

**REFERENCIA:** Gómez Carrasco, Cosme Jesús; Monteagudo Fernández, José; López Facal, Ramón (2012). El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos. *REIFOP*, 15 (1), 37-49. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

---

## El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos\*

Cosme Jesús GÓMEZ CARRASCO<sup>1</sup>  
José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ<sup>1</sup>  
Ramón LÓPEZ FACAL<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Murcia

<sup>2</sup>Universidad de Santiago de Compostela

Correspondencia:  
Cosme Jesús Gómez Carrasco  
Facultad de Educación  
Universidad de Murcia

Email: [cjgomez@um.es](mailto:cjgomez@um.es)

Recibido: 11/02/2012  
Aceptado: 27/03/2012

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar los exámenes realizados por los alumnos de Tercer Ciclo de Educación Primaria sobre los contenidos de ciencias sociales. En este artículo nos centraremos en los conocimientos de historia y geografía y en las operaciones cognitivas necesarias para responder a las preguntas de los controles. Esta investigación se ha realizado sobre 69 exámenes y 745 preguntas recogidas en cinco colegios de la Región de Murcia. El estudio de estos instrumentos de evaluación del alumnado nos ha permitido establecer diferentes cruces de información entre las capacidades, los contenidos y el formato de examen.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación; ciencias sociales; Educación Primaria; examen.

### *Exam and assessment of contents of Social Sciences in 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade of Elementary School. Capacities, concepts, and procedures*

### ABSTRACT

The objective of this essay is to analyze the exams of 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade of Elementary School about social sciences. In this paper we will analyze the contents of history and geography and the mental operations necessary to respond to the questions of the exams. This investigation

---

\* Este trabajo es resultado del proyecto de investigación "El área de Conocimiento del Medio y el proceso evaluador en Tercer Ciclo de Educación Primaria: competencias, criterios y procedimientos"; cofinanciado entre el Centro de Formación y Desarrollo Profesional de la Universidad de Murcia y la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Asimismo forma parte del proyecto de investigación "Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria" (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010.

has been realised on 69 exams and 745 questions picked up in five schools of the Region of Murcia. The study of these instruments of assessment has allowed us to establish different categories between the capacities, the contents and the format of examination.

**KEY WORDS:** Assessment; Social Sciences; elementary school; exam.

## 1. INTRODUCCIÓN

La finalidad principal de este trabajo es realizar un análisis de los contenidos y las capacidades relacionadas con las ciencias sociales que se demandan en los exámenes al final de la etapa de Educación Primaria. La investigación se ha realizado en los controles de Tercer Ciclo de Educación Primaria en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en varios colegios de la Región de Murcia. El estudio de estos instrumentos de evaluación del alumnado, a través de una herramienta de observación creada al efecto, nos ha permitido analizar las operaciones cognitivas y los tipos de conocimientos de geografía e historia que prevalecen en la evaluación de los alumnos en esta etapa formativa.

No hay que olvidar, como indica Escamilla (2009), que la evaluación es uno de los elementos que posee más difusión para el alumno, las familias, la sociedad e incluso para el propio sistema educativo. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación no puede ser un mecanismo aislado, sino que debe responder a los objetivos didácticos planteados por el profesor y debe mostrar su adecuación a la metodología proyectada por el docente. Esta evaluación, como nos recuerdan Alfageme y Miralles (2009), debería ser un medio más para ayudar a regular y mejorar el aprendizaje de los alumnos, corregir los errores cometidos en este proceso y tomar decisiones al respecto. Sin embargo en la realidad del aula suelen predominar la función calificadora y diferenciadora sobre la orientación y la motivación. La abundante bibliografía que ha surgido sobre esta temática en los últimos años muestra la trascendencia de la misma para conocer en profundidad el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo a partir de la inclusión en los currículos de la Unión Europea de la enseñanza por competencias (Trillo, 2005; Perrenoud, 2008). Desde el clásico trabajo de Coll (1983) al más reciente monográfico que la revista *Íber* (2009), pasando por autores como Agüero (2007); Aguirán y Val (2007); Ibarra, Castro y Barrenechea (2007); Sanmartí (2007); Molina y Calderón (2009); López Facal (1999); Klenowski (2005); Gelfer & Perkins (2004); Zabalza (2004); Andrés (2003); Barberá (2003); Blázquez y Lucero (2002a y b); Álvarez (2001), Merchán (2005), Sánchez-Cano y Bondés (2005), Trepát (2012), son muchas las páginas que tienen a la evaluación como objeto principal de análisis.

Además, con la reciente inclusión de las competencias básicas en el sistema educativo, el concepto de evaluación debe revisarse y actualizarse. Si definimos las competencias básicas como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarias para la realización y el desarrollo personal y que se han de desarrollar a través del currículo, la evaluación casi exclusiva de contenidos conceptuales queda muy alejada de una enseñanza en competencias. Todos estos elementos obligan a los docentes a replantear el sistema de evaluación, pues es necesario la búsqueda de nuevos criterios, procedimientos e instrumentos que determinen la adquisición del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño cotidiano (Trillo, 2005). No obstante, y a pesar de la introducción de esta normativa, en la evaluación se sigue valorando principalmente la adquisición de conocimientos conceptuales y, sobre todo, a través de la memorización. Una evaluación donde, además, el uso del examen tiene una hegemonía casi incontestada como instrumento de medición (Calatayud, 2000; Merchán 2005; Trepát, 2012).

Teniendo en cuenta estas circunstancias, el objetivo de esta investigación es comprobar si la incorporación de las competencias básicas ha supuesto algún cambio en los exámenes como principal instrumento de evaluación en los tipos de contenidos y capacidades que se le exigen aprender a los alumnos al final de la etapa de Educación Primaria. Como indica Jean Pierre Vielle (1989), la investigación es una búsqueda sistemática de algo nuevo. El producto de la investigación no es solamente del orden de las ideas y del conocimiento, sino que genera procesos de innovación docente y de actualización didáctica. El análisis de los datos obtenidos mostrará las

deficiencias o virtudes de la evaluación en ciencias sociales en esta etapa educativa y, por tanto, los elementos prioritarios que se deben potenciar o mejorar.

## **2. EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS EN CIENCIAS SOCIALES Y LA HEGEMONÍA DEL EXAMEN COMO INSTRUMENTO DE MEDICIÓN**

### **2.1. La evaluación en ciencias sociales**

Si el objetivo principal de la enseñanza de las ciencias sociales es preparar a los estudiantes para la ciudadanía *democrática*, más allá de la mera adquisición de información, la evaluación de estos conocimientos debe ajustarse a esta finalidad. Esto supone un cambio significativo en las prácticas tradicionales de evaluación. En primer lugar, la evaluación debería emplear varios instrumentos, además de los test o exámenes, como la observación diaria del aula, el análisis de las producciones de los alumnos (trabajos, cuadernos...), entrevistas, etc.; adaptado cada uno de ellos a los objetivos y contenidos que sean específicos de aprendizaje. De esta forma se pueden evaluar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los alumnos necesitan adquirir conocimientos científicos propios de las ciencias sociales, aprender a resolver diversas cuestiones prácticas y desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y transformador (Gómez y Martínez, 1997).

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

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

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

### **2.2. La prevalencia del examen**

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

Una característica de los exámenes actuales es el abundante empleo de preguntas cortas o pruebas objetivas debido a tres factores. El primero es el tiempo

limitado que disponen los alumnos para la realización de la prueba, generalmente inferior a una hora. En segundo lugar, y debido al carácter individual del examen, la cantidad de los mismos que los docentes han de corregir. Por último, aunque no por ello menos importante, Perrenoud (1990, citado por Calatayud, 2000) afirma que los docentes buscan criterios objetivos para justificar sus calificaciones ante posibles reclamaciones de los alumnos, de los padres o del inspector, por lo que dichas calificaciones han de dar apariencia de objetividad. La consecuencia de todo ello ha sido el empleo de pruebas objetivas o preguntas cortas referidas a los contenidos del manual o de los apuntes del profesor, que sirven para validar las respuestas. Este tipo de ejercicios también son bien aceptados por el alumnado, ya que son más fáciles de preparar y superar, pues la mayoría de las veces sólo conllevan memorización (Merchán, 2009).

Las pruebas objetivas además presentan deficiencias, entre las que se encuentra la visión positivista del conocimiento que evalúan, al que otorgan un valor instrumental, no prestando atención a los procesos de aprendizaje. Sus enunciados requieren una respuesta tan precisa que no dan pie a interpretaciones ni a respuestas no controladas o previstas de antemano, quedándose sólo en niveles de conocimiento esenciales, impidiendo el desarrollo de competencias de alto nivel, como el razonamiento o la comunicación, que son difíciles de manifestar en una prueba escrita (Perrenoud, 2008).

El empleo masivo de pruebas objetivas o preguntas cortas referidas a contenidos del manual implica otro inconveniente, reforzar concepción extendida, propia del conductismo positivista, de que evaluar es medir o comprobar la cantidad de conocimientos que los discentes poseen, siendo el examen la mejor manera de hacerlo. Pero así se falsea la auténtica finalidad formativa de la evaluación, ya que ésta se pone al servicio de la medición, la sanción, la selección, la clasificación, la competición y la marginación. No es de extrañar que la vida de las aulas y el proceso de enseñanza-aprendizaje giren en torno a la preparación y superación de exámenes que se realizan regularmente.

La realización continuada de exámenes desde edades tempranas, en nuestro caso desde el tercer ciclo de Educación Primaria, desnaturaliza y falsea la concepción y los fines de la educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que la meta de los alumnos no será aprender, sino aprobar (Santos Guerra, 2003) para lo que tratarán de conocer los gustos y costumbres de los docentes en materia de exámenes, no importando para ello el uso de métodos poco “limpios”, como el empleo de “chuletas”, para intentar alcanzar así las mejores notas, o tratar de salir del paso lo más airosos posible mediante una preparación rápida y superficial del examen, lo que ha llevado a Perrenoud (2008) a aseverar que el largo plazo no existe en las aulas.

En consecuencia, tal y como están planteados, los exámenes no ayudan a una auténtica evaluación formativa, ya que no sirven para que los alumnos aprendan haciendo, no favorecen el proceso de retroalimentación a través del cual los docentes comprendan lo aprendido y vislumbren sus errores e intenten corregirlos, al tiempo que promueven unos aprendizajes superficiales que se olvidan fácilmente. Ello es tanto o más preocupante cuando en la Educación Primaria la evaluación, debiendo ser continua, no precisaría de la realización de tantos exámenes para asegurar a los maestros el conocimiento de si los alumnos han alcanzado los objetivos y capacidades previstos, debiendo de utilizar otras técnicas con mayor asiduidad, tales como la observación y el trabajo diario, útiles para conocer, no sólo el qué, sino también, y muy importante, el cómo aprenden (Calatayud, 2000).

### **3. ANÁLISIS DE LOS EXÁMENES DE CIENCIAS SOCIALES EN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO EN TERCER CICLO DE PRIMARIA**

#### **3.1. Metodología**

Esta investigación se ha ocupado de analizar la naturaleza de los exámenes como instrumento de evaluación en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en el Tercer Ciclo de Educación Primaria del curso 2010-2011, en varios colegios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. A través de su estudio hemos pretendido conocer la esencia y las características de las evaluaciones que realizan los docentes en los niveles de 5.º y 6.º de Primaria en lo relativo a la tipología

y número de las preguntas de las pruebas, las capacidades cognitivas demandadas y los contenidos de ciencias sociales, geografía e historia, que se evalúan en dicho ciclo.

La información se ha recogido en un total de cinco centros de variada tipología, tanto en su ubicación en diferentes municipios como en lo relativo al alumnado. Ha contado con la colaboración de los maestros han proporcionado los protocolos de exámenes utilizados a lo largo del curso. Todos los colegios de la muestra son de carácter público y pertenecen a cuatro comarcas diferentes de la Región de Murcia. El colegio número 1 pertenece a un municipio de entre 10000 y 30000 habitantes. Esta localidad tiene una notable presencia de extranjeros (un 10% de la población total) y una economía basada en la agricultura, en la exportación de productos hortofrutícolas, y cuyo sector secundario deriva fundamentalmente del procesamiento de la producción agrícola. El colegio número 2 está ubicado en una pedanía con menos de 5000 habitantes. Debido a la localización de diversas fábricas en este núcleo, el sector que mayor población activa ocupa es el industrial, seguido muy de cerca por los servicios, teniendo la construcción y la agricultura una menor importancia. El colegio número 3 está situado también en un municipio de entre 10000 y 30000 habitantes. La presencia de inmigrantes ronda el 26% de la población total. Es una población costera y su economía está basada principalmente en la pesca y en el sector turístico. El colegio número 4 se ubica en una localidad que supera los 30000 habitantes, con una menor presencia de extranjeros (en torno al 8% de la población total), y posee una economía basada principalmente en la producción y exportación de productos hortofrutícolas con cierta presencia del sector industrial no vinculado a la producción agrícola. El colegio número 5 está localizado en un población que también supera los 30000 habitantes con un 10% de población inmigrante. A pesar de la importancia del sector agrícola, tiene una notable presencia de población en el sector secundario.

Se han analizado 69 exámenes y 745 preguntas. Si dividimos los resultados por cursos, 25 exámenes han correspondido a quinto curso, con un total de 284 preguntas analizadas, y 44 exámenes a sexto curso, con un total de 461 preguntas. La distribución por colegios (tabla 1) ofrece un resultado desigual, debido a la distinta cantidad de pruebas disponibles en uno u otro centro. Casi el 80% de las preguntas analizadas provienen de los centros 1, 2 y 3.

**Tabla 1. Muestra de exámenes y preguntas analizadas por colegios**

Código Colegio	Número de exámenes	Número de preguntas
1	20	212
2	19	217
3	16	158
4	6	67
5	8	91
TOTAL	69	745

Para analizar los exámenes se elaboraron dos parrillas de registro\* (Tabla 2 y 3), para posteriormente codificar los datos resultantes. Las dos tablas que mostramos a continuación muestran el proceso metodológico llevado a cabo en la presente investigación y la definición y codificación de las variables que forman parte de la parrilla de registro.

\* Estas parrillas de registro son una adaptación al uso de la creada por el grupo de investigación DICSO para estudiar las características de los exámenes de las asignaturas de Geografía e Historia en los cursos de 3.º y 4.º de ESO, respectivamente, con motivo del desarrollo 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 “Los instrumentos de evaluación de los contenidos históricos en 4.º de Educación Secundaria Obligatoria” (P-III 08/124), financiado por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

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

1. Código del colegio.
2. Código del maestro o maestra.
3. Código de la prueba.
4. Duración prueba.
5. Fecha prueba.
6. Editorial libro de texto.
7. Formato examen (prueba objetiva, preguntas cortas, de tipo ensayo, etc.).
8. Tipo de prueba (eval. inicial, parcial, final, recuperación, avisado o no, etc.).
9. Indicaciones sobre evaluación (preguntas, observaciones escritas u orales que se dan a los estudiantes, ayuda ofrecida, etc.).
10. Temas o Unidades Didácticas tratadas en la prueba (contenidos).
11. Criterios de evaluación de la Programación Didáctica.
12. Curso académico.

**Tabla 3. Instrumento de recogida de preguntas de examen**

1. Código de la prueba.
2. Enunciado de la pregunta.
3. Tipo de capacidad que exige la pregunta (recuerdo, comprensión, aplicación, valoración, hechos, conceptos o procedimientos).

Como puede apreciarse, la parrilla de información recogía unos 15 ítems, divididos en dos tablas. La primera tabla hacía referencia a variables sociodemográficas e informativas que permitían identificar el examen, profesor, centro, grupo de origen y el libro de texto de los datos incluidos en la misma. También se recoge información sobre la fase de la evaluación (cuándo se lleva a cabo el examen), qué tipo de pruebas se realizan en este área, las tareas que los estudiantes deben llevar a cabo en cada examen, los aprendizajes y los contenidos curriculares que se evaluaban.

La segunda tabla permite analizar cada una de las preguntas, tratando de identificar las capacidades que se demandaban del alumnado. En concreto, los tipos de operaciones cognitivas y los contenidos mediante una adaptación de la clasificación utilizada por Villa Arocena (2007). La Tabla número 4 muestra cómo se concretan 9 variables, a partir del cruce de la capacidad cognitiva (recuerdos, comprensión y aplicación) con los tipos de contenidos que demanda la pregunta (hechos, conceptos y procedimientos). En esta tabla no se refleja la cuarta y quinta operación cognitiva que propone Villa Arocena (valoración y predicción), puesto que no aparecen en ninguna de las 745 preguntas analizadas. En esta tabla se ofrece un ejemplo de preguntas que han aparecido en los exámenes con contenidos de ciencias sociales del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y las categorías que se han utilizado en el análisis. Tanto la parrilla de registro anterior, referida a las fichas de los exámenes, como la ficha que recoge las capacidades cognitivas, han sido procesadas a través del programa informático Access mediante la creación de tablas relacionales, gracias a la vinculación del ítem denominado “código de prueba”.

**Tabla 4. Ejemplos de preguntas sobre ciencias sociales en los exámenes de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (Tercer Ciclo) pertenecientes a cada una de las tipologías de operaciones cognitivas y contenidos**

RECUERDO DE HECHOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué archipiélagos forman parte de España?</li> <li>• Indica el nombre de tres ríos que discurren por la meseta central.</li> <li>• ¿Con qué hecho comienza y termina la Edad Moderna?</li> </ul>
RECUERDO DE CONCEPTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La forma de gobierno en la que no hay Rey y el jefe del Estado es un presidente elegido por los ciudadanos es: una república, una monarquía o una dictadura.</li> <li>• ¿Qué es un altiplano?</li> </ul>

RECUERDO DE PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se calcula el crecimiento real?</li> <li>• ¿Cómo se calcula la densidad de población?</li> </ul>
COMPRESION DE HECHOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica qué fue la romanización.</li> <li>• Explica tres razones por las que es importante la atmósfera.</li> </ul>
COMPRESION DE CONCEPTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Es lo mismo cuenca que vertiente? Explica.</li> <li>• Explica que es el clima.</li> </ul>
COMPRESION DE PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa el siguiente climograma e indica a qué tipo de clima pertenece.</li> <li>• Observa este gráfico y explica por qué no es correcto.</li> </ul>
APLICACION DE HECHOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribe una oración con cada grupo de palabras.</li> <li>• Observa el mapa y di a qué etapa de la Unión Europea corresponde y por qué.</li> </ul>
APLICACION DE CONCEPTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribe debajo de cada ilustración su nombre (Menhir, dolmen o crómlech)</li> <li>• Señala los siguientes elementos en el planisferio (Latitud y longitud).</li> </ul>
APLICACION DE PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa el mapa y calcula a cuántos kilómetros se encuentra la localidad de La Poveda de la El Otero.</li> <li>• Elabora un climograma de una zona con estos datos de precipitaciones y temperaturas.</li> </ul>

El análisis de las capacidades cognitivas y los contenidos demandados en los exámenes ha sido la tarea más dilatada de esta investigación, ya que se han registrado minuciosamente las 745 preguntas de la muestra. El estudio de las preguntas se ha realizado con un proceso de valoración interjueces. Este grupo ha estado formado tanto profesores universitarios como no universitarios, que han establecido criterios comunes coherentes.

### 3.2. Análisis de resultados

Nos ocupamos aquí de dos variables: el formato de examen y el tipo de capacidades cognitivas y contenidos de ciencias sociales evaluados en esta etapa. En primer lugar hay que indicar que la mayor parte de los exámenes de la muestra que ha utilizado el profesorado son los que proporcionan los libros de texto. Tres de los colegios utilizaron el manual de Santillana, Proyecto "*La casa del Saber*" y los dos colegios restantes el manual de Anaya, Proyecto "*Abre la puerta*". Sólo un pequeño número de exámenes han sido elaborados personalmente por el profesor. Por lo tanto, una de las principales conclusiones es que el libro de texto sigue siendo el principal instrumento y recurso de enseñanza en ciencias sociales en esta etapa de Primaria.

El formato de examen que preferentemente utilizaron los docentes (tabla 5), refleja la supremacía de los controles basados en preguntas cortas y pruebas objetivas. Todas las pruebas analizadas poseen una de estas dos tipologías o una combinación de ambas. No son ejercicios que demanden una elevada capacidad de expresión escrita ni amplia competencia lingüística. Casi todas las preguntas cortas que aparecen pueden contestarse en pocas palabras, como lo confirman las soluciones aportadas explícitamente por los profesores. Las pruebas llamadas objetivas suelen consistir en cuestiones tipo test, o en ejercicios de unir elementos o completar huecos de esquemas, tablas o gráficos. Sólo en tres exámenes aparece alguna pregunta de desarrollo que implique una mayor exigencia de expresión y dominio del lenguaje, lo que constituye un porcentaje irrelevante.

Tabla 5. Formato examen y número de exámenes

Formato examen	Número
PREGUNTAS CORTAS Y PRUEBAS OBJETIVAS	44
PRUEBAS OBJETIVAS	14
PREGUNTAS CORTAS	4
PREGUNTAS CORTAS, PRUEBAS OBJETIVAS Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	3
PREGUNTAS CORTAS, PRUEBAS OBJETIVAS Y PREGUNTAS DE DESARROLLO	2
PREGUNTAS DE DESARROLLO Y PRUEBAS OBJETIVAS	1
PREGUNTAS CORTAS Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	1

Las limitaciones se constatan también al analizar los tipos de capacidades cognitivas y los contenidos que se demandan en los exámenes. La preeminencia de preguntas cortas y pruebas objetivas convierten al recuerdo en la operación cognitiva por excelencia. La tabla 6 refleja cómo el recuerdo de hechos y el recuerdo de conceptos suponen algo más del 70% de las preguntas analizadas. La aplicación de hechos y la comprensión de hechos suponen un porcentaje algo significativo pero mucho menor (en torno al 10% en cada categoría). Es bastante revelador que los contenidos procedimentales sólo aparezcan en un 3% de las preguntas, y solamente vinculados a conocimientos de geografía. La evaluación de elementos procedimentales es verdaderamente escasa.

**Tabla 6. Capacidad cognitiva y tipos de contenidos por pregunta**

CAPACIDAD	Número	Porcentaje
RECUERDO DE HECHOS	449	60,27
RECUERDO DE CONCEPTOS	80	10,74
APLICACIÓN DE HECHOS	78	10,47
COMPRENSIÓN DE HECHOS	72	9,66
COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS	30	4,03
APLICACIÓN DE CONCEPTOS	14	1,88
APLICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS	14	1,88
RECUERDO DE PROCEDIMIENTOS	4	0,54
APLICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS	2	0,27
COMPRENSIÓN DE PROCEDIMIENTOS	2	0,27
TOTAL PREGUNTAS	745	100

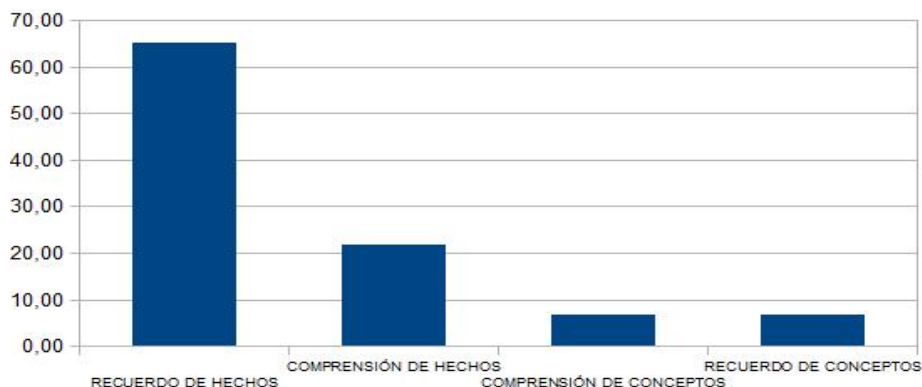
Si, como opina Merchán (2005), se acaba enseñando lo que se evalúa, el resultado del análisis de las 745 preguntas de los exámenes recogidos nos muestra que en el aprendizaje de las ciencias sociales en Tercer Ciclo de Educación Primaria sigue predominando una práctica muy tradicional, centrada en contenidos de tipo conceptual, y en la que los procedimientos y actitudes apenas aparecen o quedan apartados de los controles. Si bien es cierto que en todos los casos observados el examen supone un 60-70% de la evaluación total del alumno (el resto corresponde a las anotaciones contenidas en el cuadernos del maestro y las actividades que realizan los niños en clase), este porcentaje ya es suficientemente significativo para visualizar los principales conocimientos de geografía e historia que los profesores exigen conocer a los alumnos al finalizar la etapa de Primaria. Además si se analizan las preguntas que no se han considerado “de recuerdos”, como la aplicación de hechos o la comprensión de hechos y conceptos, que representan el porcentaje más elevado tras aquéllas, se aprecia que también exigen de los alumnos un ejercicio principalmente memorístico, como ha quedado de manifiesto con las respuestas que nos han facilitados los docentes. Sirva como ejemplo la pregunta “¿Qué es la Prehistoria? Explica”, que hemos clasificado como “comprensión de conceptos”. La respuesta que busca el profesor consistía en: “La Prehistoria es la primera etapa de la Historia. Transcurre desde la aparición del ser humano hasta la aparición de la escritura. La Prehistoria se divide en tres etapas: Paleolítico, Neolítico y Edad de los Metales”. Con la lectura de la respuesta se aprecia que realmente no se espera del alumno la comprensión de ese fenómeno, sino simplemente un mero ejercicio de memoria.

Al cruzar la información sobre el formato de examen y las capacidades cognitivas, se puede apreciar algunas diferencias significativas. En los exámenes que sólo aparecen preguntas cortas, el 65% de las cuestiones se refiere al recuerdo de hechos, y sumado al recuerdo de conceptos suponen entre ambas categorías algo más del 70%. Es decir, nos encontramos ante un porcentaje similar al conjunto de los controles. Por otro lado, la comprensión de hechos y de conceptos supone entre ambas casi un 30% y no aparecen elementos procedimentales ni de aplicación en los exámenes de preguntas cortas. Normalmente son pruebas de 10 preguntas que suelen formularse de la siguiente manera: “Según la Constitución, ¿qué forma de gobierno



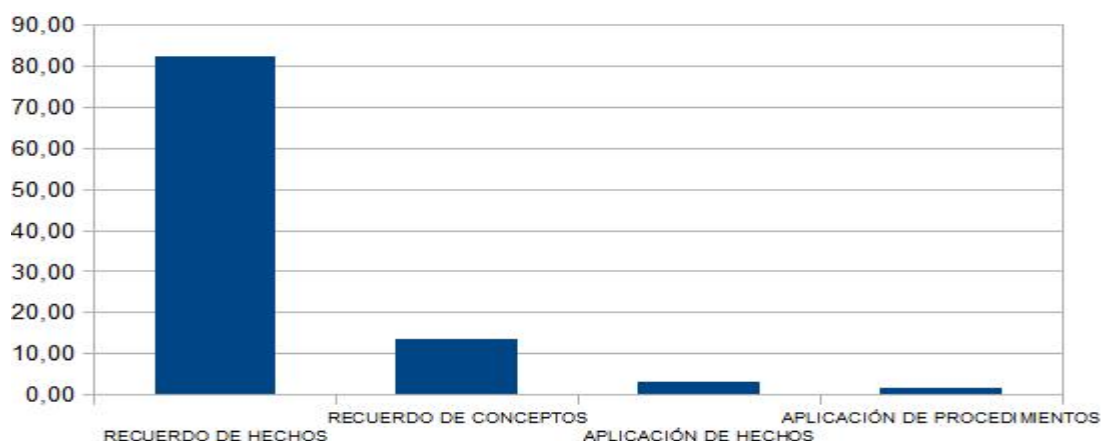
tiene España?” o “Nombra los tres grupos en que se dividía la sociedad de la Edad Media”.

Gráfico 1. Capacidades en exámenes de preguntas cortas (porcentaje)



Sin embargo, si se observan las preguntas de los exámenes que sólo contienen pruebas objetivas, el dominio de las cuestiones que demandan del alumno una capacidad memorística es abrumador. De las 128 preguntas analizadas en este tipo de controles encontramos que 122 son de recuerdos de hechos o conceptos (95%). La aplicación (ya sea de elementos conceptuales o procedimentales) sólo supone un 5% de las preguntas (gráfico 2). Además no se identifica ninguna cuestión que aluda a la comprensión de conocimientos. Esto se debe a que prácticamente la totalidad de exámenes que sólo contienen pruebas objetivas son de tipo test. Preguntas como “La primera etapa de la Historia es: (a. el Neolítico; b. la Edad Media; c. la Prehistoria)” o “El río más largo de Europa es: (a. el Danubio; b. el Volga; c. el Ebro)” son una muestra de los conocimientos más valorados en este tipo de controles.

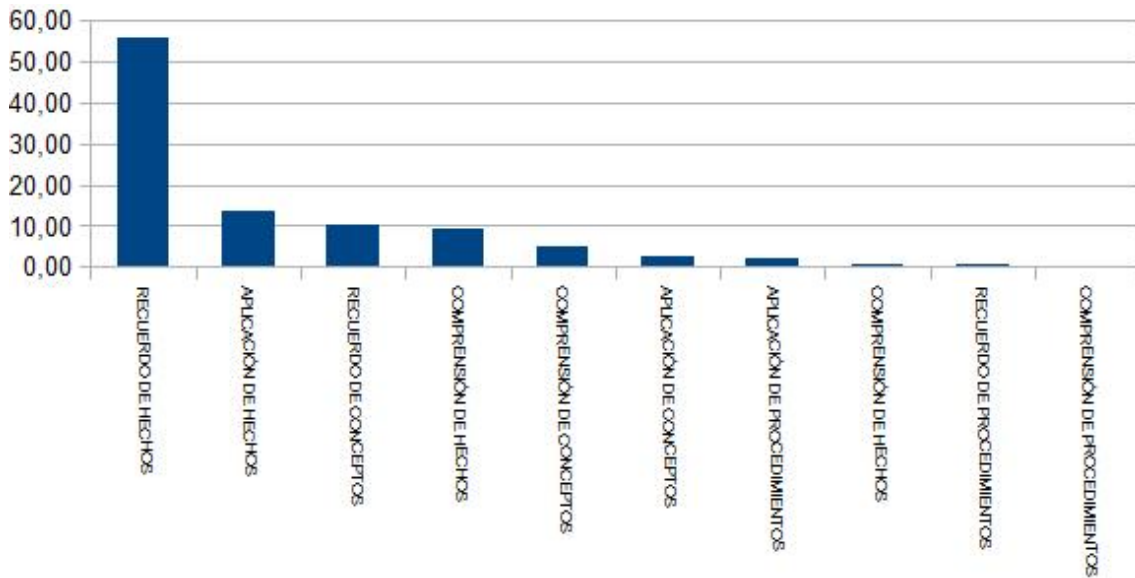
Gráfico 2. Capacidades en exámenes de pruebas objetivas (porcentaje)



En los exámenes que combinan preguntas cortas y pruebas objetivas es en los que están presentes un mayor número de capacidades exigidas a los alumnos. Si bien es verdad que las cuestiones que demandan operaciones memorísticas siguen teniendo un peso abrumador como se observa en el gráfico 3 (65% de las preguntas), las cuestiones de aplicación y comprensión de hechos tienen una mayor presencia, así como otras de tipo procedimental. En estos exámenes se aprecia una mayor diversidad de preguntas, combinando las cortas, generalmente memorísticas o de comprensión, con otras cuestiones en las que se utilizan mapas, esquemas u otros gráficos que exigen a los alumnos una mayor aplicación de los contenidos aprendidos. Preguntas como “Observa el mapa e indica qué letra se corresponde con cada tipo de

vegetación”, en la que los alumnos tienen que aplicar los conocimientos sobre los tipos de vegetación sobre un mapa de Europa, muestra una mayor exigencia de operaciones cognitivas.

**Gráfico 3. Capacidades en exámenes de preguntas cortas y pruebas objetivas (en porcentaje)**



En todo caso es necesario insistir en que las preguntas de aplicación de hechos y conceptos aprendidos se encuentran mayoritariamente en los exámenes sobre temas de geografía, la representación de la Tierra, los paisajes de España y Europa, o los temas sobre tiempo y clima. En los controles de los temas de historia el peso específico de este tipo de preguntas es mínimo. Al finalizar la etapa de Educación Primaria se aprecia una enseñanza de la historia ligada casi exclusivamente a lo memorístico, centrada principalmente en contenidos conceptuales, que provoca que el alumnado entienda esta disciplina como un saber cerrado y poco práctico.

Las diferencias entre los colegios son escasas, y prácticamente todos siguen una misma línea de operaciones cognitivas exigidas a los alumnos. Aún así hemos identificado los dos colegios que se diferencian más, el número 1 y el número 2 (tablas 7 y 8). En los exámenes del colegio número 1 pueden encontrarse un menor número de preguntas de recuerdo, un 60% del total, frente a un 77% del colegio número 2 y un 70% de la media de preguntas de los cinco colegios. La diferencia radica en las cuestiones que exigen del alumnado capacidades de comprensión de hechos y de aplicación de hechos. Estas preguntas tienen un mayor número y porcentaje (28% entre ambas) en los exámenes del colegio número 1 que en el colegio número 2 (15% entre las dos) y que en el conjunto de los cinco colegios, en los que representan un 20%. Esta diferencia puede explicarse en que en el colegio número 1 hay algunos exámenes que no derivan literalmente del libro de texto, y de la ausencia de exámenes tipo test, en los que se hace siempre especial hincapié en los conocimientos memorísticos. Por el contrario, esos exámenes son más abundantes en el colegio número 2, lo que explica el elevado porcentaje de preguntas memorísticas.

**Tabla 7. Número de preguntas por capacidades en el colegio número 1**

Colegio	CAPACIDAD	Número	Porcentaje
1	RECUERDO DE HECHOS	107	50,47
1	COMPRENSIÓN DE HECHOS	35	16,51
1	APLICACIÓN DE HECHOS	24	11,32
1	RECUERDO DE CONCEPTOS	21	9,91
1	COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS	16	7,55

1	APLICACIÓN DE CONCEPTOS	6	2,83
1	COMPRENSIÓN DE PROCEDIMIENTOS	2	0,94
1	APLICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS	1	0,47
1	TOTAL PREGUNTAS	212	100

**Tabla 8. Número de preguntas por capacidades en el colegio número 2**

Colegio	CAPACIDAD	Número preguntas	Porcentaje
2	RECUERDO DE HECHOS	148	68,20
2	RECUERDO DE CONCEPTOS	20	9,22
2	COMPRENSIÓN DE HECHOS	18	8,29
2	APLICACIÓN DE HECHOS	15	6,91
2	COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS	10	4,61
2	APLICACIÓN DE CONCEPTOS	4	1,84
2	APLICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS	2	0,92
2	TOTAL	217	100

#### 4. CONCLUSIÓN

Los exámenes siguen siendo el principal instrumento de evaluación del profesorado en todas las etapas educativas, a pesar de la introducción de las competencias básicas como un elemento vertebrador del currículo. En la muestra recogida el examen suponía un 60-70% de la evaluación total del alumno. El análisis pormenorizado de las preguntas que contienen estos controles muestra que los contenidos, capacidades y habilidades que se exigen a los alumnos no responden a una evaluación basada en el desarrollo de las competencias.

La introducción preceptiva (formal) de las competencias básicas en los currículos no ha modificado en lo sustancial los conocimientos que el profesorado de Tercer Ciclo de Primaria exige a sus alumnos sobre geografía, historia y ciencias sociales. El dominio abrumador de los contenidos de origen conceptual (hechos y conceptos) sobre los procedimientos y actitudes, se acompaña además por una tipología de preguntas en las que se potencia lo memorístico y donde la comprensión y la aplicación de los conocimientos adquiridos apenas se evalúan. El hecho de que más del 90% de los exámenes sean extraídos del libro de texto pone de manifiesto que esta herramienta sigue siendo el principal recurso y guía de la enseñanza de ciencias sociales en esta etapa.

Ese tipo de controles es inadecuado para valorar el desarrollo de competencias en los alumnos. La *competencia en comunicación lingüística* es difícilmente aprehensible con unos controles donde dominan las preguntas cortas y las pruebas objetivas tipo test, o con ejercicios de completar tablas, gráficos o de unir elementos. Otras, como la *competencia social y ciudadana* o la *competencia cultural y artística*, sólo se evalúan en cuanto al conocimiento de la evolución y organización de las sociedades o la identificación de obras y estilos artísticos. En ninguno de los exámenes analizados aparecen elementos que permitan evaluar específicamente valores y actitudes, habilidades o capacidades relacionadas con esas competencias. El escenario de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales al finalizar la etapa de Educación Primaria que constata esta investigación es que continúa potenciándose un conocimiento memorístico, con escasa atención a la comprensión y aplicación de los conocimientos adquiridos. El aprendizaje de hechos y conceptos es necesario para desarrollar habilidades y destrezas, pero la escasa presencia de contenidos procedimentales muestra un aprendizaje superficial de los contenidos de ciencias sociales. No es de extrañar que estos conocimientos sean observados por el alumnado como saberes cerrados, poco prácticos y generalmente olvidados en un corto espacio de tiempo.

La pervivencia de rutinas profesionales y prácticas docentes obsoletas está en abierta contradicción con los objetivos educativos que se han establecido por las

diferentes administraciones (autonómica, nacional o europea) que pretenden que todas las áreas de enseñanza contribuyan al desarrollo de las competencias básicas. Resulta urgente modificar la práctica de la evaluación, que no es más que el reflejo de una determinada práctica de enseñanza. Y no solamente para poder alcanzar mejores resultados en las pruebas internacionales de evaluación, como las del informe PISA, sino, sobre todo, porque contribuirá a una mejor formación del alumnado para que en el futuro se conviertan en ciudadanos dueños de sus destinos.

## BIBLIOGRAFÍA

AGÜERO, A. (2007). *La evaluación en centros educativos*. Almería: Tutorial Formación.

AGUIRÁN, J. Y VAL, J. (2007). *El área de ciencias sociales: concepto, didáctica, contenidos, técnicas, procedimientos y evaluación*. Zaragoza: Fundación Investigación y Futuro.

ALFAGEME, M.<sup>a</sup> B. y MIRALLES, P. (2009). “Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes”. *Íber*, (60), 8-20.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata

ANDRÉS, I. et al. (2003). *Revaluar-L'avaluació reflexiva a l'escola*. Vic: Eumo.

BARBERÁ, E. (2003). *Evaluación de la enseñanza. Evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.

BLÁZQUEZ, F. y LUCERO, M. (2002a). “Modelos y técnicas de evaluación didáctica”. En Medina, A. y Salvador, F. (coords.), *Didáctica general* (325-352). Madrid: Pearson.

BLÁZQUEZ, F. y LUCERO, M. (2002b). “La evaluación. Principios, modelos y ámbitos”. En Medina, A. y Salvador, F. (coords.). *Didáctica general*. (301-324). Madrid: Pearson.

CALATAYUD, M.<sup>a</sup> A. (2000). “La supremacía del examen: La evaluación como examen, Su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria”. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 52 (2), 165-178.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CASTILLO ARREDONDO, S. (coord.) (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson.

COLL, C. (1983). “La evaluación en el proceso de enseñanza / aprendizaje”. *Cuadernos de Pedagogía*, (103), 13-17.

CRESWELL, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

ESCAMILLA, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.

FERNÁNDEZ CANO, A. y VALLEJO RUIZ, M. (2006). *Evaluación de programas, centros y profesores. Cuaderno de Metodología*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

GELFER, J. I. & PERKINS, P. G. (2004). “Developing Portfolios to Evaluate Teacher Performance in Early Childhood Education”. *Early Childhood Education Journal*, 32 (2), 127-132.

GÓMEZ DÍAZ, D. y MARTÍNEZ LÓPEZ, J.M., (1997) “La evaluación en Ciencias Sociales: la Historia Económica”. *Boletín del Instituto de Estudios Almerienses*, (15), 133-146

GREENE, JENNIFER C., CARACELLI, VALERIE J. and GRAHAM, WENDY F. (1989). “Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation design”. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3), 255-274.

IBARRA A, CASTRO, J. y BARRENECHEA, J. (2007). *La evaluación de la actividad científica en ciencias sociales y humanidades*. Universidad del País Vasco: Euskal Herriko Unibertsitatea.

KLENOWSKI, V. (2005). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

LÓPEZ FACAL, R. (1997): “La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria”. En H. Salmerón Pérez (ed.), *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (371-397). Granada: GEU.

MERCHÁN, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.

MERCHÁN, F. J. (2009). “Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia”. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (60), 21-34.

MOLINA PUCHE, S. y CALDERÓN MÉNDEZ, D. (2009). “Los Criterios de evaluación de Geografía e Historia en segundo ciclo de la ESO: análisis curricular comparativo”. *Revista de Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*, (23), 3-35

PERRENOUD, PH. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Paideia-Morata.

PERRENOUD, PH. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

SALKIND, N. J. (1997). *Métodos de investigación*. Madrid: Pearson Educación.

SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

SANTOS GUERRA, M. Á. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

TREPAT, C. A. (2012). “La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto”. *Íber. Didácticas de las ciencias sociales, geografía e historia*, (70), 87-97.

TRILLO, F. (coord.) (2002). *Evaluación de programas, estudiantes, centros y profesores*. Barcelona: Praxis.

TRIVIÑO MOSQUERA, J. (2008). “La evaluación en educación primaria”. *Innovación y experiencias educativas*, (13), diciembre.

VALDA RODRÍGUEZ, L. (2005). “Evaluación del Aprendizaje”. En C. Tancara (comp.), *Los Memes en la Educación Superior* (56-70). La Paz: UMSA-CEPIES.

VILLA AROCENA, J. L. (2007). *Contextos para el aprendizaje: papel de las estrategias instruccionales y de evaluación en el desarrollo de capacidades a partir del aprendizaje de la geografía*. Madrid: Universidad Autónoma.

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