

# DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO SOBRE EVALUACIÓN DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

M. BEGOÑA ALFAGEME GONZÁLEZ, PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ, JOSÉ MONTEAGUDO FERNÁNDEZ

Universidad de Murcia

alfageme@um.es, pedromir@um.es, jose.monteagudo@um.es

**Resumen.** El presente artículo es el resultado de un proyecto de investigación denominado «Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria». En el proyecto participan profesores universitarios junto con un grupo de docentes de Educación Secundaria Obligatoria de diferentes institutos. Uno de los objetivos de la investigación es conocer las concepciones que del proceso de evaluación tienen los profesores de Geografía e Historia de segundo ciclo de ESO en varios centros de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Para ello se puso en marcha un complejo proceso de elaboración de un cuestionario en el que se recogía las opiniones de los docentes sobre evaluación. El resultado final ha sido un instrumento que nos va a permitir obtener la información deseada y conocer aquello que verdaderamente queremos conocer. Saber qué, cómo y cuándo evalúa el profesorado para de esta manera acercarnos a la realidad de las aulas y proponer mejoras en el proceso de evaluación escolar.

**Palabras clave.** Evaluación, concepción del profesorado, ciencias sociales, educación secundaria, cuestionario.

**Abstract.** The present article is the result of a research project called «Criteria, procedures and instruments of evaluation of the contents of Geography and History in the second cycle of Compulsory Secondary Education». The project involves teachers of the University with a group of Secondary school teachers of different institutes. One of the objectives of the investigation is to know the conceptions that teachers of Geography and History of Second cycle of ESO in several high schools have about the evaluation process. For this aim, a complex process of development of a questionnaire was implemented in order to collect the opinions of teachers on evaluation. The final result has been an instrument that will allow us to gather the desired information and know what we really want to know: what is assessed and how and when the assessment is carried out, in order to approach the reality of the classrooms and propose improvements in the process of school evaluation.

**Keywords.** Evaluation, conception of teachers, social sciences, secondary education, questionnaire.

## INTRODUCCIÓN

La evaluación escolar se suele confundir con la calificación del alumnado. Sin embargo existen diferentes investigaciones que nos permiten conocer cómo la evaluación se lleva a cabo en los centros con el fin de asegurar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes dentro del sistema educativo, pese a que, a menudo, dicha evaluación se ve como una simple nota o calificación. A los estudiantes no les gusta ser evaluados, pero tampoco a los docentes les suele gustar evaluar. A menudo se olvida qué piensan los docentes cuando realizan las tareas evaluadoras, cuando eligen o realizan los instrumentos de evaluación, cuando califican a los alumnos o cuando emiten juicios evaluativos que tienen, sin duda, consecuencias para sus aprendices. En este caso se estarían valorando las estrategias docentes que pueden mejorar el aprendizaje del alumno, al percibirse la evaluación como un juicio de valor que permite

mejorar las actividades docentes e incrementar el rendimiento escolar del alumnado, así como un instrumento técnico que permite discriminar el esfuerzo realizado por un alumno en un tiempo determinado, puesto que los propios instrumentos de evaluación utilizados por el docente hacen más objetiva la práctica de calificar.

La evaluación en Educación Secundaria, centrada en las materias de ciencias sociales, no dispone todavía de demasiados estudios empíricos. Predominan las reflexiones (Plata, 1996, 1997; Quinquer, 1997, 1999; Aguirán y Val, 2007; Alfageme y Miralles, 2009; Merchán, 2009; Souto, 2009) sobre los trabajos de investigación, entre los que destacan: López Facal (1993, 1994, 1997), Alonso Tapia (1997), Guimerá (2001), Merchán (2001, 2002 y 2005), Sans y Trepát (2006) y Trepát e Insa (2008), Pousa (2009),

Rodríguez y González (2009), Amancio y De Castro (2009). Algunas de estas referencias han sido publicadas en un reciente número monográfico sobre evaluación de la revista *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*.

A grandes rasgos, podríamos diferenciar tres perspectivas en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales. Una primera perspectiva en la que los autores estudian la evaluación desde un punto de vista de análisis general del sistema escolar, con el fin de que ésta ayude a identificar los errores e insuficiencias del sistema, así como a mejorarlo en su conjunto. La segunda perspectiva se centraría en cómo mejorar la práctica de aula, mediante la comunicación con el alumno y de su propio aprendizaje. Finalmente, el tercer enfoque incidiría en la mejora de los instrumentos técnicos que facilitan la evaluación y ayudan en la medición del aprendizaje del alumno.

En el caso de la presente investigación, interesa la segunda de estas perspectivas, que implica determinar los obstáculos que se interponen entre los intereses docentes y los aprendizajes del alumnado.

Actualmente, los autores del presente artículo llevamos a cabo dos proyectos sobre evaluación de las asignaturas de ciencias sociales en Educación Secundaria (de los cuales este artículo es resultado),<sup>1</sup> que nos están acercando desde la práctica a este tema de estudio. Dichos proyectos tratan de analizar diferentes perspectivas de la evaluación en un centro de secundaria. Entre ellas hemos pretendido conocer las opiniones y actitudes que los docentes tenían cuando realizaban la evaluación, y para ello hemos ideado un instrumento de recogida de datos que nos permitiera acercarnos a la realidad. Todo ello con la finalidad de mejorar los instrumentos de evaluación en el medio escolar y con la vista puesta en conocer qué y cómo se evalúa y de esta forma conocer qué y cómo se enseña.

La elaboración de este instrumento ha sido compleja y ha supuesto para el equipo de investigación un reto hasta su finalización. El desarrollo de este cuestionario, comenzando por la revisión teórica del tema, pasando por la validación por un grupo de expertos y concluyendo con la elaboración final del mismo, es el objetivo de este trabajo, además de la presentación del propio instrumento confeccionado.

## ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO

La revisión bibliográfica en distintos ámbitos de la enseñanza se ha centrado en diferentes investigaciones que

constituyeron la base sobre la que se comenzó la elaboración del instrumento de recogida de datos. De los trabajos consultados, los que han sido de mayor utilidad son los de Santos Guerra (1988, 1993, 1996); Heredia (2002); Barberá (2003); Castillo y Cabrerizo (2003); Cappelletti (2004); Zaragoza (2004); Merchán (2005); Lukas, Santiago, Joaristi y Lizasoain (2006) y Perrenoud (2008).

A partir de las aportaciones de estos autores quedó conformado un primer instrumento que, sin tener en cuenta los datos identificativos, se basaba fundamentalmente en bloques de contenidos que tenían relación con las finalidades, los propósitos, las funciones y las características de la evaluación, las concepciones del profesorado, las disfunciones de la práctica evaluadora, los efectos de la evaluación tanto en la orientación del alumnado como en la dinámica de aula, la percepción de la autoevaluación, los procedimientos e instrumentos de evaluación, así como con las actividades de corrección y de evaluación. Estos contenidos constituyeron un instrumento demasiado complejo para ser llevado a la práctica. Para subsanar el problema se llevaron a cabo varias reuniones entre los miembros del grupo de investigación para perfilar y reducir el número de ítems, puesto que se consideraba excesivo.

Tras la elaboración de varios borradores y diferentes revisiones de los mismos, se procedió a la validación por medio de un grupo de expertos, docentes del mismo nivel educativo al que está dirigido el cuestionario, Educación Secundaria Obligatoria. Nuestro objetivo en la investigación era conocer la opinión del profesorado de Secundaria sobre la evaluación, por lo que, para no reducir la muestra válida a nuestra comunidad autónoma, dicho grupo de expertos estuvo formado por profesores de dos comunidades diferentes: Comunidad Valenciana y Galicia. El instrumento que se procedió a validar estaba compuesto por 15 ítems de identificación y 78 ítems de valoración en una escala de seis opciones, agrupados en diferentes categorías (finalidades o propósitos de la evaluación, concepciones del profesorado sobre la evaluación, qué se evalúa, procedimientos e instrumentos de evaluación y sobre la calificación o nota), además de otros tres ítems en los que se requería una respuesta múltiple de carácter cerrado a los encuestados.

El proceso de validación se llevó a cabo con un grupo de profesores, concretamente diez de Valencia y tres de Galicia, de la siguiente forma: primero rellenaron el instrumento, posteriormente cumplimentaron un cuestionario de validación, y, por último, se organizó un grupo de discusión para profundizar en las opiniones y comentarios realizados. El proceso se realizó de forma completa con los profesores de Valencia, utilizando para ello

Tabla 1. Presentación del cuestionario

|   | poco  | suficiente | bastante | mucho |
|---|-------|------------|----------|-------|
| 1. Se informa de la finalidad de la investigación | -     | 9,1%       | 63,6%    | 27,3% |
| 2. Se informa de la autoría de la investigación   | 8,3%  | 8,3%       | 41,7%    | 41,7% |
| 3. Se solicita la colaboración al destinatario    | -     | 16,7%      | 25%      | 58,3% |
| 4. Se justifica la relevancia de la investigación | -     | 50%        | 33,3%    | 16,7% |
| 5. Se motiva al destinatario a que colabore       | 8,3%  | 41,7%      | 41,7%    | 8,3%  |
| 6. Se agradece la colaboración del destinatario   | -     | 16,7%      | 41,7%    | 41,7% |
| 7. Se asegura el anonimato y la confidencialidad  | 16,7% | 25%        | 25%      | 33,3% |

Tabla 2. Instrucciones del cuestionario

|   | poco  | suficiente | bastante | mucho |
|---|-------|------------|----------|-------|
| 8. Son claras y concisas  | 27,3% | 9,1%       | 45,5%    | 18,2% |
| 9. Se pide al destinatario sinceridad en sus respuestas                 | -     | 45,5%      | 27,3%    | 27,3% |
| 10. Se anima al destinatario a pedir ayuda ante las dudas que le surjan | 54,5% | 18,2%      | 9,1%     | 18,2% |

aproximadamente una hora, mientras que sólo se llevaron a cabo los dos primeros pasos con los profesores de Galicia.

A continuación se relatan los resultados del proceso de validación y los cambios que dicho proceso produjo en el instrumento diseñado.

## RESULTADOS

En este apartado se reflejan los datos obtenidos en el instrumento de validación del cuestionario. Primero se detallan los datos descriptivos de las escalas valorativas, luego se analizan los argumentos aportados en la sesión de grupo de discusión realizada, y finalmente las conclusiones asumidas por el grupo de investigación que ayudaron a mejorar y terminar este instrumento de recogida de información.

En lo relativo a la presentación del cuestionario, como se puede observar en la tabla 1, hay tres datos que pueden

interpretarse como negativos para nuestros fines. Por una parte, la justificación de la relevancia de la investigación se valora negativamente, ya que la mitad de los encuestados sólo la considera suficiente; por otra parte, los datos indican una indecisión sobre si se asegura el anonimato y la confidencialidad, así como sobre si se motiva al destinatario a que colabore. Esto nos lleva a tener que replantearnos la carátula inicial del cuestionario donde deberían aparecer los datos que aquí se cuestionan.

En lo referente a las instrucciones del cuestionario, como se aprecia en la tabla 2, se corrobora la decisión anteriormente asumida de revisar la presentación inicial del cuestionario, puesto que según los expertos no se pide al destinatario sinceridad en sus respuestas, considerándose este ítem sólo como suficiente, y se le anima poco a pedir ayuda ante las dudas que le surjan.

En cuanto a la estructura y diseño general del cuestionario, como se puede apreciar en la tabla 3, las preguntas planteadas son excesivas, lo que nos obliga a replantearnos la totalidad de las mismas con el fin de reducir di-

Tabla 3. Estructura y diseño general del cuestionario

|  | poco  | suficiente | bastante | mucho |
|--|-------|------------|----------|-------|
| 11. El número de preguntas planteadas NO es excesivo   | 33,3% | 33,3%      | 8,3%     | 25%   |
| 12. Las preguntas son sencillas de responder   | -     | 50%        | 25%      | 25%   |
| 13. La secuencia de las preguntas es adecuada  | 8,3%  | 16,7%      | 66,7%    | 8,3%  |
| 14. El cuestionario tiene coherencia interna   | -     | 25%        | 66,7%    | 8,3%  |
| 15. Las preguntas planteadas son pertinentes de acuerdo con la finalidad del trabajo de investigación    | -     | 18,2%      | 54,5%    | 27,3% |
| 16. El cuestionario refleja claramente las variables de la investigación                                 | 8,3%  | 33,3%      | 41,7%    | 16,7% |
| 17. El proceso de codificación de las variables es claro   | 18,2% | 54,5%      | 18,2%    | 9,1%  |
| 18. Las opciones de respuesta a cada ítem son adecuadas  | -     | 41,7%      | 33,3%    | 25%   |
| 19. El cuestionario es adecuado para las características de sus destinatarios (profesores de Secundaria) | 8,3%  | 16,7%      | 50%      | 25%   |

cho número. También hay que replantearse el proceso de codificación de las variables, cuyas respuestas son mayoritariamente consideradas como negativas (poco o suficiente), así como las opciones de respuesta a cada ítem con el mayor porcentaje de las respuestas que apuntan a la valoración «suficiente», pues para los expertos son datos que no son claros o adecuados. Sin embargo, los expertos consideran que el cuestionario es adecuado para las características de sus destinatarios y tiene coherencia interna. Además, sus preguntas se organizan en una secuencia adecuada y están planteadas pertinentemente de acuerdo con la finalidad del trabajo de investigación.

En resumen, las pruebas de validación nos indican que tenemos que modificar la presentación del cuestionario, pero también revisar el número de preguntas, la codificación de las mismas y el número de opciones de respuesta.

Tanto los profesores que formaron el grupo de discusión en Valencia como aquellos que validaron el cuestionario desde Galicia realizaron sugerentes aportaciones en las preguntas abiertas recogidas en el cuestionario de validación. Así, de los trece profesores que actuaron como expertos en el proceso de validación, cinco no han aportado ninguna respuesta, aunque todos han señalado aportaciones en el ítem relacionado con la adecuación del vocabulario o lenguaje de los ítems. Tres de ellos indicaron alguna pregunta que faltaba en el cuestionario, mientras

que siete han propuesto modificaciones o comentarios para mejorar el instrumento, que se recogen junto con los argumentos aportados en el grupo de discusión.

Centrándonos en el grupo de discusión realizado en Valencia, al cual asistieron tres investigadores del grupo, vamos a tratar de reflejar los argumentos aportados en el mismo por los participantes:

- El cuestionario es demasiado complejo en general.
  - Hay 95 ítems para administrar en aproximadamente 30 minutos, lo cual implica menos de 20 segundos para cada uno. Hay que decidir sobre cuestiones complejas y entre seis opciones de respuesta. Una solución sería poner cuatro opciones de respuesta, para mantener las opciones pares que se consideran más adecuadas.
  - Qué significa el término «profesorado»: parte, todo, yo..., hay que aclararlo o intentar evitarlo.
- Se duda sobre el valor de las respuestas en algunos ítems porque se utilizan conceptos que no están explicados. Sería bueno que se profundizara en cada grupo de profesores sobre las respuestas que han dado, si es posible.
- Se reflexiona sobre «qué me aporta a mí como profesor hacer este cuestionario». Centrar así las respuestas va a

servir para que el profesor reflexione y, por tanto, para que sea más consciente de los resultados, facilitando la transferencia de la investigación a la práctica.

- Uno de los profesores presentes en el grupo de discusión explica cómo evalúa y argumenta que el cuestionario es incompleto para conocer las prácticas evaluadoras innovadoras, aunque no sea esta la finalidad del cuestionario, por lo que no se decide añadir ninguna cuestión al respecto.
- El cuestionario no especifica cuándo los ítems se refieren al profesorado en general o al profesor concreto que rellena la encuesta. Por lo tanto, se hacía necesario dirigir las preguntas al profesor que contesta para que no se distorsionen las respuestas, puesto que si el cuestionario se tiene que rellenar individualmente, es conveniente que se dirija al sujeto que lo contesta y lo implique personalmente: esta es la vía para que, a partir del cuestionario, se obtengan opiniones sobre la práctica docente de quienes evalúan.
- El cuestionario tiene demasiadas preguntas en cada uno de los apartados. Hay que seleccionar y hacer un planteamiento más directo:
  - Eliminar casi la mitad de las preguntas y concretar el enunciado del resto a fin de recoger las respuestas sobre la actuación del profesor (a pesar de que esto tenga relación con lo que piensa). Dirigir la encuesta a lo que el profesor hace y no a lo que opina, porque no es objeto de estudio de esta investigación.
  - Utilizar preguntas directas, concretando no sólo en el examen, sobre si se evalúan los trabajos, los ejercicios, los cuadernos de los alumnos; qué valor tiene el examen en el conjunto de la evaluación, qué cantidad de exámenes se realizan, qué otros instrumentos de evaluación emplean los docentes, etc.
  - Se analiza y discute sobre ítems concretos:
    - El ítem «las prácticas de evaluación convencionales impiden la innovación» tiene un enunciado ambiguo.
    - El ítem «el profesorado tiene incertidumbre generalizada respecto a la...» tiene dos partes, se puede estar de acuerdo con la primera y no con la segunda y al revés. La solución es dividir el ítem en dos.
    - El ítem «la función social de la evaluación... instrumento de poder» tiene mucha densidad, se decide eliminar estas preguntas.
    - Respecto al ítem «los procedimientos de evaluación cualitativos son subjetivos», el profesor necesita criterios objetivos de evaluación del alumno

y los busca. Todo lo que no está claro en relación con el modo de evaluarlo pone nervioso al alumno. En ocasiones se busca rapidez y facilidad en la corrección.

- No se llega a un acuerdo sobre si los alumnos piden o no los criterios de evaluación si no son explicados por el profesor; entre los presentes también se defiende la postura de que sólo piden los criterios de calificación, pero no los criterios de evaluación.
- El profesor trata a todos los alumnos de la misma manera, entre otras cosas porque los propios alumnos exigen este trato igual.
- El cuestionario trata demasiados temas, es muy ambicioso.
  - Tiene ítems sobre las concepciones del profesorado, calificaciones de evaluación, finalidades, etc. Quizás debería centrarse sólo en algunos temas y no tratar de abarcarlo todo. Se decide eliminar los ítems relacionados con las concepciones del profesorado por no ser objeto de este trabajo de investigación. El cuestionario tiene que estar relacionado con el título del proyecto. Si nuestro objeto de investigación son los criterios y los instrumentos de evaluación, no son necesarias las dimensiones de finalidades y concepciones del profesorado.
  - Hay que darle más importancia a lo que hace el profesor, a que conteste en relación con lo que hace en su práctica docente.
  - Hay que mantener la máxima de cualquier investigación, «acotar y agotar», en el sentido de acotar los ítems sobre los que se pregunta y agotar la información que se recibe a partir de ellos.

## CONCLUSIONES

Tras todo el proceso de revisión de los cuestionarios de validación, así como el análisis de la grabación realizada en el grupo de discusión y los argumentos dados, se asume por parte del grupo de investigación realizar una serie de cambios en el instrumento de recogida de información. Cambios que pasamos a señalar como conclusiones de este trabajo:

- Se ha revisado la carta de presentación de la investigación, añadiendo la información que los profesores han demandado en el proceso de validación. Así:
  - Se ha añadido la relevancia de la investigación para promover una mayor motivación a los docentes a la hora de rellenar el cuestionario.

- Se ha garantizado el anonimato y la confidencialidad de los datos, solicitando sinceridad en los mismos.
  - Se ha explicado mejor lo que realmente queremos recoger con dicho instrumento: lo que realmente hace un profesor en su práctica.
- Se han eliminado dos ítems dentro de los datos identificativos.
  - Dentro de las preguntas de las distintas dimensiones del cuestionario:
    - Se ha especificado mejor lo que se pide, indicando con claridad: «Queremos recoger lo que realmente hacéis en la práctica».
    - Además, se han redactado todos los ítems dirigidos al docente que contesta el cuestionario.
    - Se ha eliminado de todos los ítems la aseveración «Qué ocurre».
    - Se ha cambiado en todos los ítems la escala de valoración. Antes estaba formada por seis opciones y ahora queda formada por cuatro para dar respuesta a las demandas hechas por los profesores que decían necesitar mucho más tiempo para pensar la contestación a las preguntas con la anterior escala.
    - Se han reorganizado las categorías o dimensiones del cuestionario, cambiando por lo tanto la numeración de los ítems principales del mismo.
    - Se han eliminado aquellos ítems considerados como «no adecuados – debería eliminarse», además de otros que se consideraban repetidos.
    - Se han modificado los ítems valorados con categorías B («debería mejorarse redacción») o A («ambiguo o confuso») por alguno de los profesores que han validado el cuestionario.
  - Además, se ha añadido una pregunta en relación con los instrumentos de evaluación, puesto que los docentes nos han dicho que no existía tal información en el cuestionario inicial.

El instrumento que surgió tras la validación estaba finalmente compuesto por 13 ítems de identificación y 69 ítems de valoración en una escala de cuatro opciones, agrupados en diferentes categorías (finalidades o propósitos de la evaluación, qué se evalúa, procedimientos e instrumentos de evaluación y sobre la calificación), además de otros cuatro ítems en los que se requería una respuesta múltiple de carácter cerrado a los encuestados (véase anexo 1). Por todo ello, la valoración de los expertos nos indujo a realizar un instrumento mucho más fácil de rellenar por los profesores, sobre todo en lo relativo al ahorro de tiempo que se requería para tal fin.

El transcurso de validación del instrumento que exponemos a continuación ha constituido un proceso de investigación por sí mismo, aportando al grupo de investigación un método para comprobar la validez y fiabilidad del cuestionario realizado. Pensamos que este método va a favorecer la recogida de información, así como los datos que de ella se realicen.

Valoramos muy positivamente la experiencia. Si bien consideramos que el proceso de investigación se dilata en el tiempo, esto es una forma de asegurarnos, dentro de las ciencias sociales, de que «medimos aquello que queremos medir» y que nos acercamos de un modo más fiable a la investigación científica.

## NOTA

<sup>1</sup> Proyecto «Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria». Fundación Séneca. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Ref. 08668/PHCS/08.

Proyecto «Competencias, contenidos y criterios de evaluación de Geografía en 3.º de ESO: hacia una evaluación auténtica». Comunidad Autónoma de la Región de Murcia-Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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. B. y MIRALLES, P. (2009). «Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes». *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, pp. 8-20.



- ALONSO TAPIA, J. (dir.) (1997). *Evaluación del conocimiento y su adquisición*. Vol. I. Ciencias Sociales. Madrid: CIDE.
- AMANCIO, S. M. y DE CASTRO, L. M. (2009). «Imaginario y representaciones sobre un mito de la historia de Brasil». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, pp. 74-87.
- BARBERÁ, E. (2003). *Evaluación de la enseñanza. Evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- CAPPELETTI, I. (coord.) (2004). *Evaluación educativa: fundamentos y prácticas*. México: Siglo XXI.
- CASTILLO, S. y CABRERIZO, J. (2003). *Prácticas de evaluación educativa*. Madrid: Pearson.
- GUIMERÁ, C. (1991). *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. Tesis doctoral inédita. Estudi General de Lleida.
- HEREDIA, A. (2002). *El conocimiento práctico de la evaluación en los profesores*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- LÓPEZ FACAL, R. (1993). «Aproximación a la evaluación de las Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria». En: Aula Sete (coord.). *Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales*. Santiago de Compostela: ICE, pp. 183-208.
- LÓPEZ FACAL, R. (1994). «Evaluación en ciencias sociales». En: Armas, X. (coord.). *Enseñar e aprender historia na educación secundaria*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 123-154.
- LÓPEZ FACAL, R. (1997). «La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria». En: Salmerón, H. (ed.). *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario, vol. 1, pp. 371-397.
- LUKAS, J. F., SANTIAGO, K., JOARISTI, L. y LIZASOAIN, L. (2006). «Usos y formas de la evaluación por parte del profesorado de la ESO. Un modelo multinivel». *Revista de Educación*, 340, pp. 667-693.
- MERCHÁN, F. J. (2001). «El examen en la enseñanza de la historia». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, pp. 3-21.
- MERCHÁN, F. J. (2002). «El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo». *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 1, pp. 41-54.
- MERCHÁN, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- MERCHÁN, F. J. (2009). «Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, pp. 21-34.
- 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.
- PLATA, J. (1996). «La evaluación del aprendizaje geográfico». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9, pp. 97-106.
- PLATA, J. (1997). «Evaluación de los aprendizajes de ciencias sociales en la enseñanza secundaria». En: García Ruíz, A. L. (coord.). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia en la enseñanza secundaria obligatoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 265-294.
- POUSA, M. (2009). «Deficiencias y errores geográficos en el aprendizaje de la historia contemporánea en primero de bachillerato». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, pp. 48-58.
- QUINQUER, D. (1997). «La evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales». En: Benejam, P. y Pagès, J. (coords.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori, pp. 123-148.
- QUINQUER, D. (1999). «Modelos y enfoques sobre evaluación: el modelo comunicativo». *Aula De Innovación Educativa*, 80, pp. 54-57.
- RODRÍGUEZ, M. y GONZÁLEZ, C. (2009). «La prueba de selectividad de historia del arte: propuesta para un debate». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, pp. 59-73.
- SANS, A. y TREPAT, 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, pp. 69-81.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (1988). «Patología general de la evaluación educativa». *Infancia y Aprendizaje*, 41, pp. 143-158.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (1996). «Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica». *Investigación en la Escuela*, 30, pp. 5-13.
- SOUTO, X. M. (2009). «Evaluación en un proyecto de geografía e historia». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, pp. 35-47.
- TREPAT, C. A. e INSA, Y. (2008). «La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la Historia en Bachillerato». *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 7, pp. 57-75.
- ZARAGOZA, J. M. (2004). *Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.

**ANEXO 1. CUESTIONARIO «EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES» (E.A.E.)**

Estimados compañeros:

Somos un grupo de investigación formado por profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria de la Región de Murcia y profesores e investigadores de las Universidades de Murcia, Valencia y Santiago de Compostela.

Actualmente estamos desarrollando un proyecto de investigación, aprobado y financiado por la Fundación Séneca, sobre la evaluación de los contenidos geográficos e históricos en Educación Secundaria Obligatoria. Nuestra finalidad es conocer qué se evalúa y cómo se evalúa el aprendizaje de los estudiantes, porque entendemos que conocerlo es fundamental para conocer qué se enseña y cómo se enseña, con la vista puesta en la motivación del aprendizaje y en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía y la historia en Educación Secundaria.

Solicitamos vuestra colaboración, *imprescindible* para desarrollar esta investigación. Concretamente necesitamos que contestéis este cuestionario, elaborado por nosotros para esta ocasión, en el que se os pide que manifestéis *vuestra opinión como profesorado* de Geografía e Historia que da clase en el segundo ciclo de ESO, garantizando vuestro anonimato. Queremos recoger lo que realmente hacéis en la práctica.

Rogamos sinceridad en vuestras respuestas. Los datos son anónimos y confidenciales.

Para cumplimentar el cuestionario tenéis que manifestar vuestra valoración sobre diferentes aspectos relacionados con la evaluación, teniendo en cuenta *lo que ocurre* en vuestras clases e institutos (la realidad de vuestra práctica, los estudiantes que tenéis, las condiciones sociales y profesionales actuales, etc.).

Os agradecemos sinceramente vuestra ayuda y colaboración. Para cualquier duda sobre el cuestionario o la investigación podéis preguntar al coordinador del proyecto.

Por el equipo investigador, el coordinador del proyecto.



**DATOS DE IDENTIFICACIÓN**

(Es necesario que nos facilites estos datos para que el cuestionario sea válido)

**1. Nombre del instituto en el que estás trabajando actualmente:**

**2. Localidad:**

**3. Sexo:**

Mujer

Hombre

**4. Edad:**

**5. Años que llevas como docente:**

**6. ¿Cuántos años llevas en el instituto donde ahora das clase?**

**7. Años que has impartido Geografía e Historia en ESO (o cursos homólogos):**

**8. ¿Has tenido experiencia profesional en otros niveles educativos? Señala en cuáles:**

Primaria/ EGB

  
  


BUP / COU

  


FP

ESO / Bachillerato

Otros

**9. ¿Has colaborado en grupos y proyectos de innovación/investigación educativa?**

Sí

No

**10. ¿Estás colaborando actualmente?**

Sí

No

**11. Situación administrativa:**

Interinidad

  


En prácticas

  


Profesorado de Secundaria

Catedrático

**12. Formación académica:**

Diplomado

  


Licenciado

  


Doctor

Máster

**13. Con qué situación profesional te identificarías más:**

Acabo de comenzar

  
  


Estoy intentando promocionar

  
  


Estoy estabilizado en mi profesión

Estoy experimentando nuevas estrategias

La profesión es muy dura e ingrata

Estoy próximo a la jubilación

**SEÑALA LO QUE CONSIDERAS MÁS CERCANO A TU PRÁCTICA**

0= totalmente en desacuerdo; 1= poco de acuerdo; 2= de acuerdo; 3= totalmente de acuerdo

**14. Finalidades o propósitos de la evaluación**

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| La evaluación no debe ser responsabilidad exclusiva mía (como docente)  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Explico claramente a los alumnos cuál es el propósito de la evaluación  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| La evaluación me permite elegir y priorizar un estilo de enseñanza concreto   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| La evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Como profesor empleo la evaluación para motivar a los alumnos y para que vean su progreso   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| La evaluación me permite proporcionar información a agentes externos o internos (comunidad escolar, familia...)                   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| La evaluación me ayuda a medir los logros de los estudiantes  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Entiendo la evaluación en relación con los objetivos de la institución escolar  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Empleo las actividades de evaluación totalmente integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje                                 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| La evaluación me sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Adapto la dificultad de los exámenes al nivel de la clase   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| La función social de la evaluación es legitimar la selección y jerarquización impuesta por el sistema social al sistema educativo | 0 | 1 | 2 | 3 |
| La evaluación me ayuda a obtener datos específicos para orientar a los alumnos  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| No me siento cómodo cuando tengo que explicar cómo evalúo o tengo que justificarlo  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Considero que la valoración del aprendizaje de los estudiantes es una de las tareas más difíciles                                 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Considero que la valoración del aprendizaje de los estudiantes es una de las tareas que más tiempo me ocupa                       | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Estoy capacitado para realizar las evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Creo que necesito más formación para valorar el aprendizaje de los estudiantes  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| La evaluación absorbe a menudo la mejor parte de la energía de estudiantes y docentes   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| El único que debe ser objeto de evaluación es el alumno   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| La evaluación debe centrarse en detectar lo que el alumnado no sabe   | 0 | 1 | 2 | 3 |

0= totalmente en desacuerdo; 1= poco de acuerdo; 2= de acuerdo; 3= totalmente de acuerdo

**15. Qué se evalúa...**

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| Evalúo a cada estudiante en relación con los objetivos establecidos   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Sobre todo evalúo los contenidos conceptuales   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Adapto los contenidos evaluados a los contenidos enseñados  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| En la evaluación no hago una selección, consciente o inconsciente, del contenido  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Siempre hay un elemento de azar en el examen porque sólo pregunto una parte de lo enseñado: no evalúo todo lo que se enseña | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Una buena práctica evaluadora es adaptar la evaluación, no a cada materia, sino a las características de cada alumno        | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Como profesor puedo identificar todos los errores y aciertos del estudiante en su aprendizaje                               | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Considero que la evaluación debe basarse en la comprensión de cómo aprende el alumnado                                      | 0 | 1 | 2 | 3 |
| La evaluación debe acomodarse a las diferencias individuales de los estudiantes   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Considero que los estudiantes alcanzan su éxito escolar realizando el mínimo esfuerzo                                       | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Lo que un estudiante pone en los exámenes refleja claramente lo que sabe  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Los estudiantes aprenden mucho más de lo que se puede comprobar en un examen  | 0 | 1 | 2 | 3 |

0= totalmente en desacuerdo; 1= poco de acuerdo; 2= de acuerdo; 3= totalmente de acuerdo

**16. Procedimientos e instrumentos de evaluación**

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| Evalúo aspectos concretos y cuantificables antes que procesos o competencias   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Las prácticas de evaluación convencionales impiden el cambio de mi práctica docente. Debo cambiar la evaluación para cambiar mi pedagogía                      | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Pienso que las prácticas de evaluación convencionales impiden la innovación  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Considero que un cambio en la evaluación no lleva automáticamente a la mejora de la calidad de la educación  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| El profesor tiene libertad de disponer, dentro de los límites tolerados por el sistema, de amplio margen de maniobra para interpretar las reglas de evaluación | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Habitualmente evalúo a los alumnos al final del proceso de enseñanza-aprendizaje   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Como profesor no cambio mis métodos de evaluación  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Para evaluar correctamente necesito emplear una gran variedad de instrumentos  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Los procedimientos de enseñanza o de evaluación pueden ser los responsables de buena parte del fracaso escolar   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Utilizo poco los procedimientos de evaluación cualitativos (cuadernos, trabajos, observación, etc.) porque son subjetivos                                      | 0 | 1 | 2 | 3 |
| La evaluación inicial es más de exigencia administrativa que de interés pedagógico   | 0 | 1 | 2 | 3 |

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| El examen es el instrumento más objetivo: es necesario e imprescindible para evaluar   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| La evaluación del alumno por medio de exámenes es la práctica más extendida y utilizada  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| La comprobación de los resultados del alumnado es una actividad de clase muy habitual, incluso llega a ser la más frecuente  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Los exámenes favorecen a determinados grupos sociales (casi siempre a clases medias y alumnos autóctonos) y no proporcionan una igualdad de oportunidades                        | 0 | 1 | 2 | 3 |
| La vida escolar se reduce a una permanente preparación de exámenes   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Empleo la autoevaluación como complemento de otros procedimientos de evaluación  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| La autoevaluación ayuda a la autorregulación del trabajo y el aprendizaje del alumno   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| El alumnado de ESO no tiene capacidad ni seriedad para determinar si ha aprendido o no   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| No se practica la evaluación continua, sólo se realizan exámenes continuos o más frecuentes  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Los partidarios de las evaluaciones frecuentes suelen destacar la motivación como principal objetivo y afirman que los estudiantes trabajan más si saben que van a ser evaluados | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Considero que es fácil evaluar mediante la observación directa   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Para mí la recuperación es la repetición de exámenes   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| No es lo mismo aprobar en un momento u otro, doy mayor nota a los que aprueban en la primera oportunidad   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| En las denominadas pruebas de suficiencia y en los exámenes de septiembre se produce una flexibilización en la corrección y se baja el nivel de conocimientos                    | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Mi evaluación final es simplemente un promedio de los resultados de las evaluaciones parciales realizadas a lo largo del curso   | 0 | 1 | 2 | 3 |

**17. Señala qué instrumentos de evaluación utilizas:**

|  |                          |                                  |                          |
|--|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|
| Exámenes orales                          | <input type="checkbox"/> | Cuadernos de clase               | <input type="checkbox"/> |
| Exámenes escritos de desarrollo          | <input type="checkbox"/> | Carpeta de trabajos o portafolio | <input type="checkbox"/> |
| Exámenes o pruebas objetivas (tipo test) | <input type="checkbox"/> | Mapas conceptuales               | <input type="checkbox"/> |
| Trabajos en clase                        | <input type="checkbox"/> | Otros.....                       | <input type="checkbox"/> |

0= totalmente en desacuerdo; 1= poco de acuerdo; 2= de acuerdo; 3= totalmente de acuerdo

**18. Sobre la calificación**

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| La evaluación de mis alumnos se reduce a una calificación   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Las calificaciones dadas por el profesorado son objetivas, es decir, reflejan una valoración objetiva del conocimiento del alumnado | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Considero que un mayor número de cuestiones en el examen implica unas preguntas más sencillas y la obtención de mejores resultados  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| La trascendencia de las calificaciones proviene del valor que se les da desde el punto de vista social                              | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Las calificaciones condicionan el futuro del alumnado   | 0 | 1 | 2 | 3 |

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| Las notas son un medio para controlar el trabajo y el comportamiento de mis estudiantes   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| La calificación por números es mejor que la valoración cualitativa mediante adjetivos (notable, sobresaliente...)   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Se ha exagerado la importancia de las notas, pues no tienen la precisión que se les pretende dar; querer medir en décimas implica aspirar a una exactitud inexistente en evaluación educativa | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Las calificaciones constituyen la principal preocupación de padres y alumnos  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Mis alumnos dan más importancia a los exámenes que a los trabajos y actividades de clase, por la calificación final que reciben   | 0 | 1 | 2 | 3 |

**19. Señala con una X lo que haces en clase. ¿Quién corrige las siguientes actividades?**

|   | El profesor | Los alumnos (cada uno la suya) | Los alumnos entre sí | Toda la clase | El profesor y el alumno |
|---|-------------|--------------------------------|----------------------|---------------|-------------------------|
| Las actividades de aprendizaje                          |             |                                |                      |               |                         |
| Las actividades de evaluación                           |             |                                |                      |               |                         |
| Los trabajos, ejercicios o los proyectos de los alumnos |             |                                |                      |               |                         |

**20. Después de *corregir* una actividad evaluable... (Señala las respuestas que consideres oportunas)**

- a. Le devuelves al alumno la actividad corregida y la comentas.
- b. Le devuelves la actividad corregida y no la comentas.
- c. Le devuelves la actividad corregida con la explicación de sus errores.
- d. Indicas a toda la clase los errores más frecuentes.
- e. Además les dices a todos los alumnos cómo superarlos.
- f. Además les proporcionas actividades concretas.
- g. Además estableces con ellos un seguimiento.
- h. Formas grupos de colaboración entre estudiantes.
- i. ....

**21. ¿Qué tipo de actividades propones a los estudiantes *que no han alcanzado* satisfactoriamente los *objetivos* que se habían marcado? (Señala las respuestas que consideres oportunas)**

- a. De idéntico contenido que las propuestas anteriores.
- b. De idéntico formato que las propuestas anteriores.
- c. De idéntico contenido y formato que las propuestas anteriores.
- d. De diferente manera el contenido y las actividades.
- e. Más que repetir actividades, incides en su comprensión.
- f. Actividades interdisciplinarias y más significativas.
- g. ....

MUCHAS GRACIAS POR TU APORTACIÓN

Recibido: 19.10.2010/Aceptado: 15.11.2010