseñar» (Prats, 2001; Prats y Santacana, 2011; Trepát, 1995). De la misma forma, es importante desarrollar estudios que ayuden a comprender la manera en que los alumnos de edades comprendidas entre 6 y 12 años construyen el conocimiento geográfico, histórico y social, siguiendo el modelo puesto en práctica en los últimos años para los alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato (Prats, 2011). Solo así se podrá equilibrar de forma progresiva el aprendizaje por parte de los alumnos de contenidos de diversa tipología y mejorar la adquisición de habilidades cognitivas específicas de las ciencias sociales.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Agradecimientos

Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación «Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria» (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010; y «La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales» (EDU2012-37909-C03-03), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Referencias bibliográficas

- Alfageme, M. B. y Miralles, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Iber*, 60, 8–20.
- Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, J. M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Brusa, A. (1993). *Guida al manuale di storia*. Roma: Editori Riuniti.
- Brusa, A. (2011). *L'alfabeto della storia. Risorse per l'insegnante*. Milano: Palumbo.

- Calatayud, M. A. (2000). La supremacía del examen. La evaluación como examen, su uso y abuso, aún, en la educación primaria. *Bordón*, 52(2), 165–178.
- Carretero, M. (1996). *Construir y enseñar: las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Carretero, M. y Voss, J. F. (2004). *Aprender y pensar la Historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dean, J. (2008). *Ensenyar Història a primària*. Barcelona: Editorial Zenobita.
- Díaz, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el Bachillerato. *Perfiles Educativos*, 12, 1–23.
- Domínguez, J. (2013). ¿Es posible evaluar competencias históricas como lo haría PISA? *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 74, 62–74.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria (3–12 años)*. Barcelona: Graó.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria. ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24, 91–121.
- Gómez, C. J., Monteagudo, J. y López, R. (2012). El examen y la evaluación de los contenidos de ciencias sociales en tercer ciclo de educación primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 37–49.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: Un proceso de regulación continua*. Madrid: MEC.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the 21st century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mattozzi, I. (1990). *Un currículo per la storia*. Bolonia: Capelli.
- Mattozzi, I. (2000). La programmazione modulare: una chiave di volta dell'insegnamento della storia. In L. Cajani (Ed.), *Il novecento e la storia. Cronache di un seminario di fine secolo* (pp. 57–95). Sarezzo: Ministero Pubblica Istruzione.
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- Miralles, P., Gómez, C. J. y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria. *Investigación en la escuela*, 78, 19–30.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la Historia*. Granada: GEU.
- Ortuño, J., Gómez, C. J. y Ortiz, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las Ciencias Sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 53–72.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Diputación.
- Prats, J. (2011). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. In J. Prats (Ed.), *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora* (pp. 13–33). Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar Historia? In L. F. Coord Rodríguez y N. Coord García (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje de la historia en la educación básica* (pp. 18–68). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- 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), 59–96.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. New York: Berghahn.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43–66.
- Santacana, J. (2005). Reflexiones en torno al laboratorio escolar en Ciencias Sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 43, 7–14.
- Santos, M. Á. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Schmidt, M. A., Barca, I. y Martins, E. (2010). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR.
- Seixas, P. (2010). A modest proposal for change in Canadian history education. In I. Nakou y I. Barca (Eds.), *Contemporary public debates over history education* (pp. 11–26). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Seixas, P. (2011). Assessment of historical thinking. In P. Clark (Ed.), *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada* (pp. 139–153). Vancouver-Toronto: UBC Press.
- Trepat, C. A. (1995). *Procedimientos en Historia: un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.
- Trepat, C. A. (2012). La evaluación de los aprendizajes de Historia y Geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 87–97.
- Trillo, F. (2005). *Evaluación de programas, estudiantes, centros y profesores*. Barcelona: Praxis.
- Triviño, J. (2008). La evaluación en educación primaria. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 13, 1–8.
- Villa, J. L. (2007). *Contextos para el aprendizaje: papel de las estrategias instruccionales y de evaluación en el desarrollo de capacidades a partir del aprendizaje de la Geografía*. Madrid: Universidad Autónoma.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Zemelman, S., Daniels, H. y Hyde, A. (1998). *Best practice: New standards for teaching and learning in America's schools*. Portsmouth, NH: Heinemann.