



UNIVERSIDAD DE MURCIA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS
CIENCIAS MATEMÁTICAS Y SOCIALES

Percepción del Alumnado sobre la Evaluación
en Geografía e Historia en 3.º y 4.º de
Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

D. Francisco Javier Trigueros Cano

2016



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS MATEMÁTICAS Y SOCIALES

Tesis Doctoral:

PERCEPCIÓN DEL **A**LUMNADO SOBRE LA **E**VALUACIÓN EN **G**EOGRAFÍA
E **H**ISTORIA EN **3.º** Y **4.º** DE **E**DUCCIÓN **S**ECUNDARIA **O**BLIGATORIA
(**ESO**)

Dirigida por:

Dr. Pedro Miralles Martínez

Dr. Jesús Molina Saorín

Presentada por:

D. Francisco Javier Trigueros Cano

Ficha de catalogación:

Trigueros Cano, F. J. (2016): Percepción del alumnado sobre la evaluación en Geografía e Historia en 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria. Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Palabras clave: PERCEPCIÓN, EVALUACIÓN, CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA, EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Dedicatoria

Dedico esta Tesis a Dios por haberme proporcionado tantos y tantas ayudas que han hecho posible culminar este trabajo en estas fechas tan entrañables.

A mi familia, la que está como la que no está, la que ha acompañado como la que no lo ha podido hacer, aquellos con los que he estado y a los que no les he dedicado el tiempo que se merecían, a los que están lejos como a los que están cerca... en fin, familia.

Un apartado especial a mi mujer, Esmeralda, y a mis hijas, Marta y Paloma, que entiendan que, en la vida, lo importante no es llegar antes, sino llegar. Llegar en el momento adecuado vale más que llegar 1000 veces a destiempo, que valoren la vida y las cosas más pequeñas, pues pueden albergar tesoros importantes para los demás. Que abran los ojos y procuren ser ellas mismas, que no se dejen engañar y que busquen la fuerza para seguir creciendo y crecer como personas responsables y justas.

También quiero recordar a personas que me han dejado huella y recuerdos: a mi tío Jesús, por haberme transmitido y enseñado lo que te llena ser una persona cercana; a mi madre, Lola, por mostrarme antes de haberse ido los valores de la solidaridad, del AMOR a los demás, sin distinciones y de la felicidad hacia los demás; a mi padre, Paco, por su espíritu de lucha e incansable hacia la convivencia y unión familiar y a mi tía Angelita y a mi tío Santiago por saber que estaría ahí cuándo hiciera falta y por hacerme sabedor y conocedor de muchos y muchos tesoros familiares.

Por último, quiero dedicar con mucho afecto esta publicación a mi tío, José Antonio Trigueros Cano, Profesor Doctor jubilado que ha dedicado más de media vida a la Universidad de Murcia, destacando sus facetas de docente ejemplar e investigador incansable y serio.

Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento:

Al magistral equipo de directores con el que tenido la suerte y el privilegio de contar para esta andadura: al *Dr. Miralles Martínez*, por su empuje, paciencia y tesón; pues ha sido desde muchos años atrás, estímulo de mi carrera docente e investigadora; su apoyo y sus conocimientos han sido decisivos para la elaboración y conclusión de esta investigación y al *Dr. Molina Saorín*, por su colaboración, comprensión y ayuda. Su inestimable colaboración, su enseñanza y su experiencia investigadora han contribuido de forma especial para que este trabajo pueda ser hoy una realidad.

Al Dr. Maurandi López, por su asertividad y su conocimiento en estadística, importante en el tratamiento de los datos.

Al Dr. Gómez Carrasco, por su especial ayuda y colaboración en distintas investigaciones, experiencias y tareas que han hecho posible la culminación de este trabajo.

A todos los autores de los trabajos compendiados, por su gran generosidad y sus contribuciones específicas, que me permiten presentar esta memoria de tesis, especialmente a los Dres. Molina Puche y Ortuño Molina.

A todos los compañeros del Área y del Departamento: Raquel, Laura, Alejandro, Monteagudo, Raimundo, Prieto, Gomariz, Valera, Casanova, Mateo, M.^a Carmen, Rita, M. del Mar, Eva, M. Ángeles, Alfonso, Maribel, Teresa, Loli, M.^a Dolores, Pilar, Paco, Antonio, Andrés, Pedro... A todos ellos les doy las gracias por su interés, apoyo y ánimo.

Al actual Rector, D. José Orihuela Calatayud, así como a los Vicerrectores José M.^a Ruiz Gómez y José Manuel Mira Ros, por la condescendencia mostrada.

A los compañeros del Centro de Formación y Desarrollo Profesional de esta Universidad.

A otros tantos profesores y miembros del PAS que me han animado y me han ofrecido ayuda y colaboración, según sus posibilidades: Pedro Guerrero, Pedro L., Tomás, Cristina, Fran, Juan José, Chiqui, Leo, Ginés, Miguel Ángel...

A aquellos que estuvieron ahí en el momento de mi acceso a esta Institución como PDI, en especial a Fátima Sánchez Galindo, por su manera de entender la didáctica y su don especial como docente.

A los compañeros de Didáctica de las Ciencias Sociales del resto de universidades de España, su aportación al conocimiento también ha tenido su protagonismo.

A los profesores del Área de Historia Medieval, Ángel Luis Molina, Francisco de Asís Veas y María Martínez, por sus enseñanzas recibidas en los últimos años de la titulación y en los primeros cursos de doctorado.

Y no podía faltar mi agradecimiento a todos los profesores de instituto que han colaborado en la realización de esta investigación.

.

Índice General

Dedicatoria	7
Agradecimientos	9
Índice de Figuras	13
Índice de Gráficos	15
Índice de Tablas	17
Resumen	19
Abstract	21
Índice de Abreviaturas	23
Introducción General	25
Capítulo 1	
Diálogos de evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria: escenarios, protagonistas y estado actual de la investigación en ciencias sociales, geografía e historia.	37
Capítulo 2	
La evaluación en Ciencias Sociales, Geografía e Historia: percepción del alumnado tras la aplicación de la escala EPEGEHI-1.	69
Capítulo 3	
La percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador.	103
Capítulo 4	
Percepción del alumnado sobre la evaluación de Historia en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de las calificaciones esperadas y obtenidas.	147
Discusión y Conclusiones Finales	177
Referencias	187

Índice de Figuras

Capítulo 3

Figura 1. Respuestas a la pregunta número 1. Porcentajes.

Figura 2. Respuestas a la pregunta número 2. Porcentajes.

Figura 3. Respuestas a la pregunta número 6. Porcentajes.

Figura 4. Respuestas a la pregunta número 3. Porcentajes.

Figura 5. Respuestas a la pregunta número 4. Porcentajes.

Figura 6. Respuestas a la pregunta número 5. Porcentajes.

Figure 7. Respuestas a la pregunta número 7. Porcentajes.

Figure 8. Respuestas a la pregunta número 8. Porcentajes.

Figure 9. Escala aditiva de pensamiento histórico.

Capítulo 4

Figura 1. Análisis de discrepancia entre la expectativa sobre la nota a obtener y la obtenida según el criterio de información (denotamos con Δ la estimación puntual de la diferencia)

Figura 2. Relación entre notas, expectativas de notas y criterios de información en la 3.^a evaluación del curso 3.^o

Figura 3. Relación entre notas y expectativas de notas y hábitos del alumnado en la 3.^a evaluación del curso 3.^o

Índice de Gráficos

Capítulo 2

Gráfico 1. Distribución de la muestra agrupada por centros participantes en la investigación.

Capítulo 3

Gráfico 1. La Región de Murcia y sus comarcas.

Índice de Tablas

Capítulo 2

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las subescalas

Tabla 2. Varianza total explicada tras rotación de los factores seleccionados: matriz reescalada. Método de extracción de máxima verosimilitud.

Tabla 3. Matriz de componentes rotados (factores).

Tabla 4. Correlación de Pearson entre factores.

Capítulo 3

Tabla 1. Ítems del cuestionario EPEGEHI-I utilizados en la investigación.

Tabla 2. Relación de las preguntas utilizadas en la investigación con los principales conceptos de pensamiento histórico.

Tabla 3. Muestra del estudio según comarca. Porcentaje.

Tabla 4. Justificación teórica de los ítems utilizados.

Capítulo 4

Tabla I. Preguntas del cuestionario relacionadas con la información que el alumnado recibe sobre los criterios de evaluación.

Tabla II. Preguntas sobre el tiempo de estudio.

Tabla III. Nota media obtenida en Ciencias Sociales en 3.º de ESO.

Tabla V. Criterio de información. Variable de información.

Tabla VI. Nota media esperada y obtenida según criterio de información.

Tabla VII. Hábitos de estudio.

Tabla VIII. Notas medias 3.^a evaluación según hábitos de estudio.

Resumen

La información sobre las prácticas evaluadoras y sobre los procedimientos, criterios e instrumentos de evaluación y calificación, desde el punto de vista del alumnado, supone 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. En este sentido, al recoger las apreciaciones de los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes, también estamos recabando su opinión sobre la enseñanza del profesorado. Por tal motivo, uno de los *objetivos* de este trabajo es elaborar un instrumento de recogida de información fiable, que nos permita conocer las percepciones que tienen los estudiantes de 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con relación al proceso evaluador en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Desde este planteamiento, pretendemos conocer las opiniones, creencias y patrones de conducta de estos estudiantes a través del análisis de la información que el alumnado tiene sobre los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación –averiguando la importancia que otorgan al examen, principalmente–, hábitos de estudio, expectativas sobre los resultados académicos y su opinión sobre la nota recibida. Nos interesa este colectivo porque con ellos se pone fin a toda una etapa de escolaridad obligatoria, en la cual se ha proyectado utilizar unas estrategias evaluadoras que permitan constatar la consecución del logro de competencias y, por lo tanto, la oportunidad de obtener el primer título académico. Se trata de un estudio con metodología cuantitativa, a través de una combinación de muestreo mixto que incorpora el muestreo aleatorio simple y el muestreo por conveniencia, llevado a cabo con una muestra de 1117 alumnos 3.º y 4.º de ESO de la Región de Murcia. En cada una de las fases se utilizaron diferentes procedimientos, escenarios e informantes clave involucrados en la investigación. El instrumento utilizado ha sido una escala original formada por varios ítems agrupados en diferentes factores, que recibe el nombre genérico de escala EPEGEHI-1, que presenta buenas propiedades psicométricas, arrojando unos datos que muestran las diferentes relaciones significativas entre las variables influyentes en la percepción final de la evaluación. Además, la percepción del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la evaluación en la

materia de Historia, pretende poder establecer la relación entre el modelo de enseñanza y un aprendizaje competencial que desarrolle el pensamiento histórico. El análisis demuestra, entre otros aspectos, la conveniencia de cambiar el modelo cognitivo de la enseñanza de la historia y la necesidad de buscar un modelo de evaluación que favorezca y evalúe el pensamiento histórico ya que lo que priman en las pruebas (principalmente el examen) son las preguntas repetitivas y memorísticas en lugar de saber identificar la relevancia de un acontecimiento, explicar la causalidad del mismo o saber emitir juicios razonados y propios. Como aspecto importante en el estudio ha sido el análisis de las posibles fuentes de variación y discrepancias entre la calificación obtenida y la que espera obtener el alumnado a final de curso en Historia, según la información recibida sobre los criterios de evaluación y la práctica de determinados hábitos de estudio. Los resultados indican que el alumnado mejor informado tiene una diferencia menor entre la nota esperada y la obtenida; en cambio, entre los que afirman no conocer bien los criterios de evaluación, la diferencia es mayor.

PALABRAS CLAVE: EVALUACIÓN, PERCEPCIÓN, ALUMNADO, CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA, EDUCACIÓN SECUNDARIA

Abstract

The information about the practical objects of evaluation and about the procedures, criteria and instruments of evaluation and qualification, from the student point of view, supposes a material of great value to understand better the reality of our classrooms and to understand the causes of the academic results in social sciences, as well as the degree of joint responsibility in the same ones on the part of the student body. In this respect, on having gathered the appraisals of the students on the evaluation of the learning, also we are obtaining his opinion about the education of the faculty. For this reason, one of the aims of this work is to elaborate an instrument to collect trustworthy information, which allows us to know the perceptions that have the students of 3.º and 4.º of Secondary Education (ESO), in relation to the evaluation process in the field of social sciences, geography and history. From this very point we hope to know the views, beliefs and patterns of conduct of these students, using the analysis of the information students have about the criteria, procedures and instruments of evaluation - finding out the importance granted to the test, mainly, - habits of study, expectations on academic outcomes and their opinion about the mark received. This project is mainly focused on this concrete collective due to the fact that at this very moment, compulsory schooling finishes. It has been programmed to use evaluation strategies that allow us to verify the achievement of competencies and, therefore, the opportunity to get a first academic degree. A quantitative methodology has been applied in this study, through a combination of mixed sampling that incorporates the random simple sampling and the convenience sampling. It has been carried out with a sample of 1117 secondary students in their 3rd and 4th year in the Region of Murcia. In each of the phases, different procedures, scenarios and informants were used. The instrument used was an original scale formed by several items grouped in different factors, which is the generic name of EPEGEHI-1 scale, which presents good psychometric attributes, throwing a few data that reveal significant relations between the influential variables in the final perception of evaluation. Moreover, the perception of the secondary students on the evaluation of History, aims to establish the relationship between the model of teaching and learning skills that develop

historical thinking. The analysis demonstrates, among other aspects, the benefit of changing the cognitive model of teaching history and the need to seek an evaluation model that favors and evaluate historical thinking, since what prevails in tasks (mainly tests) are repetitive and rote questions rather than learn to identify the relevance of an event explaining the causality of it or know how to judge reasonably on their own. An important aspect of the study was the analysis of possible sources of variation and discrepancies between the qualification obtained and the ones students hope to get at the end of the course in history according to the information received on the evaluation criteria and the practice of certain studying habits. The results suggest that better-informed students has a lower difference among the expected and the obtained mark, however, between those who claim to not know the evaluation criteria, the difference is higher.

KEY WORDS: EVALUATION, PERCEPTION, STUDENT BODY, SOCIAL SCIENCES, GEOGRAPHY AND HISTORY, SECONDARY EDUCATION

Índice de Abreviaturas

- ANECA:** Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
- ANOVA:** Prueba estadística.
- APA:** Asociación Americana de Psiquiatría.
- BBE:** Bibliografía Brasileira de Educação.
- BOE:** Boletín oficial del Estado.
- CARM:** Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- EES:** Espacio Europeo de Educación Superior.
- EHEA:** European Higher Education Area.
- EPEGEHI-1:** Escala de Percepción de la Evaluación en Geografía e Historia.
- ESO:** Educación Secundaria Obligatoria.
- F1:** Factor 1 (exclusión social o marginación de las personas con síndrome de Down).
- F2:** Factor 2 (rechazo de la autonomía e independencia de las personas con síndrome de Down).
- F3:** Factor 3 (rechazo a mantener relaciones afectivo/sexuales con personas con síndrome de Down).
- F4:** Factor 4 (aceptación social en el ámbito educativo).
- F5:** Factor 5 (aceptación a tener descendencia con síndrome de Down).
- F6:** Factor 6 (control externo de la sexualidad).
- F7:** Factor 7 (rechazo de la integración de las personas con síndrome de Down).
- F8:** Factor 8 (control anticonceptivo de las personas con síndrome de Down).
- F9:** Factor 9 (proteccionismo hacia las personas con síndrome de Down).
- F10:** Factor 10 (escasa formación docente y actuación paternalista ante la integración de personas con síndrome de Down).
- ICE:** Instituto de Ciencias de la Educación.
- INE:** Instituto Nacional de Estadística.

- IRESIE:** Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa.
- KMO:** Kaiser-Meyer-Olkin.
- LATINDEX:** Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal.
- LOE:** Ley Orgánica de Educación.
- LOPEG:** Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.
- LRU:** Ley Orgánica de Reforma Universitaria.
- MANOVA:** Prueba estadística.
- OEI:** Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- SciELO:** Scientific Electronic Library Online.
- SPSS:** Statistical Package of Social Sciences.
- STATS:** Programa estadístico para el análisis de datos.
- UMU:** Universidad de Murcia.

INTRODUCCIÓN GENERAL

La Universidad debiera insistirnos en lo antiguo y en lo ajeno. Si insiste en lo propio y lo contemporáneo, la Universidad es inútil, porque está ampliando una función que ya cumple la prensa.

Jorge Luis Borges (1899-1986), escritor argentino.

Introducción General

ESTRUCTURA DE LA TESIS

Esta tesis doctoral, al estar presentada bajo el formato de compendio de publicaciones, se ha estructurado en seis grandes apartados. En primer lugar, exponemos una introducción general; a continuación, están las cuatro publicaciones que dan entidad a este trabajo tal cual fueron aceptadas o publicadas por las revistas o editorial, respetando las normas de publicación, estilo, paginación, etc. y en último lugar, finalizamos con unas conclusiones generales que dan cuerpo y coherencia a las cuatro publicaciones mencionadas.

El estudio sobre las percepciones del alumnado de 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria sobre el proceso evaluador en Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Región de Murcia, parte de la premisa de que la evaluación es un proceso en el que no solo intervienen los docentes. La opinión del alumnado nos puede servir para proponer estrategias, diseñar instrumentos, elaborar pruebas, etc., que faciliten la comprensión y la implicación en dicho proceso por parte del colectivo discente, con el fin de mejorar los resultados académicos, acercar el mundo educativo al entorno del adolescente, relacionar los aprendizajes con su día a día y desarrollar el pensamiento crítico, muy útil en los aprendizajes significativos, funcionales y competenciales.

Desde una perspectiva global, y tal y como planteábamos en el proyecto de tesis doctoral, el objetivo principal de este trabajo ha sido el *conocer la opinión del alumnado de 3.º y 4.º de Educación Secundaria sobre el proceso evaluador en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, teniendo en cuenta la información que recibe sobre criterios de evaluación, instrumentos y procedimientos utilizados, calificaciones y creencia en los resultados académicos, conocimiento que dice poseer sobre dicho proceso, la asunción*

de responsabilidades y la influencia en el desarrollo del pensamiento crítico para una prendizaje competencial.

Para llevar a cabo el diseño de investigación planteado, establecimos (en su día) una temporización que se iniciaba con la revisión de las fuentes bibliográficas, seguida del diseño del instrumento de recogida de información, la aplicación de la escala, el análisis de los datos y la elaboración de las publicaciones pertinentes relacionadas con la investigación. A nivel formal, se trata de una tesis doctoral en formato nórdico (tesis por compendio de artículos), siguiendo las recomendaciones recogidas en la normativa establecida por la *Universidad de Murcia*, se recogen más publicaciones del mínimo exigido, pues según esta, los doctorandos han de tener publicados o aceptados un número mínimo de tres trabajos en revistas indizadas en bases de datos internacionales de reconocido prestigio o en revistas científicas o libros editados de importancia justificada. Los tres artículos que componen los capítulos 2, 3 y 4 de esta tesis han sido sometidos para su valoración en revistas con índice de impacto, estando el contenido de los capítulos 2 y 3 (artículos 1.º y 2.º) ya publicados, y aceptado el capítulo 4 (artículo 3.º). En proceso de publicación se encuentra el capítulo 1 (capítulo de libro en EDUNIOESTE, prestigiosa editorial brasilleña). En cuanto a la estructura interna de la tesis, queda dividida en cuatro grandes capítulos (seguidos de las conclusiones finales y la bibliografía). Todos ellos han sido elaborados, prácticamente en su totalidad, por el doctorando, y publicados (o aceptados) en coautoría con los Drs. Miralles Martínez¹ y Molina Saorín² (capítulos 1.º, 2.º y 4.º), los Drs. Ortuño Molina y Molina Puche (capítulo 3º) y el Prof. Maurandi López (capítulo 4º), ajustándose siempre a la estructura propia de cada revista (de ahí las leves variaciones estructurales entre unos capítulos y otros). En este sentido, el primer capítulo, está dedicado al estado de la cuestión, estudios previos y relación de los diferentes elementos y ámbitos que pueden ser susceptibles de tener en cuenta en esta investigación. Así, se enmarca el estudio teniendo en cuenta factores como evaluación en general, calificación, evaluación en la legislación, programaciones didácticas y libros de texto, competencias y percepción del alumnado. El segundo capítulo muestra el proceso de diseño y validación del instrumento aplicado para obtener los datos de esta investigación, la "Escala de Percepción de la Evaluación en

¹ Prof. Dr. D. Pedro Miralles Martínez (Universidad de Murcia), director

² Prof. Dr. D. Jesús Molina Saorín (Universidad de Murcia), director

Geografía e Historia” (EPEGEHI-1). Partiendo de una muestra de 1117 sujetos, en su interior se recoge el análisis factorial realizado junto con los diez grandes factores resultantes, a través de los cuales se articula el posterior análisis de los datos. Para la proyección global de la tesis, destacar que se trata de un capítulo de extrema importancia a juzgar por la calidad y el nivel de impacto de la revista en la cual ha sido publicado. Se trata de una publicación de la Revista Educación XX1, editada por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España), recogida en prestigiosas bases de datos internacionales como JCR, SCOPUS, CIRC, entre otras. El tercer capítulo estudia la percepción del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la evaluación de la materia de Historia, con el fin de poder establecer, según la opinión del alumnado, posibles relaciones entre el modelo de enseñanza y un aprendizaje competencial que desarrolle el pensamiento histórico. Este ha sido publicado recientemente en la Revista de Estudios Sociales (RES), editada por la Universidad de los Andes (Colombia), que como la anterior, está indexada en prestigiosas bases de datos, entre las que destacan también JCR, SCOPUS o SCIELO. El cuarto capítulo analiza las posibles fuentes de variación y discrepancias entre la calificación obtenida y la que espera o cree va a obtener a final de curso el alumnado de Educación Secundaria en Historia, según la información recibida sobre los criterios de evaluación y la práctica de determinados hábitos de estudio. Es una parte importante en el estudio, pues nos aporta aspectos sobre la creencia en la nota a obtener por parte del alumnado y, lógicamente, el conocimiento que dice tener sobre el proceso evaluador y sus responsabilidades desempeñarán un papel importante en esa opinión. Su aceptación, reciente, ha sido en la Revista Arbor, publicada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (España) e indexada, como las anteriores, en bases de datos de prestigio internacional y de primer nivel como Web of Science (Thomson-ISI) A&HCI y SCOPUS.

Antecedentes de esta Tesis Doctoral

La opinión del alumnado, en relación con el proceso evaluador en el que está inmerso, en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de los cursos finales de la educación obligatoria, ¿se suele tener en cuenta? Si se tiene en cuenta, ¿con qué fines?, ¿es un aspecto importante en dicho proceso?; ¿los profesores se preocupan por conocer qué saben o conocen los alumnos sobre la evaluación?; ¿son corresponsables de dicho proceso?; ¿están conformes con las notas que obtienen? Éstas y otras cuestiones sirvieron de punto de partida para el inicio de esta investigación que, a su vez, toma como antecedentes las investigaciones realizadas en dos proyectos: “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 y “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 Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España) en el marco del II PCTRM 2007-2010, cuya finalidad principal es 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 evaluaciones de los contenidos geográficos e históricos para, a partir de esa realidad, realizar propuestas de cambio en los procesos de evaluación y, por tanto, de enseñanza. Este último proyecto, en su conjunto, permitirá conocer desde la perspectiva del profesorado, alumnado e inspectores de educación, la naturaleza y características de las evaluaciones que llevan a cabo los docentes (criterios de evaluación y calificación, técnicas de evaluación, periodicidad y número de pruebas, tipología y variedad de las preguntas, etc.). En el trabajo objeto de esta tesis analizaremos las respuestas

ofrecidas por el alumnado con relación a este particular. Previo a lo anterior, y para su uso en esta tarea, se ha 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 e Historia.

Ese interés por conocer algo más sobre el *pensamiento* del alumnado, al relacionar las calificaciones obtenidas con los resultados esperados según variables como tiempo dedicado al estudio, importancia de la materia, tipo de exámenes y contenidos de los mismos, hábitos de estudio, información recibida sobre los criterios de evaluación, etc., nos ha llevado a la propuesta de realización de un estudio descriptivo e interpretativo, con metodología cuantitativa, llevado a cabo con alumnos escolarizados en los niveles antes citados, de 3.º y 4.º de ESO, de la Región de Murcia.

CONTEXTUALIZACIÓN Y OBJETIVOS

Las Leyes Orgánicas de Educación 2/2006 (LOE) y para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 (LOMCE) regulan la evaluación del sistema educativo en el Estado español. En ella, se distingue entre la *evaluación de los procesos de aprendizaje* (en los que el profesor ocupa el lugar de sujeto pasivo y el alumnado se convierte en sujeto activo), los procesos de enseñanza y de la práctica docente. Para que el alumno progrese, la evaluación debe ser positiva; por tanto, un *objetivo* prioritario en todos los sistemas educativos es la promoción del alumnado, que llevará implícita una evaluación favorable y una mejora en ciertas capacidades, habilidades, destrezas, contenidos, estrategias, competencias, etc., relacionadas directa o indirectamente con el desarrollo curricular. La superación de los aprendizajes mínimos necesarios para un adecuado desarrollo y progreso en las distintas etapas educativas, implica *conocer los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación*. Dichos criterios e instrumentos forman parte de los *procesos de enseñanza y aprendizaje*, que, a su vez, están directamente relacionados con la *práctica docente*. Esta coherencia entre la metodología de los procesos de enseñanza-

aprendizaje y los instrumentos de evaluación y calificación que se utilizan nos ayudará a conocer si se enseña de una forma más conceptual o más competencial y si esto influye en la percepción que el alumno tiene sobre la nota final que recibe por parte del profesor o en el desarrollo de un pensamiento crítico y competencial. Por tanto, la evaluación se configura como un elemento curricular en el que participan profesores y alumnos, siendo necesaria una corresponsabilidad en el ejercicio de la docencia, entendida ésta como una parte más a desarrollar dentro del currículo, en la cual deben intervenir (desde distintas ópticas), docentes, discentes, familias de los alumnos e instituciones, principalmente. Como parte de esa práctica está el informar a las familias y *alumnos de los criterios de evaluación*. ¿El profesor informa sobre los criterios de evaluación? ¿Cuándo y cómo lo hace? ¿El alumno conoce la existencia de dichos criterios y cuáles son? El conocimiento de esos criterios por parte del alumno, ¿influye en la actitud ante la calificación obtenida e implica mejores resultados académicos? ¿el conocimiento de dichos criterios, procedimientos e instrumentos facilita la corresponsabilidad del alumnado en los procesos de aprendizaje?, ¿el alumnado tiene elementos suficientes para pensar si la forma de ser evaluado es mejorable?

Por tanto, si partimos del supuesto de que la evaluación no es una tarea exclusiva del profesor, en esta investigación nos gustaría conocer la percepción que el alumnado tiene sobre la misma en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Para que el alumno se sienta implicado en este proceso y se considere su opinión, el profesor deberá, en su modelo de enseñanza, permitir que el alumno se implique, conozca y participe en el mismo; informando sobre cómo se va a evaluar, indicando las obligaciones que implicará dicho proceso, practicando la coherencia entre procedimientos y metodología e instrumentos a tener en cuenta.

En las expectativas que el alumnado tiene sobre las calificaciones influyen factores como estar bien *informado* sobre los criterios de evaluación, el peso de cada instrumento sobre la nota final, la coherencia entre la metodología y procedimientos empleados en los procesos de enseñanza con el tipo de examen, el número y tipo de preguntas que se ponen, la utilización del examen como recurso educativo una vez realizado y corregido por parte del profesorado, tener buenos *hábitos de estudio* (incluyendo el tiempo que cree

que tiene que dedicar al estudio o a las tareas propias de los procesos de aprendizaje) o si es *exitoso* en los estudios o no (calificaciones obtenidas en evaluaciones anteriores).

Para el desarrollo de esta investigación nos hemos planteado el siguiente objetivo general:

Conocer cómo percibe el alumnado de 3.º y 4.º de Educación Secundaria el proceso evaluador en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, teniendo en cuenta la información que recibe sobre criterios de evaluación, instrumentos y procedimientos utilizados, calificaciones y creencia en los resultados académicos, conocimiento que dice poseer sobre dicho proceso, la asunción de responsabilidades y la influencia en el desarrollo del pensamiento crítico para una aprendizaje competencial.

A partir de este gran objetivo general, se han establecido unos problemas de investigación para cuya solución ha sido necesaria la respuesta a unos objetivos específicos con los que están estrechamente relacionados. Por último, para conocer el grado de cumplimiento de estos objetivos específicos, hemos utilizado el instrumento Escala de Percepción de la Evaluación en Geografía e Historia” (EPEGEHI-1), cuya cumplimentación por parte del alumnado y su posterior análisis y estudio nos ha proporcionado las conclusiones finales de la investigación.

a. Problema de investigación uno (PI-1): ¿Existe una estructura factorial subyacente en los ítems del cuestionario? Esta estructura factorial nos permitiría reducir el n.º de ítems (57) a un número menor, si esta estructura nos aporta una agrupación factorial a la que le vemos sentido (factores a los que resulta fácil asignar un nombre).

Ámbito: El cuestionario: características, validez y análisis.

Objetivos específicos:

- Resumir la información en factores.
- Crear una serie de variables completamente nueva (factores), mucho más pequeña en número, para reemplazar parcial o completamente la serie original de variables para su inclusión en técnicas posteriores.

b. Problema de investigación dos (PI-2): ¿La información que recibe el alumnado sobre los criterios de evaluación en Ciencias Sociales, Geografía e Historia es relevante para la percepción de las calificaciones?

Ámbito: Los criterios de evaluación y su influencia en las calificaciones: fases del proceso e interpretación.

Objetivos específicos:

- Averiguar, según el alumno, si el profesor informa adecuadamente de los criterios de evaluación, cómo y cuándo se presenta esta información.
 - Conocer si dichos criterios los lleva a la práctica.
 - Comprender la importancia e *influencia* de los mismos en la obtención y *percepción* de la nota final de la materia.
 - Conocer la influencia sobre las *expectativas* que tiene el alumno para superar o no la materia, de la coherencia entre los criterios e instrumentos de evaluación y la metodología aplicada por parte del profesor.
- c. Problema de investigación tres (PI-3):** ¿Cuál es, según la opinión del alumnado, la relación entre saberes adquiridos, esfuerzo realizado, instrumentos y procedimientos de evaluación y el desarrollo del pensamiento crítico basado en un aprendizaje competencial? ¿Qué peso tiene el examen?

Ámbito: Preguntas del examen, tipo, características y contenidos.

Objetivos específicos:

- Averiguar si el examen se utiliza como herramienta de aprendizaje
- Averiguar la percepción de la importancia del examen según la información recibida sobre los criterios de evaluación.
- Determinar la influencia real del examen en dicho proceso.
- Conocer la importancia del tipo y características del examen en la percepción sobre la nota que obtiene el alumno (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.
 - Respuestas o resoluciones del alumnado: relación entre el desarrollo del pensamiento crítico y un aprendizaje competencial.
- d. *Problema de investigación cuatro (PI-4): ¿Cuál es la actitud del alumnado sobre sus capacidades para superar con éxito la materia?*

Ámbito: Expectativas sobre los resultados académicos.

Objetivos específicos:

- Conocer la opinión del alumno sobre sí mismo en relación con la calificación final.
- Detectar si la confianza en sus posibilidades tiene relación con la trayectoria del alumno.
- Averiguar si la fe o no en sí mismo tiene que ver con los hábitos de estudio.
- Relacionar la actitud del estudiante sobre sus posibilidades con la información recibida sobre los criterios de evaluación.
- Conocer la influencia sobre las *expectativas* que tiene el alumno para superar o no la materia, de la coherencia entre los criterios e instrumentos de evaluación y la metodología aplicada por parte del profesor.

Como hemos mencionado anteriormente, nos interesa conocer la *percepción del alumnado* con relación a qué, para qué y cómo evalúa el profesorado, para lo que vamos a realizar esta investigación cuantitativa de corte interpretativo en la que el procedimiento de investigación utilizado será la encuesta, a través de un cuestionario de opinión cerrado con respuestas excluyentes. Latorre y otros (1997) afirman que en ciertos contextos, la técnica de la encuesta llega a adquirir la categoría de un método propio. Según Vilà y Bisquerra (2004), en las investigaciones cuantitativas se pueden obtener datos como tablas de frecuencia, medidas de tendencia central, medidas de dispersión, representaciones gráficas y coeficientes de correlación; además, se puede intentar generalizar lo observado mediante técnicas de estadística

inferencial a través de contrastes de hipótesis tales como U-test, t de Wilcoxon, Kruskal-Wallis, análisis de la varianza, test chi cuadrado, prueba de Mann-Whitney, etc. Por último, el análisis factorial, según Hair, Anderson, Tathan y Black (2007), proporciona la base empírica para valorar la estructura de las variables y la potencial para crear estas medidas compuestas o seleccionar una subserie de variables suplentes para el análisis posterior. Los cuestionarios son adecuados para reunir información de un número elevado de sujetos y para realizar el análisis de resultados (Bisquerra, 2009). 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.

CAPÍTULO 1

Capítulo 1

Diálogos de evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria: escenarios, protagonistas y estado actual de la investigación en ciencias sociales, geografía e historia³

*** Autores:**

Pedro Miralles Martínez

Jesús Molina Saorín

Francisco Javier Trigueros Cano

Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España)

*** Capítulo de libro aceptado**

*** Título del libro y editorial:**

Sentidos e desafios da avaliação educacional.

Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Edunioeste

³Este 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.

*** Indexación:**

Editorial brasileña con clasificación internacional B, otorgada para aquellas editoriales consideradas con capacidad o importancia media, que publican regularmente libros en el área de las ciencias de la educación y también para aquellas que no se dedican específicamente al área educativa.

Ficha de catálogo:

Miralles, P., Molina, J. y Trigueros F. J. (en prensa). Diálogos de evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria: escenarios, protagonistas y estado actual de la investigación en ciencias sociales, geografía e historia. En *Sentidos e desafios da avaliação educacional*. Cascavel: Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Edunioeste.

Palabras clave: EVALUACIÓN, EXAMEN, COMPETENCIAS, PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO, CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA.

Resumen

La opinión del alumnado en relación con el proceso evaluador en Geografía e Historia, ¿se suele tener en cuenta? Si es así, ¿con qué fines?; ¿es un aspecto importante en dicho proceso?; ¿los profesores se preocupan por conocer qué saben los alumnos sobre la evaluación?, ¿son corresponsables de dicho proceso?, ¿están conformes con las notas que obtienen? Estas y otras cuestiones están siendo objeto de estudio para relacionar las calificaciones del alumnado con los resultados esperados, atendiendo a variables como el tiempo dedicado al estudio, la importancia de la materia, el tipo de exámenes y contenidos de los mismos, etc. Para conocer las posibles respuestas a los interrogantes anteriores, se ha construido un instrumento de recogida de información que ha servido para conocer la relación entre los procedimientos de evaluación, el examen (como instrumento principal de calificación), la información que el alumnado tiene sobre los criterios de calificación de dicho instrumento y, por último, la nota final obtenida y aquella que el alumno espera. Se trata de un estudio experimental llevado a cabo con más de mil de alumnos adscritos a once institutos de la Región de Murcia, y matriculados en 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria, mediante muestreo mixto, que incorpora el aleatorio simple y por conveniencia. En dicha investigación, mediante una metodología cuantitativa, se ha diseñado y validado una escala formada por ítems agrupados en diferentes factores, y que recibe el nombre genérico de Escala de Percepción de la Evaluación en Geografía e Historia - EPEGEHI-1 (MOLINA; MIRALLES; TRIGUEROS, 2014). Este instrumento pretende recoger las impresiones del alumnado sobre los aspectos que intervienen en la evaluación de la materia de Geografía e Historia. Los datos obtenidos nos han permitido realizar una aproximación a aquello que realmente acontece en las evaluaciones de los contenidos geográficos e históricos y las tareas inherentes derivadas de las obligaciones académicas de los alumnos, en relación con los resultados obtenidos en las calificaciones finales. Esta investigación, además de tener en cuenta la opinión del alumnado permite conocer (desde la perspectiva del profesorado y de inspectores de educación) la naturaleza y, en definitiva, características de las evaluaciones que llevan a cabo los docentes (criterios de eva-

luación y calificación, técnicas de evaluación, periodicidad y número de las pruebas, tipología y variedad de las preguntas, etc.). Como es habitual, el diseño y la validación de la EPEGEHI-1 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 se utilizaron diferentes procedimientos, escenarios e informantes clave. 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. Por tales motivos, es conveniente comprobar la estrecha relación existente entre los resultados, percepción y los planteamientos iniciales.

CAPÍTULO 2

Capítulo 2

La evaluación en Ciencias Sociales, Geografía e Historia: percepción del alumnado tras la aplicación de la escala EPEGEHI-1⁴

(Assessment in Social Sciences, Geography and History: perception of students after the application of the scale EPEGEHI-1)

*** Autores:**

Jesús Molina Saorín

Pedro Miralles Martínez

Francisco Javier Trigueros Cano

Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España)

*** Artículo publicado**

*** Revista:** *Educación XX1*

<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1>

doi: 10.5944/educxx1.17.2.11492

⁴Este 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.

RESUMEN

Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación financiado por la “Fundación Séneca” (Región de Murcia) y otro del Ministerio de Economía y Competitividad, a través de los cuales se ha diseñado un instrumento que permite conocer la percepción que tienen los alumnos sobre los diferentes instrumentos que se les aplican en el proceso de evaluación y la posterior calificación en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. El instrumento utilizado ha sido una escala original formada por varios ítems agrupados en diferentes factores, que recibe el nombre genérico de escala EPEGEHI-1. En ese sentido, se ha focalizado la atención en dicha percepción, analizando los procedimientos de evaluación, el examen (como instrumento principal de calificación), la información que el alumnado tiene sobre los criterios de calificación de dicho instrumento, la nota final obtenida y la percepción de la misma por parte del alumnado. Se trata de un estudio con metodología cuantitativa, llevado a cabo con una muestra de 1117 alumnos murcianos de 3.º y 4.º de Educación Secundaria (15 y 16 años). El instrumento presenta buenas propiedades psicométricas, arrojando unos datos que muestran las diferentes relaciones significativas entre las variables influyentes en la percepción final de la evaluación y calificación.

Palabras clave: *validación, análisis factorial, evaluación, Geografía e Historia.*

ABSTRACT

This work is the result of a research project funded by the Seneca Foundation (Murcia -Spain). We designed a tool to know the students' perceptions about the different instruments that are applied in the assessment process and subsequent qualification in the field of Social Sciences, Geography and History. The instrument used was an original scale consists of several items grouped into different factors, which receives the generic name EPEGEHI-1 scale. In that sense, we have focused our attention on this perception, analyzing assessment procedures, the test (as the main instrument rating), the information that students have about the criteria for classification of that instrument, the note finally obtained and the perception about that note for the students. This is an study with quantitative methodology, conducted with a sample of 1117 students of 3rd and 4th of Secondary Education (15 and 16 years old). The instrument has good psychometric properties. The data show the significant relationships between different variables influencing the final perception of the assessment and qualification.

Keywords: validation, factor analysis, assessment, Geography and History.

Capítulo 3

La percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador.⁵

(Secondary education students's perception about development of historical thinking in the evaluation process)

*** Autores:**

Francisco Javier Trigueros Cano

Jorge Ortuño Molina

Sebastián Molina Puche

Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España)

*** Artículo publicado**

*** Revista:** *Revista de Estudios Sociales (RES)*

<http://res.uniandes.edu.co/>

doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.05>

⁵ 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.

RESUMEN

La percepción del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la evaluación de la materia de Historia nos permite establecer la relación entre el modelo de enseñanza y un aprendizaje competencial que desarrolle el pensamiento histórico. En este estudio cuantitativo de carácter exploratorio se exponen los resultados de una investigación llevada a cabo con 1117 alumnos de 3.º y 4.º de ESO de la Región de Murcia (España) donde muestran su opinión contestando un cuestionario sobre los instrumentos y criterios de la evaluación. El análisis demuestra la conveniencia de cambiar el modelo cognitivo de la enseñanza de la historia y la necesidad de buscar un modelo de evaluación que favorezca y evalúe el pensamiento histórico ya que lo que priman son las preguntas repetitivas y memorísticas en lugar de saber identificar la relevancia de un acontecimiento, explicar la causalidad del mismo o saber emitir juicios razonados y propios.

Palabras clave: Percepción del alumnado, evaluación, pensamiento histórico, competencia, historia.

ABSTRACT

The middle school students' perception about the assessment of history courses that they take allow us to analyze the manner in which history is taught and the development of historical thinking. The quantitative research carried out is an exploratory study among 9-10 Graders (1.117) of the Region of Murcia (Spain) through a survey about the exam and the criteria stated in order to pass the courses. The results prove the need of changing the cognitive model of teaching history in order to enhance historical thinking. The current evaluation of cognitive skills through history teaching is based only in memorizing and repeating contents instead of reflexing about historical significance, explaining causes and consequences or making reasoned judgments about the past on their own.

Key words: Students' perception, assessment, historical thinking, educational skills, history.

CAPÍTULO 4

Capítulo 4

Percepción del alumnado sobre la evaluación de Historia en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de las calificaciones esperadas y obtenidas

(Student's perceptions about evaluation of History in Secondary Education:
analysis of expected and obtained grades)

*** Autores:**

Francisco Javier Trigueros Cano

Pedro Miralles Martínez

Jesús Molina Saorín

Antonio Maurandi López

Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España)

*** Artículo aceptado**

*** Revista:** *Arbor*

<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor>

* **Indexación:**

BASES DE DATOS

- **SCOPUS**– *SCOPUS (Elsevier, Holanda).*
- **TOMSON REUTERS**–*ISI Web of Science Social Sciences Citation Index - Social Scisearch - Journal Citation Reports/Social Sciences Edition/ Scielo Citation Index (Thomson Reuters, Estados Unidos).*

* **Revista:** Arbor

Revista de Ciencia, Pensamiento y Cultura. Es una publicación periódica bimestral, que publica artículos originales. Se caracteriza por estar al servicio de la sociedad española y de la comunidad científica como instrumento de información, puesta al día, reflexión y debate. Al abordar con el rigor científico requerido cualquier tópico, *Arbor* trata de ser una publicación socialmente útil, analizando en sus páginas estados de la cuestión, estudios de caso y puestas al día en temas de máximo interés.

Arbor es, sin duda, una de las revistas publicadas por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de mayor antigüedad y dilatada andadura.

Arbor está abierta al colectivo de investigadores españoles y extranjeros y a los creadores y gestores de nuestra cultura.

Ficha de catálogo:

Trigueros Cano, F. J., Miralles Martínez, P., Molina Saorín, J. y Maurandi López, A. (en prensa). Percepción del alumnado sobre la evaluación de Historia en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de las calificaciones esperadas y obtenidas. *Arbor*.

Palabras clave: evaluación, ciencias sociales, alumnado, Educación Secundaria.

RESUMEN

Esta investigación analiza las posibles fuentes de variación y discrepancias entre la calificación obtenida y la que espera obtener a final de curso el alumnado de Educación Secundaria en Historia, según la información recibida sobre los criterios de evaluación y la práctica de determinados hábitos de estudio. Tras la aplicación de un cuestionario con una muestra superior a 1100 alumnos de once institutos, el alumnado mejor informado tiene una diferencia menor entre la nota esperada y la obtenida; en cambio, entre los que afirman no conocer bien los criterios de evaluación, la diferencia es mayor.

Palabras clave: evaluación, ciencias sociales, alumnado, educación secundaria.

ABSTRACT

This research analyzes the possible sources of variation between the grade that students of high school expect at the end of the course and what they really get, according to information received on the evaluation criteria and the practice of certain study habits. After application of a questionnaire with a sample of more than 1100 students that have studied the subject of History, from eleven high schools, the study concludes that better informed students have a smaller difference between expected and obtained grade, whereas among those who say they don't know well the evaluation criteria, the differences are greater.

Keywords: assessment, social sciences, students, Secondary Education

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES

Cuanto más numerosas son las cosas que quedan para aprender, menos tiempo queda para hacerlas.

Marcel Prévost (1862-1941), escritor francés.

Discusión y conclusiones finales

Teniendo consideración que todas y cada una de las cuestiones de investigación formuladas en esta tesis –y sus respectivos resultados- ya han sido documentados en las diferentes publicaciones (capítulos), se ofrece–a continuación- una síntesis de las principales conclusiones obtenidas en su globalidad.

Los ítems de la EPEGEHI-1 se elaboraron partiendo de una doble vía. En primer lugar, mediante un exhaustivo análisis documental sobre los grandes ámbitos emergentes, relacionados tanto con las ideas de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Fuentes, 2003, 2004; Cercadillo, 2001, 2002 y 2004), así como con la evaluación de los estudiantes de ESO (López, 1993, 1994, 1997; Alonso, 1997; Merchán, 2001, 2002, 2005 y 2007; Sans y Trepát, 20006; Trepát e Insa, 2008); de este modo, se elaboró una escala con 57 ítems organizados alrededor de los diez ámbitos más influyentes. En segundo lugar, esta escala –y todos los ítems que la conforman– fueron sometidos a la opinión de diferentes expertos en didáctica de las ciencias sociales, con reconocido prestigio en el ámbito nacional, procedentes de centros superiores de investigación y centros de Educación Secundaria. Las respuestas a los 36 ítems finales se organizaban utilizando una escala combinada de varias opciones de respuesta (incluyendo el tipo Likert de cuatro opciones: siempre, casi siempre, casi nunca, nunca). El instrumento contiene variables independientes como sexo, nivel en el que se encuentra matriculado, programa al que pertenece, etc. y dependientes que nos aportarán datos en relación con la información recibida sobre la evaluación en general.

El instrumento final fue un cuestionario que se podía responder en unos veinte minutos, aproximadamente. Una vez aplicado, se aplicó un análisis factorial exploratorio de los datos, cuyo resultado fue la extracción de los diez factores presentes en la escala EPEGEHI-1. Siguiendo a Pérez (2005), para la extracción de los componentes se ha utilizado el método de máxima

verosimilitud sobre la matriz de covarianzas. Por tanto, tras la aplicación del cuestionario (EPEGEHI-1), obtenemos que 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%). En cuanto al nivel en el que están matriculados los participantes, 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, pues cerca de un cuarto de la muestra (24,1%) está repitiendo curso, siendo algo 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 a tener en cuenta para investigaciones de este tipo.

Otro dato importante tiene que ver con la consideración del alumnado en cuanto a la relación directa entre examen y calificación final. 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).

En cuanto a la dedicación del alumnado al tiempo de estudio, al relacionar hábitos de estudio con la preparación de la prueba reina en la evaluación (el examen), obtenemos que 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.

Del mismo modo, 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, 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%).

Los datos obtenidos nos pueden servir para realizar una aproximación a aquello que realmente acontece en las evaluaciones de los contenidos geográficos e históricos desde el punto de vista del alumnado. Creemos que estos datos nos pueden aclarar cómo se siente el alumno ante el proceso evaluador o qué factores pueden influir en la percepción sobre la nota final. Además de poder agrupar a los alumnos según resultados, expectativas, esperanzas, etc.

En cuanto al examen (principal instrumento de evaluación), demostrada está la importancia que tiene, todavía, para la certificación de las calificaciones, pero ¿cómo es ese examen?, ¿se ha adaptado a los tiempos actuales?, ¿se usa como herramienta de aprendizaje?, ¿sirve solamente para ofrecer una puntuación cuantitativa?

Como conclusiones relevantes, en relación con el examen y el tiempo dedicado al estudio, 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.

En cuanto a la influencia en el desarrollo del pensamiento crítico y su contribución a un aprendizaje competencial, si consideramos que la historia (el resultado de la investigación realizada por los investigadores) y que el pasado (las actuaciones humanas que tuvieron lugar en tiempos pretéritos),no son lo mismo y que lo que conocemos es una narración realizada por un historiador, es primordial que la sociedad reciba una apropiada formación para evitar así que aparezca la idea de que el estudio del conocimiento histórico es algo inútil. Se cuestionaría así esa historia única desde la certeza de que “historical thinking is the creative process that historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history” (Seixas y Morton 2013, 2). Podemos decir de manera contundente que saber historia supone conocer fechas nombre y lugares, tanto como saber por qué se produjo un suceso, las consecuencias de un hecho determinado, personaje o acontecimientos ocurridos a lo largo del tiempo y justificar por medio de argumentos el valor o la importancia de los mismos (Chapman 2013).

Tras la recopilación de datos de esta investigación, podemos comprobar el escaso grupo de alumnos que han desarrollado un mínimo de habilidades propias de un historiador (no más de 45 alumnos de un total de más de 1100, como se ha podido ver en la escala aditiva de pensamiento histórico, figura 9). El problema no es del alumnado, ni de la dificultad que presenta la materia, ni tampoco de la legislación vigente, sino de, a todas luces, la manera en que suele enfocarse su enseñanza.

En cuanto al muy escaso uso de fuentes que promuevan la fundamentación de las evidencias históricas, aunque no se puede decir que los exámenes realizados por los alumnos y alumnas encuestados carezcan totalmente de cuestiones que permitan evaluar la capacidad del alumnado para fundamentar sus afirmaciones en evidencias históricas, no cabe duda de que los examinadores no suelen tener muy en cuenta esta dimensión del pensamiento histórico.

El análisis realizado en los trabajos de Merchán (2001 y 2005, centrados en el análisis de los exámenes de historia) y Monteagudo (2014), en el que se hace un amplio análisis de las prácticas de evaluación en cuarto curso de ESO, demuestra que al alumnado se le evalúa, principalmente, por medio de exámenes escritos en los que se realizan preguntas de desarrollo sobre contenidos muy concretos (datos, hechos) referidos a la historia de España, en los que muy raramente se pide la aplicación de procedimientos y, con ellos, sobre ese “saber hacer” al que nos referíamos anteriormente. En cuanto al análisis de libros de texto, no muestra mejores resultados en cuanto a su funcionalidad para fomentar la enseñanza de esas capacidades y habilidades que precisa el pensamiento histórico, que los que hemos hallado en este estudio: ni la selección de contenidos realizados (Valls 2001 y 2008), ni la naturaleza de las actividades (Sáiz 2011; Gómez, Ortuño y Gandía 2013) facilitan esa creación del pensamiento histórico. Si a ello le añadimos que en los propios libros de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de ESO se observa una clara marginación de los conocimientos histórico-artísticos (Gómez, Molina y Pagán 2012), nos encontramos con una perspectiva realmente alarmante.

Obviamente, aunque la situación que dibujan estos estudios no es la más recomendable, no todo está perdido: las cada vez más numerosas publicaciones en las que se muestran ejemplos de innovaciones educativas basadas en el uso de fuentes (caso, por ejemplo, de la expuesta por Prieto, Gómez y Miralles 2013) o en resolución de problemas (García 2010); junto a los propios datos obtenidos en la presente investigación, en la que aparecen respuestas que afirman que, aunque de manera no especialmente habitual, sí se utilizan mapas, textos o gráficos para evaluar conocimientos históricos; que en ocasiones se solicita al alumnado argumentar con sus propias palabras o buscar indicios y evidencias históricas que no aparecen en el libro de texto; o que, aunque sea de manera puntual se les solicita que expliquen causas y consecuencias o ubiquen en el contexto histórico un acontecimiento histórico, demuestran que, poco a poco, el pensamiento histórico puede tener cabida en la forma de enseñar historia en el ámbito español.

Según Pagés y Santisteban (2010), la idea de que la enseñanza de la historia es fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico y, en general, del pensamiento social debería estar presente en toda práctica educativa ya

que permitiría la formación de una ciudadanía verdaderamente "ilustrada". Es una pena desperdiciar el potencial que la enseñanza de la historia posee para una formación humanística y la formación de una ciudadanía (Barton y Levstik 2004). Sin embargo, no parece que la formación para la ciudadanía sea la ocupación y la preocupación de los profesores de esta disciplina. No es posible ni tendrá sentido un marco legislativo ni nuevos conceptos pedagógicos (competencias) si no cambiamos nuestra manera de enseñar y, por ende, de evaluar la historia. Tenemos la oportunidad, pero debemos alejarnos de los sistemas tradicionales de corrección fácil, de establecer pruebas objetivas y dejar la puerta abierta a valoraciones más cualitativas.

Por último, y según los resultados de este trabajo, el alumnado no conoce –con claridad– cómo se le va a evaluar, pues las respuestas que ofrece para identificar si conoce los criterios de forma global, por apartados, inicial o continuamente, ofrecen resultados distintos.

Por otro lado, teniendo en cuenta estudios como los de McIntyre *et al.* (2005) y Waugh (2009), la actitud del estudiante ante la materia cambia positivamente cuando se siente partícipe y corresponsable del proceso educativo; o los estudios de Burns (2010), al afirmar que la evaluación formativa es un proceso bidireccional entre profesores y alumnos, con el fin de aumentar, reconocer y responder al aprendizaje; también se desprende de nuestro estudio que, como parte de este proceso educacional, conocer de primera mano lo que nuestros alumnos saben sobre todos los aspectos que intervienen en la evaluación a lo largo del curso es un elemento de vital importancia y que incide directamente en la opinión que el alumno tiene sobre la nota a obtener.

También en este caso, se ha visto que un alto porcentaje de alumnos (84,5%) dice no tener una información continuada sobre la forma de evaluar por parte del profesor a lo largo de todo el curso, lo que está directamente relacionado con un mayor error en la previsión sobre los resultados a obtener; de ahí la necesidad de conocer lo que el alumno espera de la materia y explicar los procedimientos o técnicas para que esa esperanza se modifique a mejor o sirva para crear certidumbres en los discentes.

Otro aspecto importante que se deduce de este trabajo es que la práctica de unos buenos hábitos de estudio permite obtener puntuaciones

mayores en la materia (7,35 frente a 6,76 de los malos hábitos), aunque sus expectativas iniciales sean bastante inferiores a las notas reales.

Por consiguiente, el alumnado que conoce mejor en qué consiste la evaluación y pone en prácticas sus obligaciones, tiene mejores expectativas sobre sus resultados académicos. Coincidimos con Chevalier *et al.* (2008), en ese reconocimiento por parte del alumnado de sus posibilidades académicas. Esto también se refleja en trabajos como los realizados por McIntyre *et al.* (2005) cuando afirman que al preguntar a los estudiantes por los distintos procesos educativos, nos aportan datos y detalles de los procesos internos, y no solo de lo que se ve.

Quizá haya que replantearse cómo ha de ser esa información, que por ley el docente ha de ofrecer al alumno sobre los criterios de evaluación. No se trata de comunicarlo durante los primeros días de clase, pues el curso es largo y habrá aspectos que no se entiendan adecuadamente hasta que no se lleven a la práctica. Tampoco es operativo colocar la información en cualquier lugar y pensar que el alumno la consultará cuando le sea necesario. Como se ha expresado antes, a principio de curso se informa al alumnado de forma general de los procedimientos y criterios de evaluación, pero esta información no se ofrece con el mismo rigor a lo largo de todo el curso de una manera continuada. Será el día a día lo que facilite a los estudiantes una predicción de nota con el menor índice de error posible y a partir de su implicación en el proceso educativo. En este punto se observa una relación muy elevada con la evaluación formativa o procesual, tan importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tan demandada en los últimos años.

Deseamos y esperamos que tanto los resultados, conclusiones y consideraciones procedentes de esta investigación puedan servir para pensar y repensar todos juntos y modificar, mejorar o adaptar todos los aspectos a nuestro alcance para la mejora de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Lógicamente, esto acaba de empezar, nos queda relacionar todo esto y otros datos no aportados en este trabajo en el desarrollo de un currículo competencial y conocer la opinión del alumnado al respecto, investigación en la que estamos inmersos en la actualidad.

Referencias

O se aprende educación en la propia casa o el mundo la enseña con el látigo, y nos podemos hacer daño.

Francis Scott Fitzgerald (1896-1940). Escritor estadounidense.

Referencias

- Aguirán, J. y Val, J. (2007). *El área de ciencias sociales: concepto, didáctica, contenidos, técnicas, procedimientos y evaluación*. Zaragoza: Fundación Investigación y Futuro.
- Alegre, M. Á. (2008). Educación e inmigración ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, Madrid, n. 345, p. 61-81, enero-abr.
- Alfageme, M. B. y Miralles, P. (abril-junio, 2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, 60, 8-20,
- Alonso, J. (Dir.). (1997). *Evaluación del conocimiento y su adquisición*. Ciencias Sociales. Madrid: CIDE.
- Álvarez, J. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Amancio, S. M. y De Castro, L. M. (abril-junio, 2009). Imaginario y representaciones sobre un mito de la historia de Brasil. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona, 60, 74-87.
- Anderson, B. (1991). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la propagación del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ballester, M.; Batalloso, J.M., Calatayud, M.A.; Córdoba, I; Diego, J.; Fons, M. et al. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje: claves para la innovación educativa*. Barcelona: Graó.
- Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.
- Barberá, E. (2003) *Evaluación de la enseñanza: evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.

- Barca, I. (Ed.). (2011). *Educação e Consciência Histórica na era da globalização*. Braga: CIEd, Universidade do Minho/ Associação de Professores de História.
- Barca, I.(Org.).(2004).*Para uma educação histórica de qualidade*.Braga: Universidade do Minho.
- Barton, K. (2010). Historia e Identidad: El reto de los investigadores pedagógicos. En: *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, eds. Ávila, R. Rivero, P. y Domínguez, (pp.13-28). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Barton, K. y Linda L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Nueva York: Routledge.
- Barton, K. y Linda, L. (2011). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Nueva York : Routledge.
- Bélair, L. M. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Díada.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.^a ed.). Madrid: La Muralla. Extraído de http://books.google.es/books/about/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n_educat.html?hl=es&id=VSb4_cVukkcC
- Blanco, O. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 111-130. Estado de México.
- Bohrnstedt, G. (1976). *Evaluación de la confiabilidad y validez en la medición de actitudes*. México: Trillas.
- Bricklin, B. y Bricklin, M. (1988). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México: Pax-México.
- Brusa, A. (2013). Italie: les déchirures du présent. *Le débat*,175, 151-162.
- Burns, R. (2010). Implementation of Formative Assessment Strategies as Perceived by High School Students and Teachers: Professional Development

- Implications [en línea]. [Fecha de consulta: 21-02-2015]. Disponible en <http://scholarsarchive.jwu.edu/dissertations/AAI3398377/>.
- Calatayud, M. A. (abril-junio 2000). La supremacía del examen: la evaluación como examen: Su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria. *Bordón, Revista de pedagogía*, 52 (2), 165-177.
- Canals, R. (2011) La evaluación de la competencia social y ciudadana en la educación obligatoria. En: Miralles, P.; Molina, S.; Santisteban, A. (Coord.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.*, V. I, (pp.143-153). Murcia: AUPDCS.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Cataño, B. Carmen, L. (2010). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad* . 21, 221-243.
- 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*, 3, 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, 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, 3-14.
- Chapin, J. (2006). Do elementary school students and their teachers really dislike social studies? *The Social Studies*, 97(5), 187-188.
- Chapman, A. (2013). Developing Historical and Metahistorical Thinking in History Classrooms: Reflections on research and practice in England. En: Prats, J., López, R., y Barca, I. (Eds.). *Historia e Identidades Culturales*. (pp. 15-36). Minho: Universidade do Minho.

- Chevalier, A., Gibbons, S., Hoskins, S., Snell, M., y Torpe, A. (2009). Students' Academic Self-Perception. *Economics of Education Review*, 28 (6), 716–727.
- Coll, C.; Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. México: SEP. Disponible en: <pt.slideshare.net/jalmor/coll-y-marin-aprendizajes>. Consultado en: sept. 2013.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata.
- Cooper, H. (2014). *Teaching history creatively*. Londres: Routledge.
- Cooper, H. Chapman, A. (2009). *Constructing History, 11-19*. Londres: Sage.
- Čurdová, J.; Vermeer, A.; Válková, H. (2001). Measuring perceived and social acceptance in young children with cerebral palsy: the construction of a Czech Pictorial Scale. *Gymnica, Olomouc*, 31 (1), 27-36. Disponible en: <publib.upol.cz/~obd/fulltext/Gymnica%2031-1/Gymnica%2031-1_4.pdf>.
- De la montaña, J. L. (2011). Conceptos previos de Ciencias Sociales de los alumnos del Grado de Primaria: la geografía. En: Miralles, P.; Molina, S.; Santisteban, A. (Ed.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. V. I. (pp. 307-316). Murcia: AUPDCS.
- Descy, P.; Tessaring, M. (Ed.). (2006) *Apprendre une valeur sûre évaluation et impact de l'éducation et de la formation: troisième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe : rapport de synthèse*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- Deusdad, B. (2010). La educación intercultural en las aulas de Ciencias Sociales: valoraciones y retos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona, 9, 29-40.
- Diarte, P. (enero-marzo 1999). Los instrumentos de evaluación en el área de ciencias sociales, geografía e historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, 19, 115-124.

- Díaz, J. J.; Cascarejo, A. (2011). Ciencias Sociales y evaluación desde una perspectiva intercultural. En: *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.*, V. I, (pp.183-192). Murcia: AUPDCS.
- Ebbeck, V. y Weiss, M. R. (1998). Determinants of children's self-esteem: Influence of perceived competence and affect. *Pediatric Exercise Science*, 10, 285-298.
- Elias, C.; Vermeer, A.; T' hart, H. (2005). Measurement of perceived competence in Dutch children with mild intellectual disabilities. En: *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 4, 288-295, Disponible en: <onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2788.2005.00653.x>
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
- Estévez, E. H. (1996). *Nuevas ideas sobre el aprendizaje*. México: Revista de Investigación y Práctica.
- Eurydice. (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice. European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Farr, R. (2003). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En: CASTORINA, J. *Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos* (pp. 41-53). Barcelona: Paidós.
- Feliu, M.^a (2011). ¿Podemos aprender arte en Educación Primaria? Un ejemplo de evaluación del aprendizaje. En: Miralles, P., Molina. S., Santisteban, A. (Ed.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. V. I (pp. 453-460). Murcia: AUPDCS.
- Fernández, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, A. (2010). Género e historia: una perspectiva didáctica. En: Clavo, M.^a J., Goicoechea, M.^a A. (Coord.). *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad* (pp. 151-180). Logroño: Universidad de La Rioja.

- Finlay, M.; Lyons, E. (june, 2000). Social categorizations, social comparisons and stigma: presentations of self in people with learning difficulties. *British Journal of Social Psychology*, 39, 129-146, Disponible en: <onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)2044-8309/issues>.
- Fontana, J. (2005). *La Construcció de la identitat. Reflexions sobre el passat i sobre el present*. Barcelona: Editorial Base.
- 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, 78-88.
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 3, 75-83.
- García, J. (2010). Asesinato en la catedral. *Íber*, 63, 43-57.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Nueva York: Basic books.
- Garrido, I. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. En: J. Mayor (Ed.) *Sociología y Psicología de la Educación* (pp. 122-151). Madrid: Anaya.
- Gelfer, J. I., Xu, Y., Perkins, P. G. (october, 2004). Developing Portfolios to Evaluate Teacher Performance in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 32 (2), 127-132. London.
- Gentry, M., Gable, R.K., y Rizza, R.K. (2002). Students' perceptions of classroom activities: Are there grade-level and gender differences? *Journal of Educational Psychology*, 94, 539-544.
- Gibson, S. (2012). "Why do we learn this stuff"? Students' views on the purpose of social studies. *Canadian Social Studies*, 45 (1), 43-58.
- Gilson, N. D., Cooke, C. B. y Mahoney, C. A. (2005). Adolescent physical self-perceptions, sport/exercise and lifestyle physical activity. *Health Education*, 105 (6), 437-450.

- Gimeno, P. (2001). Sugerencias para la práctica de la evaluación desde una posición teórico-crítica. *Discursos y prácticas para una didáctica crítica. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza* (pp. 161-176). Sevilla: Díada.
- Gómez, C. J., Molina, S., y Pagán, B. (2012). Los manuales de ciencias sociales y la enseñanza de la historia del arte en 2º. de ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 2, 47-67.
- Gómez, C. J., Ortuño, J., y Gandía, E. (2013). La Edad Media en las clases de historia en ESO. Un análisis de las actividades de los libros de texto. En: Prats, J., López, R. y Barca, I. (Eds). *Historia e Identidades Culturales*. (pp. 340-352). Minho: Universidade do Minho.
- Gómez, C. J., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- Granata, M. L., y Barale, M. 2001. Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico. *Fundamentos en humanidades, año II*, 1(3), 59-77.
- Hair, J. F., Jr., Anderson, R. E., Tathan, R. L. y Black, W.C. (2007). *Análisis multivariante* (5.ª ed.). Madrid: Editorial Prentice May Iberia.
- Hastad, D. N. & Lacy, A. C. (1998). *Measurement and evaluation in physical education and exercise science*. Boston: Allyn and Bacon.
- Heckert, T.M., Latier, A., Ringwald-Burton A., y Drazen, C. (2006). Relations among student effort, perceived class difficulty appropriateness, and student evaluations of teaching: Is it possible to “buy” better evaluations through lenient grading? *College Student Journal*, 40 (3), 588-596.
- Heine, P., y Maddox, N. (2009). Student Perceptions of the Faculty Course Evaluation Process: An exploratory Study of Gender and Class Differences. *Research In Higher Education Journal*, 3, 1-10.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación* (2.ª ed.). México: McGraw Hill.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación* (2a ed). México: McGraw Hill.
- 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.
- JODELET, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S. (Ed.). *Psicología Social*. (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Journell, W. (2010). Perceptions of e-learning in secondary education: a viable alternative to classroom instruction or a way to bypass engaged learning? *Educational Media Internacional*, 47 (1), 69-81.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Lee, P. (2005). Historical Literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 5 (1), 29-40.
- Lee, P., Ashby, R., y Dickinson, A. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En: Carretero, M., y Voss, J. (Eds.). *Aprender y pensar la historia*, (pp. 217-248). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lesh, B. A. (2011). Why won't you just tell us the answer? Teaching historical thinking in Grades. *Stenhouse Publishers*, 7-12.
- Lévesque, S. (2009). *Thinking historically. Educating students for the Twenty-First century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo). *Boletín oficial del Estado*, nº 106, 2006, 4 mayo.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre). *Boletín oficial del Estado*, nº 238 , 1990, 4 octubre.
- 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* (pp. 183-208). Santiago de Compostela: ICE.

- López Facal, R. (1994). Evaluación en ciencias sociales. En Armas, X. (Coord.), *Ensinar e aprender historia na educación secundaria* (pp. 123-154). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- 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 V.1* (pp. 371-397). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López, R., Santidrián, V. M. (julio-septiembre 2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa* (2.ª ed.). Madrid: Alianza.
- 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, 667-693.
- Malhotra, N. (2001). *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada* (3a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Marchesi, A., Martín, E. (2002). *Evaluación en educación secundaria*. Madrid: SM.
- Marsh, H. W. y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, 20 (3), 422-444.
- Mateo, J., Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Maurer, T. (2006). Cognitive dissonance or revenge? Student grades and course evaluations. *Teaching of Psychology*, 33 (3), 176-179.
- McCall, A. (2006). Supporting exemplary social studies teaching in elementary schools. *The Social Studies*, 97(4), 161-167.
- McIntyre, D. Pedder, D., y Rudduck, J. (2005). Pupil voice: comfortable and uncomfortable learnings for teachers. *Research Papers in Education*, 20 (2), 149-168. Recuperado de <http://doi: 10.1080/02671520500077970>.

- Merchán, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 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, 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, 33-51.
- Merchán, F. J. (abril-junio, 2009). Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, 60, 21-34.
- Millán, J. (2002). El contexto de la historia social crítica en la alemania contemporánea. En: Kocka, J. *Historia Social y Conciencia Histórica*, (pp. 11-43). Barcelona: Crítica.
- Miralles, P., Molina, S., y Ortuño, J. (2011). *La historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: GEU.
- Miralles, P., Molina, S., y Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio siglo XXI*, 29(1), 149-173.
- Molina, J. (2009). Serão realmente especiais as necessidades educativas dos alunos e alunas? A intencionalidade do discurso. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 155-170.
- Molina, J. (2011). Oposiciones al cuerpo de maestros: claves para realizar la programación didáctica, trucos para opositores, criterios de evaluación del tribunal y ejemplos reales para triunfar en la defensa oral. Salamanca: Comunicación Social, Disponible en:
- Molina, J. e Illán, N. (2008). *Educación para la diversidad en la escuela actual. Una experiencia práctica de integración curricular*. Sevilla: MAD.

- Molina, J. e Illán, N. (2011). El proceso de integración efectiva de los alumnos con síndrome de Down en Educación Infantil: variables influyentes en dicho proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 5-22.
- Molina, J. y Marques, C. (2009). Experiencia docente en Educación Física y alumnos con necesidades educativas específicas: estudio de correlación. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 16-21.
- Molina, J., Miralles, P., y Trigueros, F.J. (2014). La evaluación en Ciencias Sociales, Geografía e Historia: percepción del alumnado tras la aplicación de la escala EPEGEHI-1. *Revista Educación XXI*, 17(3), 289-311. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11492
- Molina, J., Nunes, R., M. y Vallejo, M. (2012). The social perception of people with Down syndrome: the EPSD-1 scale. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 949-964. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000400011>
- Molina, S., Gómez, C. J. y Ortuño, J. (2014). History Education under the new Educational Reform in Spain: new skin for old unsolved problems. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, manuscrito enviado para su publicación.
- Monteagudo, J. (2014). *Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4.º de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, España. Recuperada de <http://www.tdx.cat/handle/10803/130989>
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: University Presses of France.
- Moscovici, S., Zavalloni, M. (jun 1969). The group as a polarizer of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, 12 (2), 125-135.
- Navarro, J. M. (abril-junio 2008). La práctica de investigación histórica como vía para iniciar el trabajo en competencias en ciencias sociales. Analizando las

- consecuencias de la Guerra de la Independencia en el marco local. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, Barcelona, 56, 53-62.
- OCDE. (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Brussels: OCDE, Disponible en: www.oecd.org/edu/statistics/deseeco.
- 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.
- Pagès, J. (abril-junio 2007). Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, 52, 29-39.
- Pagés, J., y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber*, 64, 8-18.
- Pedder, D., y McIntyre, D. (2006). Pupil consultation: the importance of social capital. *Educational Review*, 58 (2), 145-157.
- Pérez, C. (2005). *Métodos estadísticos avanzados con SPSS*. Madrid: Thomson.
- Pérez, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación*, 27, 37-55.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- 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.
- Plata, J. (1996). La evaluación del aprendizaje geográfico. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9, 97-106.

- Plata, J. (1997). Evaluación de los aprendizajes de ciencias sociales en la enseñanza secundaria. En A. L. García Ruiz, (Coord.), *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia en la enseñanza secundaria obligatoria* (pp. 265-294). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Porto, M., García, M. y Navarro, E. (2013). ¿Qué evalúan los instrumentos de evaluación? Valoraciones de estudiantes. *Arbor*, 189(760) a 018. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.760n2004>.
- Pousa, M. (abril-junio 2009). Deficiencias y errores geográficos en el desarrollo de la historia contemporánea en primero de bachillerato. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, 60, 48-58.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia. Apuntes para una didáctica renovadora*. Cáceres: Junta de Extremadura.
- Prats, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? In: Secretaría de Educación Pública. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. (pp. 18-68). México: U. Pedagógica Nacional. (Colección Teoría y práctica curricular de la Educación Básica).
- Prieto, J. A., Gómez, C.J., y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social: una experiencia en bachillerato. *Clío: History and History Teaching* 39, 1-14.
- Quinquer, D. (1997). La evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 123-148). Barcelona: ICE-Horsori.
- Quinquer, D. (1999). Modelos y enfoques sobre evaluación: el modelo comunicativo. *Aula De Innovación Educativa*, 80, 54-57.
- R Core Team (2012). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. Em: D. Rodrigues (org) *Educação e Diferença-Valores e práticas para uma Educação Inclusiv*. (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

- Rodríguez, M., González, C. (abril-junio 2009). La prueba de selectividad de historia del arte: propuesta para un debate. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, 60, 59-73.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1.º y 2.º de ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 37-64.
- 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.
- Sans, A. (2004). *L'avaluació dels aprenentatges: construcció d'instruments*. Barcelona: ICE de la UB.
- Sans, A. y Trepal, C. A. (2006). 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*, 5, 69-81.
- Santisteban, A. (2008). La formación inicial del profesorado de E. Primaria para enseñar Ciencias Sociales: futuro presente. En: *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado* (pp. 79-99). Jaén: AUPDCS
- Santos Guerra, M. Á. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Scholtes, V., Vermeer, A., y Meek, G. (2002). Measuring perceived competence and social acceptance in children with cerebral palsy. *European Journal of Special Needs Education*, Oxford, 17 (1), 77-87.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concept*. Toronto: Nelson Education.
- Shores, E. F., Grace, C. (2004). *El portafolio paso a paso*. Barcelona: Graó.

- Souto, X. M. (abr.-jun. 2009). Evaluación en un proyecto de geografía e historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, 60, 35-47.
- Souto, X. M. et al. (1996). *Los cuadernos de los alumnos: una evaluación del currículo real*. Sevilla: Díada.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tiana, A. (enero-marzo 2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón, Revista de pedagogía*, La Rioja, 63 (1), 63-75.
- Trepát, C. A. (2011). Concepto y técnicas de evaluación de las ciencias sociales. En: Prats, J. (Coord.). *Didáctica de la geografía y la historia*. (pp. 191-216). Barcelona: Graó.
- Trepát, C. A. (enero-marzo 2012). La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 87-97.
- Trepát, 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, 57-75.
- Trillo, F. (2005). Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Extraído de: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo03.pdf>
- Trillo, F. (Primer semestre 2005). Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿falla el protagonista? *Revista Perspectiva Educacional*, Valparaíso, 45, 85-103.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

- Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias experimentales y Sociales*, (15), 23-36.
- Valls, R. (2008). Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En: Prats, J., y Albert, (Eds.). *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història*, (pp. 63-72). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- VanSledright, B. (2002). Confronting history's interpretative paradox while teaching Fifth graders to investigate the past. *American Educational Research Journal*, 39 (4), 1058-1115.
- VanSledright, B. (2013). *Assessing historical thinking and understanding. Innovative designs for new standards*. Nueva York: Routledge.
- Vilà, R. y Bisquerra, R. (2004). Análisis cuantitativo de los datos. En R. Biquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 259-271). Madrid: La Muralla.
- Waugh, C. (2009). Enhancing our understanding of Assessment for Learning: how teachers use student consultation strategies to inform the development of classroom assessment practices. En: Munn, P. (ed.). *British Educational Research Association Annual Conference*. Manchester: University of Manchester, 1-17. Disponible en <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/187607.pdf>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other unnatural acts*. Toronto: Temple.
- Wragg, E. C. (2003). *Evaluación y aprendizaje en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós Educador. Recuperado de www.comunicacionsocial.es/docs/publicaciones/ficheros/introduccion9.pdf.
- Young, M. (1971). *Knowledge and control*. London: Collier MacMillan.
- Zabala, A., y Arnao, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.
- Zabalza, M. Á. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zhao, Y. y Hoge, J. (2005). What elementary students and teachers say about social studies. *The Social Studies*, 96(5), 216-221.