

La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. un estado de la cuestión¹

Jorge Ortuño Molina
Cosme Jesús Gómez Carrasco
Eva Ortiz Cermeño
Universidad de Murcia

Resumen: La educación fundamentada en la consecución de competencias es la principal característica del actual contexto educativo europeo. Si bien la consecución de cada una de las competencias se produce por la contribución de todas las áreas de conocimiento que recogen los currículos, es cierto que no todas las materias tienen un peso igual en cada una de dichas competencias. Este trabajo presenta un balance de los proyectos e innovaciones desarrollados en la didáctica de la geografía y la historia, al menos en el caso español, que muestra la decidida apuesta por orientar los contenidos y la evaluación de los mismos hacia el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Palabras clave: Competencia social y ciudadana, didáctica de las ciencias sociales, evaluación, España, innovación educativa.

Abstract: An education based on skills is guiding the current European context. Although skills should be reached thanks to the contribution of all taught disciplines, it is true that each one has a remarkable value in achieving specific skills. This paper is focused on depicting the current panorama of the researches carried on in Spain in the didactic of Geography and History which are headed to develop, mainly, the social and civic skills and its assessment.

Key Words: citizenship and civic skill, social sciences teaching, assessment, Spain, didactic innovation.

(Fecha de recepción: mayo, 2012, y de aceptación: septiembre, 2012)

DOI: 10.7203/DCES.26.1931

¹ Este trabajo es resultado del proyecto de investigación 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. Así mismo, también forma parte 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 por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y el Centro de Formación y Desarrollo Profesional de la Universidad de Murcia para los años 2011 y 2012.

1. *Introducción*

La incorporación de las competencias básicas como un elemento más en el currículo supone un reto para las administraciones, los centros y el profesorado. Todas las disciplinas escolares –y entre ellas las ciencias sociales- se han visto involucradas en un cambio a nivel didáctico que envuelve todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, dirigir la educación hacia la consecución de competencias educativas básicas exige una reflexión sobre la naturaleza de la evaluación del alumnado y los métodos e instrumentos utilizados para la misma. Y es que la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación –LOE- ha obligado al profesorado a replantear dicho sistema en la búsqueda de nuevos criterios, procedimientos y herramientas que determinen la adquisición del conjunto de conocimientos y habilidades que se aplican en el desempeño cotidiano. La idea subyacente a este planteamiento conlleva que el aprendizaje no puede concebirse exclusiva, ni principalmente, como la adquisición de los conocimientos disciplinares –como tradicionalmente se realizaba en la mayor parte de las áreas curriculares-, sino que los docentes deben tener en cuenta la capacidad de aplicar dichos conocimientos en situaciones nuevas que pueden plantearse cotidianamente en la vida adulta (Tiana, 2011). El desarrollo de esta nueva forma de enfocar la enseñanza exige reinventar la evaluación para poder valorar el uso que el alumnado hace de los aprendizajes en situaciones igualmente reales. Una transforma-

ción que muchos docentes en ciencias sociales están llevando a cabo con propuestas concretas y que muestran a la geografía y la historia como áreas muy útiles para la interacción de los alumnos con el medio social y cultural y la adquisición de esas destrezas y habilidades que exige la nueva normativa (Barton y Levstick, 2004; Pagés, 2007; Navarro 2008).

El objetivo principal de este trabajo consiste en mostrar recientes propuestas de proyectos y líneas de trabajo desarrolladas en España desde el área de didáctica de las ciencias sociales con la intención de materializar y evaluar un aprendizaje que se acerque a lo que se entiende por competencia en el ámbito educativo. Estas propuestas afrontan la práctica docente incidiendo tanto en el conjunto de conocimientos como destrezas y actitudes necesarias para la realización y el desarrollo personal. Esto debe suponer un saber en la acción, para la acción y sobre la acción (Zabala y Arnau, 2007; Bravo y Milos, 2007; Escamilla, 2009; Sanmartí, 2010). Por ello, en primer lugar, analizamos el uso de la evaluación como un punto necesario para entender el desarrollo de las competencias educativas básicas. Incidimos en que las líneas actuales de trabajo vienen justificadas tanto por el hecho normativo como por la adopción necesaria de la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y no como una medición o instrumento final que permita comprobar el grado de consecución de los objetivos. Se trata, por tanto, de una evaluación entendida como un instrumento que sirve al profesorado para ajustar su actuación,

orientar su labor y reforzar los contenidos insuficientemente adquiridos por los alumnos para realizar la adaptación curricular necesaria. En segundo lugar, proponemos una valoración del panorama desde las áreas de ciencias sociales y los resultados todavía poco esperanzadores de la evaluación de competencias. Finalmente, el trabajo se centrará en lo que a nuestro juicio son las principales líneas de trabajo desarrolladas actualmente desde la geografía y la historia, las cuales permiten evaluar y obtener unos resultados positivos en la consecución de una competencia social y ciudadana desde el ámbito de las ciencias sociales. Los logros van, básicamente dirigidos hacia el desarrollo de la empatía, de la crítica constructiva, la valoración de la crítica y la aceptación de la cooperación como una labor indispensable para crecer y mejorar.

2. La evaluación como proceso

Técnica y de forma breve se suele definir la evaluación como la manera de otorgar valor a un elemento. Tal valor puede ser intrínseco o extrínseco y viene dado en función de adjudicaciones externas al objeto evaluado, considerando unos criterios, parámetros o circunstancias que hacen que dicho objeto incremente su valor por esas contingencias. Como indica Escamilla (2009), 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. No obstante, el concepto de evaluación en educación se ha visto modificado a lo largo

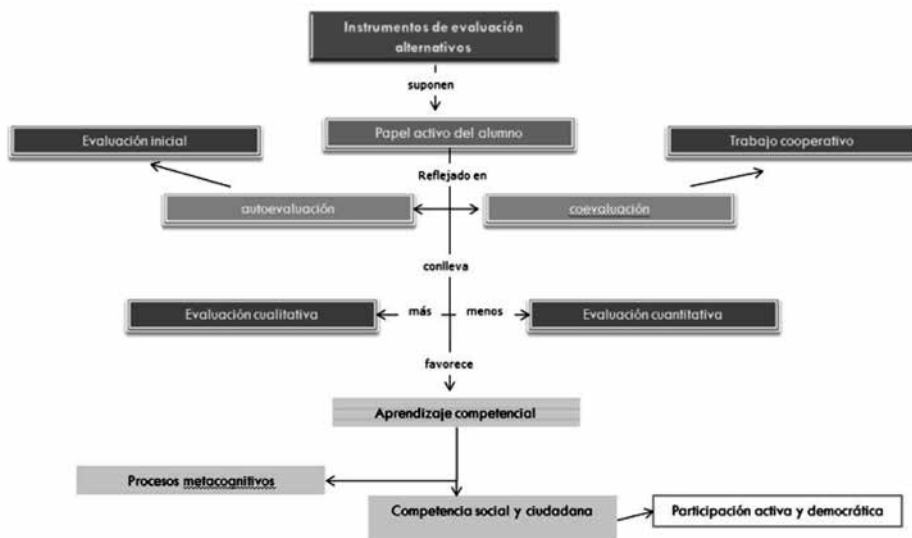
de los últimos tiempos. Partiendo desde unos postulados en los que tan sólo era utilizada para indicar positiva o negativamente la validez de los alumnos, y de la supremacía del examen como instrumento de medición (Calatayud, 2000), las tendencias actuales muestran al sistema de evaluación como un elemento de especial importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje en su conjunto. Dicho cambio implica una gran transformación en el eje que guía el proceso educativo. En este sentido, es acertado reivindicar la aportación de autores como Stoffebeam y Shinkfield (1993) que subrayaron en su día el valor de la evaluación para identificar información útil para el profesorado en su actividad docente. Y es que la evaluación no puede ser un mecanismo aislado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que debe responder a los objetivos didácticos planteados y debe mostrar su adecuación a la metodología de enseñanza.

Así, para mejorar la evaluación a fin de conocer el grado de consecución de los objetivos educativos que depositamos sobre el alumnado ha sido necesario durante estos últimos años revisar todo el proceso tradicional de evaluación (Alonso, 1997). Esto nos lleva a manejar diferentes tipos de evaluación que en función de su regularidad puede ser inicial, formativa o final. Pero también podemos matizar esa evaluación y potenciar otra serie de competencias si hacemos partícipe al alumnado en esa evaluación no sólo como un objeto pasivo que es evaluado, sino también de forma activa en el que los alumnos adoptan responsabilidades a través de

la autoevaluación o de la coevaluación. La cultura del control o del examen como forma de medir el aprendizaje, y la nota como recompensa del esfuerzo, resultan totalmente contraproducentes, tal y como afirman Pellicer y Ortega (2009). Todavía hoy se considera al examen como la principal prueba de evaluación que, a pesar de tener un sinnúmero de críticas y de ser un instrumento evaluativo muy denostado por muchos autores, se sigue usando masivamente como único medio para evaluar el aprendizaje del alumnado (Calatayud, 2000). El examen se convierte en un referente que modifica la actividad en el aula porque, como dice Merchán (2005: 119), “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”. A pesar de seguir existiendo una cultura credencialista en la sociedad española (Merchán, 2001), se hace cada vez más necesario una ampliación de los instrumentos de evaluación que permitan recoger las perspectivas educativas que desde Europa se vienen imponiendo. Unas perspectivas educativas que, si bien se han puesto de manifiesto en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, no hacen sino recoger la nueva visión de la educación como piedra angular de las sociedades modernas y que han de estar presentes, por tanto, en todas las etapas educativas (Canals, 2009). Esos nuevos instrumentos y concepción de la evaluación es algo que está presente a lo largo de las experiencias llevadas desde el ámbito de la geografía y de la historia en estos últimos años (Figura 1).

Figura 1. Instrumentos de evaluación alternativos



Fuente: Elaboración propia

3. Luces y sombras en el camino hacia una competencia social y ciudadana

A pesar de que la enseñanza de la historia y la geografía deben potenciar la adquisición de todas las competencias, al final la más trabajada y fomentada desde estas disciplinas, sobre todo desde la historia, es la competencia social y ciudadana, entendida como la participación democrática dentro de la sociedad (Santisteban y Pagés, 2007). La participación democrática exige obviamente actitudes de participación activa (voto, conocimiento y participación en las instituciones y la colaboración ciudadana...), pero previas a esas actitudes de participación han de desarrollarse unas actitudes de aceptación (tolerancia, respeto, empatía, ausencia de rechazo sistemático a nada ni a nadie). Desarrollar este tipo de actitudes en el alumnado desde las ciencias sociales para la consecución de la competencia social y ciudadana enfocada hacia la participación democrática en la vida real no es incompatible con la idea de utilidad y pragmatismo que se le exige a un aprendizaje competencial (Carabaña, 2011). Aunque se trata de actitudes y acciones intelectuales e individuales, y no implican una acción efectiva, sí que son necesarias para una participación democrática real (Albaceite, Cárdenas y Delgado, 2000). Por tanto, las ciencias sociales deben buscar en su contribución a dicha competencia social y ciudadana dar respuestas al conjunto de matices que conlleva el concepto de participación democrática. Esto se traduce en trabajar contenidos que permi-

tan desarrollar la dimensión social, en la que la persona debe ser competente para participar en la transformación de la sociedad; la dimensión interpersonal, en la que el individuo deberá ser competente para relacionarse, comunicarse y vivir positivamente con los demás; y la dimensión personal, que buscará ejercer de forma responsable y crítica la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad.

Desde la concepción de qué significa desarrollar una competencia social y ciudadana y qué elementos se deben trabajar, la geografía y la historia se muestran como dos áreas imprescindibles para la adquisición de dichas habilidades sociales. Desde la década de los noventa en el ámbito anglosajón empezaron a plantearse que los contenidos debían utilizarse como un instrumento para el desarrollo de destrezas específicas de pensamiento tales que permitiesen trascender la simple transmisión de la memoria social para convertirse en un conocimiento que se genera sobre el diálogo racional y la crítica de la información. A través de dicho planteamiento se conseguía favorecer una formación responsable, crítica y autónoma de la ciudadanía (Seixas, 2002; Barton, 2001). Adoptar este enfoque didáctico no supone eliminar los contenidos conceptuales en el aprendizaje, sino contextualizarlos adecuadamente para que los alumnos puedan utilizar esa información a la hora de comprender su entorno social y cultural. Y para significar dicha perspectiva hay que diseñar líneas de trabajo claras, plantear estrategias de aprendizaje e instrumentos que permitan evaluarlas.

La necesidad de conseguir un aprendizaje competencial obliga al profesorado a plantear los contenidos disciplinares hacia la búsqueda de respuesta para los problemas planteados en la vida social. Tal y como indica Perrenoud (2004), las referencias a esta enseñanza por competencias está en estrecha relación con los ejes de renovación de la escuela. Es decir, individualizar y diversificar los itinerarios de formación, introducir ciclos de aprendizaje, insistir en una evaluación formativa frente a una evaluación normativa, recurrir a métodos de aprendizaje activos, desarrollar el trabajo con problemas abiertos y situaciones-problema, así como incidir en las habilidades, la transferencia de conocimientos y educar en la ciudadanía. No obstante, el análisis de los contenidos curriculares en las clases de historia y entrevistas a profesores y alumnos, siguen mostrando el predominio de unos contenidos excesivamente conceptuales y descontextualizados de la realidad social (Muñoz y Martínez, 2011; Monteagudo y Villa, 2011). Existe la sospecha de que la supremacía del examen de contenidos conceptuales es el causante de muchos problemas de enseñanza de la geografía y la historia. En los últimos años la didáctica de las ciencias sociales se ha propuesto otras formas de evaluación que capten el aprendizaje de habilidades y destrezas en los alumnos. Así, la recogida de información a través de cuadernos de clase o los planes e informes personales como herramienta de evaluación inicial, condicionante del resto de la evaluación, son habituales en muchos trabajos de investigación e innovación, avaladas además por la experiencia en

el aula (Jiménez, 2011; Pérez y Vera, 2011). Con una evaluación inicial y personalizada se consigue una doble experiencia positiva. Por una parte permite devolver al profesorado el papel que el libro de texto le ha quitado, siendo el docente creador y dueño de su trabajo en el manejo de herramientas con las que puede saber qué es lo que el alumnado conoce y sabe hacer. Hay que entender que la evaluación no debe dirigirse sólo a los resultados del alumnado, sino a tres de las principales variables del proceso de enseñanza y aprendizaje: las actividades que promueve el profesorado, la experiencia de los alumnos y los contenidos. Pero además esta evaluación inicial y personalizada permite valorar la forma en la que el alumno recoge y procesa la información, en qué condiciones aprende mejor y qué intereses y motivaciones tiene ante el aprendizaje de las ciencias sociales. Por otro lado, con estas pruebas iniciales podemos conseguir que el alumnado se involucre de manera activa en la enseñanza. En este sentido, el valor de la evaluación inicial como herramienta de planificación docente sirve para facilitar la anticipación, la motivación y la planificación en el alumnado. Sólo de esta manera la anticipación favorecerá su implicación activa en el propio proceso de aprendizaje, y la planificación permitirá a los alumnos poner en juego sus capacidades de previsión y autorregulación (Martínez, Miralles y Navarro, 2009; Barton, 2010). Pero estas experiencias no dejan de ser propuestas aisladas y la evaluación sigue estando más centrada en el objeto a conocer que en el sujeto que conoce, desatendiendo los procesos cognitivos que la geografía

y la historia podría y puede favorecer. El proceso de evaluación que se efectúa del contenido disciplinar se realiza como si fuera un conocimiento estático, imperecedero e inmutable. La presentación de la evaluación de hechos y datos descontextualizados es una tónica general y lo más preocupante es que el profesorado presta más importancia a la cantidad que a la calidad. La expresión de las ideas propias de los alumnos, las actitudes favorables a escuchar a los demás, la habilidad en la práctica del debate, así como el fomento de los valores democráticos tienen un peso específico muy pequeño (Trepát, 2012). Con el abuso del examen y la escasez de otros instrumentos de evaluación que incidan en las habilidades sociales y los procedimientos deberíamos cuestionarnos si realmente podemos afirmar que los alumnos sean competentes.

4. Propuestas de evaluación para el aprendizaje de la competencia social y ciudadana

Hay que reconocer que, a pesar de la constatación de un continuismo preocupante respecto a una enseñanza de la historia y la geografía asentada sobre lo conceptual y la ausencia de debate sobre dichos contenidos, hay propuestas y líneas de trabajo que están proponiendo nuevos modelos. Los cuatro grandes pilares sobre los que se dirigen los proyectos educativos e innovaciones diseñadas desde la geografía y la historia para el desarrollo de esas actitudes de aceptación y participación para una formación democrática están siendo la

interculturalidad, la violencia machista, la participación política y el desarrollo de un pensamiento crítico. Además gran parte de estos trabajos, que muestran experiencias concretas en las materias de ciencias sociales, se asientan sobre estrategias educativas como el trabajo colaborativo o cooperativo al tiempo que usan evaluaciones alternativas a la mera heteroevaluación final. Esto permite reducir el alto índice de fracaso escolar y consigue una mayor participación activa por parte de los alumnos. Cabe preguntarse en un espacio educativo cada vez más global y que exige un aprendizaje competencial si es válido el modelo de aprobar o suspender independientemente de cualquier etapa educativa (Hernández, Barrantes y Saponi 2011). Para la evaluación de una competencia se necesita retroalimentación y que el alumno vaya viendo su progreso competencial. Si bien las tutorías individualizadas son un buen medio para ello, hay que ser conscientes de sus limitaciones debido al elevado número del alumnado, sobre todo a nivel universitario.

El objetivo de las experiencias llevadas a cabo desde las ciencias sociales es conseguir y favorecer que a través de una conciencia y pensamiento histórico se facilite a las generaciones que están en las aulas una participación completa y satisfactoria en una sociedad democrática. Como indica Prats (2011: 29), “la historia, como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social-político actual y de cualquier proceso histórico mediante el análisis de causas y con-

secuencias. Aquí radican sus mejores posibilidades formativas”. Ese cambio de modelo de enseñanza debe adaptar las pruebas de evaluación introduciendo elementos propios del pensamiento histórico. Entre esos elementos, una de las propuestas más habituales es el otorgar un mayor peso a los contenidos procedimentales como puede ser el uso de fuentes históricas. Con este tipo de fuentes es posible la generación de un discurso participativo por parte del alumnado con la intención de que se aleje de las certezas del aula, si bien los resultados no dejan de mostrar las grandes dificultades de los alumnos, incluso de niveles superiores, para la generación de interpretaciones que aúnen fuentes con información divergente (Sánchez Agustí, 2011b). Además del uso de las fuentes primarias, también encontramos que el enfoque didáctico de problemas sociales en el aula va emergiendo con mayor consistencia en el ámbito escolar y que está dando pie a monográficos específicos sobre el tema (Souto, 2007; López Facal, 2011). El aprendizaje basado en problemas (ABP) en el que se busque la participación activa del alumnado resulta muy útil frente a los tradicionales ejercicios de evaluación, con una proyección muy beneficiosa en el ámbito del análisis geográfico (García de la Vega, 2010).

4.1. La enseñanza de una sociedad plural

Como indicábamos anteriormente, se está trabajando en ciencias sociales para el desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de la potenciación tanto de las actitudes de acep-

tación como de las de participación, ya que ambas son necesarias para la consecución de una verdadera sociedad democrática. En este sentido, una de las principales líneas que se están desarrollando en la didáctica de las ciencias sociales es fomentar los pilares de una sociedad plural e intercultural. Tanto como la necesidad de fomentar la interculturalidad como parte esencial de la competencia social y ciudadana, es necesario también incidir en el papel de las ciencias sociales para ayudar a visualizar las relaciones de género (Fernández, 2010). Así, se hace imprescindible enseñar las funciones sociales de las mujeres, las biografías de quienes parecen dignas de ser recordadas junto a algunos de sus contemporáneos para la explicación de las relaciones de poder. Deberíamos cuestionarnos cómo pretendemos educar en igualdad ocultando el compromiso histórico de hombres y mujeres en proyectos o causas comunes que hicieron avanzar los derechos de la comunidad. Hay que enseñarlo y –evidentemente– también evaluarlo. La no visualización de mujeres creadoras, pensadoras y transgresoras a lo largo de la historia propicia y favorece una imagen social limitadora de las capacidades intelectuales y personales de las mujeres. Mediante la realización de actividades en torno a las historias de mujeres en épocas pasadas los alumnos aportan su creatividad y personalidad. Esto favorece posturas críticas y reflexivas ante las perspectivas sociales de género, facilitando la evaluación de valores y actitudes hacia problemas de una contemporaneidad absoluta, como es la violencia machista (Fernández, 2001).

Por otro lado, el tema de la interculturalidad está ligado con muchos de los problemas que se genera tanto en la sociedad como en las aulas. La conflictividad es un hecho inherente a cualquier sociedad, y es condición indispensable en el mundo educativo saber afrontar la resolución de los conflictos de manera pacífica. En una sociedad democrática el principio de alteridad es fundamental, al tiempo que su reconocimiento *de iure* no hace sino constatar la pluralidad de ideas, modos de vida y concepciones diferentes existente en cualquier comunidad. Dicha pluralidad es causante de conflictividad, y la pluralidad se ve acrecentada en un mundo cada vez más global. Desde la geografía y la historia se están dirigiendo cada vez más esfuerzos en fomentar los ejemplos de coexistencia y convivencia de distintas culturas merced al gran bagaje conceptual de dichas disciplinas, así como el uso de recursos y ejemplos para la enseñanza de la convivencia dentro de un ámbito multicultural (David y Hearnden, 2010; Deusdad, 2010). En este sentido es necesario manifestar en la enseñanza el carácter positivo de la diversidad y que la integración no puede estar confrontada con el éxito escolar y la motivación del alumnado (Díaz y Cascarejo, 2011). La interculturalidad debe ser un escenario básico en la enseñanza de las ciencias sociales para conseguir la convivencia pacífica, pero no desde un enfoque que sólo prime los contenidos conceptuales sino también los actitudinales. El uso de la autoevaluación en tales actividades ayuda a que el alumnado tenga conocimiento de sus capacidades, de sus prejuicios y destrezas, lo que permite,

además, ahondar en su propio proceso de aprendizaje. No obstante, la actual concepción de una evaluación excesivamente acreditativa en el alumnado, en las familias y en el sistema educativo en general impide en muchas ocasiones una más compleja introducción de la autoevaluación, la coevaluación y otros instrumentos de actuación, ya incluso en los primeros niveles educativos. Estos elementos impiden una educación inclusiva real a partir de los principios de diversificación y flexibilidad, huyendo de una evaluación acreditativa que provoca la exclusión al clasificar a las personas. Tal y como parece desprenderse de algunos estudios, la evaluación en los centros no se concibe desde una dimensión pedagógica inclusiva, sino meramente con una finalidad social, en constante comparación y equiparación del alumnado inmigrante con el alumnado autóctono (Deusdad, 2011). Es necesario enfatizar las ideas previas de los alumnos, ser constante a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje y poner a los alumnos en situaciones problemáticas similares a las que se van a enfrentarse en la vida real. Paralelamente, es necesario trabajar sobre la formación inicial del profesorado para que sepan afrontar con garantías estos retos y predisponerlos a desarrollar estrategias conducentes a una educación inclusiva. En este sentido, se están llevando a cabo investigaciones que analizan y trabajan con las concepciones que sobre comportamientos cívicos tienen los futuros maestros (Santisteban, 2008; De la Montaña, 2011). Así, no sólo se evita la existencia de conceptos erróneos que terminan afectando a la competencia

cívica por parte del profesorado, sino su persistencia y resistencia inconsciente al cambio.

4.2. *La participación democrática*

Por otro lado, desde las ciencias sociales es posible trabajar sobre un elemento esencial dentro de la competencia social y ciudadana, como es la participación democrática con el convencimiento de que una adecuada formación cívica aumenta la participación e implicación política de la ciudadanía (Brilliant, 2000; Carothers, 1999; Torres, 2001). Sin embargo, y a pesar de la introducción en los currículos oficiales de la asignatura de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, algunos resultados de investigaciones no son del todo halagüeños, como pone de manifiesto Sant (2011) en su estudio sobre el valor de la participación democrática en alumnos de 4º de ESO. Unos resultados que incrementan su valor negativo habida cuenta de que las respuestas se han realizado después de que los alumnos hayan cursado la asignatura de educación para la ciudadanía el año anterior. Tras el análisis de libros de textos, currículos, profesorado y alumnado parece que los alumnos siguen apostando por la acción individual, tienen una valoración ambigua sobre la participación y piensan que la acción colectiva no sirve para cambiar mucho la realidad social. La escasa motivación del alumnado sobre estas cuestiones pone en seria duda la consecución de la plena participación social y ciudadana. Y esto puede tener varios motivos: la irrealidad de un currículo (ambicioso o vago), los escasos recursos materiales

dedicados para lograr la enseñanza y el aprendizaje de la participación ciudadana, o el empeño del profesorado en seguir una enseñanza tradicional de conceptos, más que de actitudes y procedimientos no siguiendo las directrices curriculares. No obstante, se están llevando a cabo algunos esfuerzos como son los efectuados desde el proyecto de Investigación TRADDEC (Sánchez Agustí, 2011), o las líneas de investigación abiertas por el grupo de investigación *Didáctica e investigación escolar* de la Universidad de Sevilla (García Pérez y de Alba Fernández, 2009).

Resulta paradójico hablar de formación para la participación activa del alumnado cuando el papel del mismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje es pasivo. La participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje sólo es totalmente real en la medida en que se es partícipe del proceso de evaluación, de manera que la autoevaluación y la coevaluación deben cobrar un mayor protagonismo (Kovacs, 2009). Así, algunas de las experiencias en la enseñanza planteadas desde las ciencias sociales han buscado en estos instrumentos de actuación una mayor implicación del alumnado reforzando el pensamiento crítico. Trabajos como el de Delgado y Estepa (2011) plantean en qué medida podemos defender la potenciación de la competencia social y ciudadana, los valores del compromiso, responsabilidad y participación si el instrumento fundamental para valorar dicha competencia es la heteroevaluación a través del típico examen de contenidos. Si se pretende fomentar la toma de responsabilidad, la participación del

alumno en la vida social, la autoevaluación crítico-funcional, como la proponen los autores, hay que abogar por unas herramientas de evaluación alternativas al examen. Además, el incluir en la enseñanza una democratización de los modelos de evaluación, implica un predominio de lo cualitativo sobre lo cuantitativo. Para favorecer la participación en la escuela y que esta participación sea parte de la competencia social y ciudadana y no adolezca de los problemas que ya hemos señalado sobre el carácter memorístico y conceptual de la geografía y la historia, los instrumentos de evaluación cualitativos como modo de medir una realidad tremendamente subjetiva se hacen indispensables. Es común en muchos trabajos de investigación el uso de portafolios como instrumento útil para conseguir, no sólo la participación del alumno, sino también que los estudiantes reflexionen sobre sus propias formas de pensar y de aprender. Estas estrategias conectarían perfectamente con las experiencias llevadas a cabo tendentes a favorecer el pensamiento crítico (y por tanto activo) del alumnado.

4.3. *El pensamiento crítico*

El uso de instrumentos de evaluación reseñados en el punto anterior condiciona necesariamente tanto la metodología como el enfoque de los contenidos. El resultado es una participación activa real y una involucración total del alumnado en el proceso de aprendizaje que favorece el desarrollo de competencias. Trabajos como los de Monfort, Pagés y Santisteban (2011) demuestran resultados en el desarrollo de un pensamiento

histórico y en la creación de una postura interpretativa activa por parte del alumnado respecto al pasado y la ciencia histórica. El desarrollo de este pensamiento crítico es sin duda un elemento esencial para el desarrollo de una ciudadanía democrática. La evaluación del proceso de adquisición de dicho pensamiento histórico se centra en unos criterios que abarcan desde la descripción rigurosa de la realidad de estudio a la construcción de una teoría que implica una capacidad de selección, interpretación y ordenación de datos mediante el trabajo directo con fuentes históricas. Lo que se consigue es que la interpretación fomente la narrativa y la empatía por medio de la propia relatoría de los hechos realizada por el alumnado. Y que esa interpretación de un hecho o problema histórico se asiente precisamente sobre eso, sobre la necesidad de resolver un problema dejando al alumnado la capacidad para encontrar soluciones.

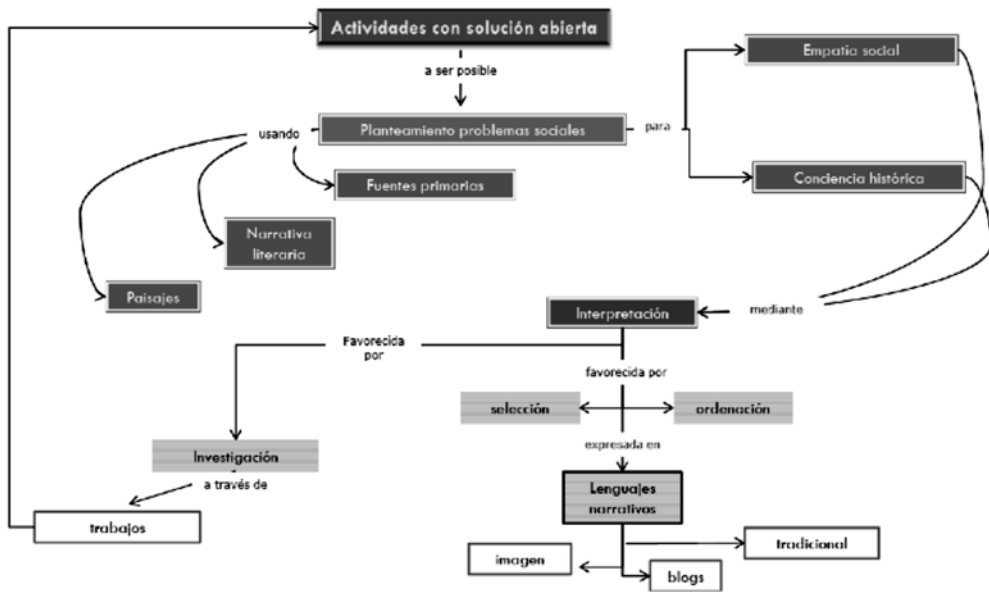
El pensamiento crítico forma parte de las capacidades intelectuales superiores que se deben fortalecer en los estudiantes: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico e investigación (Hervás y Miralles, 2006). Tal y como señala Heimberg (1999 y 2003) la historia permite construir una mirada lúcida y un sentido crítico sobre el mundo al evocar todas las maneras en que los hombres se han organizado colectivamente y cómo han hecho frente a sus problemas, conflictos e intereses. Como indica Audigier (1999), la construcción del pasado y la enseñanza de la historia desde la perspectiva de la educación cívica va a depender de nuestro proyecto de futuro, de nuestros

valores y esperanzas. La introducción de contenidos procedimentales en historia incide en la importancia de sumergir al alumnado en el trabajo propio del historiador para mejorar la adquisición de competencias. El trabajo con comentarios de texto muestran útiles estrategias para potenciar el pensamiento histórico que ayudan a iniciar a los alumnos en la metodología del investigador al empezar a definir el significado y valor de las fuentes. Prats (2001) propone que el proceso por el que se crea el conocimiento histórico es un excelente ejercicio intelectual que permite al alumnado la formulación de opiniones y análisis sobre las cosas de manera estricta y racional por lo que la evaluación de estas habilidades debe escapar de los métodos tradicionales que

pasan por la preeminencia del examen y de los contenidos conceptuales.

De esta manera, trabajar con fuentes ya sean primarias o secundarias, en base a un problema o cuestión previa, facilita y estimula a los alumnos a enfrentarse de forma autónoma y crítica a la búsqueda de otras fuentes de información. Más aún si ese problema se puede considerar como un problema social fácilmente identificable en el medio en el que se desenvuelven los alumnos. Esto no implica que se tenga que trabajar siempre desde la perspectiva de la contemporaneidad, ya que el análisis de los componentes históricos y/o geográficos de los problemas actuales permite trabajar gran parte de los problemas actuales y movilizar una gran cantidad de recursos (Figura 2).

Figura 2. El Aprendizaje basado en problemas en las ciencias sociales.



Fuente: Elaboración propia

Enfocar la geografía y la historia hacia la resolución de problemas sociales a través del rastreo de las raíces históricas de los mismos ayuda a los alumnos a diferenciar con criterio aquellas fuentes de información que les aportan contenidos contrastados y a ser capaces de generar todo un trabajo de investigación autónomo (Sevillano García, 2008). Pero no sólo el trabajo con documentos o textos, también el análisis del medio a través de su observación directa se convierte en una fuente de trabajo crucial. Así, el docente puede plantear a los alumnos los problemas que pueden surgir en un paisaje social, donde la interacción del individuo con el medio se fragua en una relación sistémica y, a través de una estructuración adecuada de los itinerarios didácticos, obtener una secuenciación de evaluación que facilite la evaluación competencial (Molina Puche, 2011).

La interpretación y resolución a los problemas planteados puede expresarse a través de diferentes lenguajes narrativos. Sin descuidar la tradicional composición-ensayo, se abren nuevas posibilidades que se han de potenciar. La incorporación de la multimedia expositiva en el aula está ganando cada vez más terreno (Rivero y Trepát, 2011). Quizás el uso del blog en el aula merezca una referencia aparte. Las experiencias en las aulas de secundaria (Sobrinó López, 2011) o con los profesores en formación para ser utilizados en las escuelas de Primaria (López y Ballesteros, 2008; Batllori, Calabuig y Medir, 2011), nos presentan una interesante herramienta didáctica que merece llevarse a la práctica. Un elemento realmente

interesante es el recurso del blog y la apuesta por la coevaluación como herramienta para el aprendizaje, ya que se demuestra el importante papel realizado por los compañeros de clase para la mejora del resultado final muy por encima del papel otorgado al profesorado. Es más, el papel de los compañeros permite regular el aprendizaje a través de la aceptación de la crítica

5. Conclusión

No cabe duda de que las ciencias sociales pueden aportar muchos elementos al desarrollo de la competencia social y ciudadana. Sin embargo es necesario insistir en que esa aportación de la geografía y la historia va más allá del conocimiento conceptual de los sistemas democráticos, las formas de participación, así como la evolución de las sociedades. Se hace necesario, en el sistema educativo actual, que el área de ciencias sociales utilice unos instrumentos que capaciten a los alumnos para intervenir, participar y convivir como ciudadanos en un mundo que se nos presenta con una gran diversidad y pluralidad. Se trata de que los estudiantes se eduquen en el respeto y la colaboración, así como en el compromiso para conseguir una sociedad más libre, más equitativa y más justa (Casas, 2003). Sin embargo, se hace muy difícil introducir estos elementos si la evaluación predominante en las aulas sigue profundamente influenciada por el examen, el recuerdo de hechos y conceptos, y por una cultura excesivamente credencialista.

La solución a estos problemas no se está planteando desde los dictámenes oficiales, sino desde las experiencias concretas del profesorado que intenta que sus alumnos adquieran, de forma significativa, unas habilidades que les permitan desenvolverse en la sociedad como ciudadanos responsables, participativos y en convivencia. Muchas de estas iniciativas se han realizado de forma individual y personal, por lo que se hace necesario hacer una reflexión conjunta de las mismas, para ofrecer los resultados que de ellas se emanan.

Tras analizar algunas de las experiencias de innovación realizadas desde los docentes de ciencias sociales para la evaluación de la competencia social y ciudadana, hay que efectuar algunas puntualizaciones. En primer lugar, la utilización de una pluralidad de métodos de evaluación nos permitirá tener un punto de vista más diverso y poder realizar una valoración de los alumnos más justa y formativa. El método basado en problemas, los estudios de caso, así como otras estrategias de indagación, permiten potenciar en los estudiantes la reflexión y habilidades de participación y búsqueda de consensos. Pero además, el uso de la coevaluación o la autoevaluación ayuda a que los alumnos adquieran un papel mucho más activo y reflexivo. Por otro lado, el aprendizaje de procedimientos y actitudes debe potenciarse al tiempo que se exige la adquisición de elementos conceptuales si queremos que los alumnos sean competentes. La introducción en el sistema de evaluación de los métodos del historiador, así como de habilidades sociales y de empatía, enrique-

cen la competencia social y ciudadana en las aulas desde el área de ciencias sociales. Es importante una correcta y renovada utilización de los recursos didácticos empleados en el aula, tanto de los que provienen de las nuevas tecnologías, como de aquellos más clásicos, pero igualmente efectivos, si son aplicados para que los alumnos adquieran habilidades y competencias. El uso de blogs, los tradicionales comentarios de texto, las narraciones literarias o las salidas escolares pueden ser excelentes herramientas de evaluación de competencias en ciencias sociales, siempre y cuando cambiemos la perspectiva del que observa los resultados de los alumnos. Ese cambio implica considerar a los recursos como mediadores en una enseñanza en habilidades y actitudes.

Es indudable que la introducción de las competencias básicas debe suponer una transformación de los métodos de enseñanza y un cambio en la orientación que se aplica a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Si en general ese cambio implica primar el aprendizaje de habilidades sobre los contenidos conceptuales, los métodos de evaluación no pueden quedarse anclados en una prueba final de conocimientos, basada principalmente en el recuerdo de hechos y conceptos. En el área de ciencias sociales, y desde las propuestas de innovación que están surgiendo en las aulas, el desarrollo de la competencia social y ciudadana supone crear ciudadanos responsables, críticos y participativos (Haeberti y Audigier, 2009). Y para conseguir esto la evaluación debe dar un giro en métodos, contenidos y recursos.

Referencias Bibliográficas

- ALBACETE, C.; CÁRDENAS, I. y DELGADO, C. (2000). *Enseñar y aprender la democracia*. Madrid: Síntesis.
- ALFAGEME, M^a. B. y MIRALLES, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 8-20.
- ALONSO, J. (dir.) (1997). *Evaluación del conocimiento y su adquisición*. Madrid: CIDE.
- APONTE, E. (2011). La novela literaria. Una experiencia en la evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 125-130). Murcia: AUPDCS.
- AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. París. INRP.
- BARTON, K. C. (2001). "You'd be wanting to know about the past": Social contexts children's historical understanding in Northern Ireland and the United States. *Comparative education*, 37, 89-106. <http://dx.doi.org/10.1080/03050060020020444>
- BARTON, K. C. y LEVSTIK, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Nueva York. Routledge.
- BARTON, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. En *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 9, 97-114.
- BATLLORI, R.; CALABUIG, S. y MEDIR, R. M^a. (2011). Uso de los blogs educativos para la autorregulación de los aprendizajes por competencias de los estudiantes del grado de Educación Primaria. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 131-142). Murcia: AUPDCS.
- BRAVO, L. y MILOS, P. (2007). Evaluación de competencias en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 52, 51-62.
- BRILLIANT, F. (2000). *Civic education programming since 1990: A case study based analysis*. Informe preparado por la Agencia Norteamericana para el Desarrollo Internacional. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED467624.pdf>. Fecha de consulta, febrero 2012.
- CALATAYUD, S., y M^a. 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.
- CANALS, R. (2009). La evaluación de la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, 16-19.
- CARABAÑA, J. (2011). Competencias y Universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 15-32.
- CAROTHERS, T. (1999). *Aiding democracy abroad: the learning curve*. Washington: Carnegie Endowment for International Peace.

- CASAS, M. (2003). Algunas reflexiones sobre la formación para la ciudadanía Democrática. Pensar en el futuro partiendo del presente. En Casas Vilalta, M. y Botella Corral, J., *La democracia y sus retos en el siglo XXI. Elementos para la formación democrática de los jóvenes*. Barcelona: PRAXIS
- DAVID, I. y HEARNDEN, M. (2010). Inmigración y educación para la ciudadanía democrática: una oportunidad para el desarrollo profesional. En *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 9, pp. 75-86.
- DE LA MONTAÑA, J. L. (2011). "Conceptos previos de Ciencias Sociales de los alumnos del Grado de Primaria: la geografía". En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. Y Santisteban Fernández, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 307-316). Murcia: AUPDCS.
- DELGADO, E. J. y ESTEPA, G. (2011). La autoevaluación por competencias en la formación cívica escolar. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 167-174). Murcia: AUPDCS.
- DEUSDAD, B. (2010). La educación intercultural en las aulas de Ciencias Sociales: valoraciones y retos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 29-40.
- DESUSDAD, B. (2011). La evaluación del alumnado extranjero en el aula ordinaria: el caso de los institutos de Secundaria en Cataluña. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 175-182). Murcia: AUPDCS.
- DÍAZ, J. J. y CASCAREJO, A. (2011). "Ciencias Sociales y evaluación desde una perspectiva intercultural". En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 183-192). Murcia: AUPDCS.
- ESCAMILLA, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
- 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 Sebastián, M^a. J. y Goicoechea Gaona, M^a. A. (coord.), *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- GARCÍA DE LA VEGA, A. (2010). Aplicación didáctica del aprendizaje basado en problemas al análisis geográfico. *Revista de didácticas específicas*, 2, 43-60.
- GARCÍA PÉREZ, F. y DE ALBA, N. (2009). Educar para la Participación Ciudadana. Análisis de las Dificultades del Profesorado a Partir de la Experiencia del Programa Parlamen-

- to Joven. En *L'educazione Alla Cittadinanza Europea e la Formazione Degli Insegnanti. un Progetto Educativo Per la "Strategia di Lisbona"*, Vol. 1. Bolonia: Pátron Editore, pp. 515-521.
- GARCÍA RUIZ, C. R.; JIMÉNEZ, M^a. D.; y MORENO, C. (2011). Las pruebas de acceso a la Universidad (PAU) de Historia de España. Una indagación sobre la formación del pensamiento histórico de los estudiantes. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 203-212). Murcia: AUPDCS.
- GONZÁLEZ, G. A. (2011). La reflexión sobre la evaluación del profesorado de ciencias sociales en formación. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 213-220). Murcia: AUPDCS.
- GONZÁLEZ, MONFORT, N.; PAGÉS, J. y SANTISTEBAN, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Murcia, Vol. I. (pp. 221-232). Murcia: AUPDCS.
- HAEBERTI, P. y AUDIGIER, F. (2009). "Participación y educación para la ciudadanía: el ejemplo de los consejos de clase". *Investigación en la escuela*, 68, 25-38.
- HEIMBERG, C. (1999). Pour une éducation aux citoyennetés ouverte sur le monde. En *IREHG. L'école du citoyen*. Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie, 7, 163-171.
- HEIMBERG, C. (2003). *L'apport de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté. La démocratie, ça s'apprend. L'apport de l'éducation à la citoyenneté. Colloque à Lucerna*.
- HERNÁNDEZ, A. M^a., BARRANTES, C. y SAPONI, M^a. J. (2011). La evaluación de las competencias educativas en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Educación Primaria: un nuevo enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 233-242). Murcia: AUPDCS.
- HERVÁS, R. M^a. y MIRALLES MARTÍNEZ, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000, revista de formación del profesorado*, 9, 34-39.
- JIMÉNEZ, J. (2011). Los planes personales de trabajo. Notas y reflexiones para la evaluación en el área de ciencias Sociales. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendi-*

- zaje de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 243-250). Murcia: AUPDCS.
- KOVACS, P (2009). Education for Democracy: It is not an issue of dare; it is an issue of can. *Teacher Education quarterly*, 36 (1), 9-24.
- LÓPEZ, E. y BALLESTEROS, C. (2008). Caminando hacia el software social. Una experiencia universitaria con blogs. *Píxel Bit. Revista de Medios y Educación*, 32, 67-82.
- LÓPEZ FACAL, R. (coord.) Los conflictos actuales en la enseñanza. Monográfico de la revista *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69.
- MARTÍNEZ, N.; MIRALLES, P. y NAVARRO, E. (2009). Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases desde la perspectiva del alumnado. En *Revista de Educación*, 349, 413-433.
- 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. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- MOLINA PUCHE, S. (2011). Las salidas escolares para la enseñanza de la historia en Educación Primaria. En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67, pp. 79-86.
- MOLINA, S.; ORTUÑO, J. y MIRALLES, P. (2011). El comentario de fuentes primarias como herramienta para la evaluación de competencias básicas en historia. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 295-306). Murcia: AUPDCS.
- MONFORT, N; PAGÉS, J. y SANTISTEBAN, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Murcia, Vol. I. (pp. 221-232). Murcia: AUPDCS
- MONTEAGUDO, J., y VILLA, J. L. (2011). La evaluación de las competencias básicas en la materia de Historia de 4º de ESO de la Región de Murcia. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 317-326). Murcia: AUPDCS.
- MUÑOZ, C. y MARTÍNEZ, R. (2011). La evaluación de los contenidos curriculares en las aulas de segundo ciclo de la Educación General Básica. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 349-356). Murcia: AUPDCS.
- NAVARRO, J. M. (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*, 56, 53-62.
- ORTUÑO, J., VALERA, J., MIRALLES, P. y HERNÁNDEZ, A. (2011). La pervivencia del comentario de texto como herramienta para la didáctica de la historia. En López Facal, R. *et al.* (eds.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (Recurso electrónico, pp. 285-292), Santiago de Compostela: USC.
- PAGÉS, J. (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*, 52, 29-39.
- PELLICER, C. y ORTEGA, M. (2009). *La evaluación de las competencias básicas. Propuestas para evaluar el aprendizaje*. Madrid: PPC.
- PÉREZ, T. D. y VERA, M^a. I. (2011). Propuesta de evaluación de la geografía y de la historia en el Bachillerato de investigación. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 391-402). Murcia: AUPDCS.
- PERRENOUD, CH. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PRATS, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En Prats, J. *et al.*, *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica* (pp. 18-68). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- RIVERO, P. y TREPAT, C. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (2011). Resumen bibliográfico del proyecto TRADDEC. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 67, 63-64.
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (2011b). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 3-15.
- SANMARTÍ, N. (2010). *Evaluar para desarrollar competencias y evaluar competencias. Seminario sobre Evaluación y Competencias*. Bilbao: UPV.
- SANT, E. (2011). La evaluación de la participación democrática. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 423-432). Murcia: AUPDCS.
- SANTISTEBAN, A. (2008). La formación inicial del profesorado de Educación Primaria para enseñar Ciencias Sociales: futuro presente. En Ávila, R. M., Cruz, M. A., y Díez, M. C. (ed.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 79-99). Jaén: AUPDCS.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÉS, J. (2007). La educación democrática de la ciu-

- dadanía. Una propuesta conceptual. En Ávila Ruiz, R. M^a., López Atxurra, J. R., Y Fernández de Larrea, E. (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS.
- SEIXAS, P. (2002). History, memory and learning to teach. *Encounters on Education*, 3, 43-49.
- SEVILLANO GARCÍA, M. L. (2008). *Nuevas tecnologías en la educación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- SOUTO, X. M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica geográfica*, 9, 11-32.
- SOBRINO LÓPEZ, D. (2011). El blog en el aula de historia. En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 92-99.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1993). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós.
- TORRUELLA, M^a. F. (2011). ¿Podemos aprender arte en Educación Primaria? Un ejemplo de evaluación del aprendizaje. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. (eds.), (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 453-460). Murcia: AUPDCS.
- TIANA, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 63 (1), 63-75.
- TORRES, R. (2001). *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Uruguay: Instituto Fronesis.
- TREPAT, C. (2012). La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. En *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 87-97.
- ZABALA, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas claves de cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.