

*Los criterios de evaluación de Geografía e Historia en segundo ciclo de la ESO: análisis curricular comparativo**

Sebastián Molina Puche

Universidad de La Rioja

Dolores Calderón Méndez

Universidad de Murcia

Resumen: Este artículo se centra en el análisis comparativo de los criterios de evaluación que para el área de Ciencias Sociales de segundo ciclo de ESO están contemplados en los decretos de currículo vigentes en distintas comunidades autónomas españolas y en el decreto de enseñanzas mínimas que les sirve de base. El objeto de dicho análisis es intentar comprobar hasta qué punto es viable, aplicando la legislación educativa actual, poner en práctica modelos de evaluación que superen los modelos hegemónicos actuales, marcadamente cuantitativos, y cuya principal función parece ser calificar el nivel de conocimiento de contenidos conceptuales que ha alcanzado el alumnado. Un modelo caduco, que no hace más que responder a lo que plantean los currículos actuales.

Palabras clave: Geografía, Historia, ESO, criterios de evaluación, legislación curricular.

Abstract: This article centres on the comparative analysis of the contents and assessment criteria contemplated for the second cycle of Secondary School in the area of Social Sciences, in the decrees of curriculum in different Spanish autonomous communities and in the ministerial decree that uses them as base. The object of the above mentioned analysis is to try to verify up to what point it is viable, applying the educational current legislation, put in practical models of evaluation that there overcome the hegemonic current models, Eminently quantitative and which principal function seems to be to qualify the level of knowledge of conceptual contents that has reached the student. An expired model, who does not do any more that to answer to what they raise the current curricula.

Key Words: Geography, History, Secondary School, assessment criteria, curricular legislation.

(Fecha de recepción: abril, 2008, y de aceptación: septiembre, 2009)

* Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria” (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010. Asimismo, es resultado parcial del proyecto “Los instrumentos de evaluación de los contenidos históricos en 4.º de Educación Secundaria Obligatoria. Estudio de casos”, que ha contado con financiación de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

1. Introducción

Es mucho lo que se ha escrito sobre evaluación en los últimos años. Desde el ya clásico trabajo de Stufflebeam y Shinkfield (1989) sobre evaluación sistémica, al recientísimo monográfico que la revista *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales* ha dedicado a esta temática (número abril-junio de 2009), pasando por autores como Rosales (1997), Gómez Castro (1999), Casanova (1999), Giné y Parcerisa (2000), Merchán (2005) o Sanmartí (2007), el listado de bibliografía dedicada a esta temática desde perspectivas diversas ha sido realmente amplia –incluimos en estudios “globales” como el de Mateo (2000), junto a análisis de algunos instrumentos de evaluación como el realizado por Souto et al. (1996)–.

Las numerosas referencias y enfoques que podemos encontrar –que, evidentemente, no se agotan en el listado ofrecido–, nos indican que la evaluación ha sido un asunto capital para la toma de decisiones políticas, ya sea a nivel de aula en relación con la enseñanza de cualquier materia, ya en otros niveles de planificación de la enseñanza.

No ha de extrañarnos la importancia que se concede a la evaluación como objeto de estudio que pese a tratarse de un proceso que forma parte de otro más amplio –el de enseñanza-aprendizaje–, provoca que todas las fases de diseño y desarrollo de éste se encuentren abocadas a la previsión y ejecución del proceso evaluador. De hecho, y como muy bien ha señalado Merchán (2005), lo que se evalúa acaba determinando lo que se enseña. Evidentemente, este presupuesto supone una sobrevaloración de una

parte del proceso que, sin dejar de ser importante, no debiera ser más que un medio para ayudar a regular y mejorar el de enseñanza y aprendizaje que es más amplio y, sin lugar a dudas, mucho más trascendente, y no como uno de sus principales fines, que es como se le ha llegado a considerar en la actualidad.

Desde una perspectiva global, todo proceso de evaluación consiste en una recogida de información, por parte del docente, cuyo fin es conocer los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, conocer el nivel de conocimientos y competencias adquiridas por sus alumnos, de modo que le pueda servir para tomar las decisiones más convenientes para ajustar el proceso a parámetros de eficacia escolar. La evaluación, por tanto, no sólo tiene función calificadora, sino que puede ser orientadora y también motivadora, aunque estas dos últimas funciones no sean las más conocidas (Miralles y Alfageme, 2009).

En este sentido, la clasificación realizada por Popham (1980) utilizando el criterio de intencionalidad del evaluador, sería totalmente válida, en tanto que mostraría tanto la función calificadora como la orientadora-motivadora. Para este autor, los modelos de evaluación serían cuatro: a) el de consecución de metas para determinar el grado en que se alcanzan las metas de un programa de enseñanza; b) el de enjuiciamiento con criterios intrínsecos al proceso donde el propio evaluador es el que determina cuáles son los resultados favorables o desfavorables; c) el de enjuiciamiento con criterios extrínsecos emanados de evaluadores externos para garantizar

la objetividad del proceso; d) el de facilitar la toma de decisión que suponen la recogida y presentación de datos en un informe que sirva en la toma de decisión de terceros.

Otros autores, como W. Shubert (1985) o Pérez Gómez (1993), consideran que, en realidad, los modelos de evaluación se reducirían a dos grandes bloques: por un lado, los modelos que conformarían lo que se ha denominado “paradigma cuantitativo” -entre los que, siguiendo la clasificación de Popham, se encontrarían los modelos a) y d)-; y, por otro lado, los modelos “cualitativos”.

El “paradigma cuantitativo” ha sido el que, durante la mayor parte del siglo XX, ha iluminado los presupuestos y prácticas de evaluación, caracterizadas por la búsqueda de objetividad y aplicabilidad del método hipotético-deductivo, la rigurosidad de los datos obtenidos y por el énfasis, casi exclusivo, en los productos obtenidos, además de la cuantificación de la información mediante medios e instrumentos objetivos, sin identificar las diferencias individuales en el tratamiento de los resultados.

Por su parte, los “modelos cualitativos” tendrían como finalidad la búsqueda de otras opciones para entender y valorar la relevancia y los significados del proceso de enseñanza-aprendizaje, llegando más allá de los resultados observables, previamente establecidos como objeto de evaluación. Este enfoque se caracteriza por considerar que el proceso de evaluación posee una objetividad relativa, ya que se trata de un fenómeno sujeto a limitaciones y errores, por existir descripciones e interpretaciones subjetivas, de los datos que se recogen.

Si nos referimos a la evaluación que llevan a cabo los docentes en las instituciones educativas, la tendencia predominante ha sido aquella cuyo enfoque principal ha estado dirigido a conocer y contabilizar el logro de objetivos educativos de cada una de las materias del currículo escolar. Un enfoque que se enmarcaría dentro del “paradigma cuantitativo” al que acabamos de referirnos hace un momento.

Esta manera de concebir la evaluación tiene influencias de las teorías positivista y conductista, que consideran la evaluación como una actividad terminal, concebida para determinar el nivel de logro o rendimiento alcanzado por el alumnado que demuestre el ajuste del proceso enseñanza-aprendizaje a los objetivos previamente establecidos en la fase de planificación de las materias de enseñanza.

El modelo de enseñanza que subyace a esta concepción del proceso enseñanza-aprendizaje concibe el rol del profesor como emisor del mensaje y transmisor del “conocimiento experto”, por tanto el papel del alumnado es el de receptor pasivo de la información, cuya principal responsabilidad es la de comprender y reproducir mediante evocación el conocimiento adquirido. Congruente con esta visión transmisora del conocimiento es el modelo de evaluación que se propugna, y que tradicionalmente se ha venido utilizando, que supone “tasación” de los aprendizajes y asignación de calificaciones como si de un recuento de cosas inertes se tratase. La primera acción (la “tasación” o “valoración” de los aprendizajes) implica una reflexión sobre el qué se está enseñando, cómo

se ha producido el proceso didáctico y qué resultados se esperan observar en el alumnado. Concluida ésta, se deciden los criterios a utilizar para justipreciar y valorar los aprendizajes, que hipotéticamente estarán relacionados con los objetivos que el profesor seleccionó al comienzo del proceso. Esta última fase implica la cuantificación de los resultados, utilizando para ello alguna escala que transforme el nivel de conocimiento adquirido a un modelo matemático que permita establecer comparaciones dentro de una muestra de población, pues no hay que olvidar que la extrapolación de estos datos permite asegurar “científicamente” las sucesivas tomas de decisión curricular. El examen, por tanto se constituye en la herramienta fundamental –y prácticamente única– del proceso de evaluación –algo que, en el caso de las ciencias sociales, es tal vez aún más visible, como ha mostrado en sus trabajos Merchán (2001 y 2009)–, mediante la cual y con gran variación de tipos de preguntas e instrumentos se obtiene la información precisa y deseada, que sirve para recoger e interpretar datos e informaciones, así como de prueba administrativa de la eficacia o eficiencia del sistema educativo sin tener en cuenta otros factores o hechos educativos (sobre el uso y validez del examen, resultan interesantes los trabajos recogidos en Díaz Barriga, 1993).

En la actualidad, este modelo de evaluación parece haber quedado obsoleto porque se reconoce que los datos cuantitativos son engañosos y que no muestran la realidad como es. Por ello los estudiosos de los procesos educativos han cambiado de paradigma a la hora

de tratar los asuntos de evaluación de los aprendizajes. Del paradigma “racional o positivista” se han orientado hacia el “paradigma interpretativo”, ayudado, a su vez, por el conocimiento proporcionado por el cognitivismo y sus corrientes constructivistas, acerca del modo en el que tienen lugar los procesos internos de adquisición del conocimiento.

Este nuevo enfoque considera el conocimiento como una construcción permanente que hay que dirigir cuidadosamente, por tanto es necesario que se produzca un cambio en el modelo docente. Un cambio que pasa de considerar al profesor como un mero transmisor a convertirlo en un mediador del conocimiento que comparte con los alumnos y demás miembros de la comunidad todo el proceso. Así, la responsabilidad del proceso de enseñanza recae también de forma compartida. Según este modelo, el docente-mediador debe utilizar múltiples recursos y medios didácticos para estimular y animar al alumnado a participar en la elaboración de dicho conocimiento, recurriendo a las experiencias previas que posean. De esta forma, la clase se convierte en la factoría del conocimiento compartido, generado en un clima de autenticidad, estimación y saber estar (tal y como han puesto en evidencia, para el caso de la enseñanza de la historia, Trepát y Feliú, 2007).

El paradigma interpretativo, como marco explicativo del aprendizaje y de su modo de evaluación, se ha ido transformando, dando lugar a nuevo denominado modo de evaluación denominado “ecológico”, que ha ido ganando terreno al anterior. Rafael Porlán (1993) lo utiliza para explicar los procesos educativos y

aboga por sustituir el análisis sistemático positivista por otro que tenga en cuenta la población y su sistema contextual. Este nuevo enfoque concibe la evaluación como un proceso que tiene lugar dentro de un “nicho ecológico” donde lo importante es conocer las relaciones entre el sujeto y el entorno que le rodea, puesto que son las interacciones lo que explica gran parte de los resultados educativos. La escuela es interpretada como un ecosistema social humano constituido por un complejo entramado de elementos (la población y sus relaciones, las dimensiones organizativas: la estructura, cultura, procesos y tecnología, el contexto que la rodean) que configuran y determinan su funcionamiento. Por tanto el proceso de evaluación se concibe en toda su complejidad, integrando dentro del mismo todos los factores intervinientes y por tanto el contexto en el cual se lleva a cabo. De esta manera, el aula de clase se convierte en un espacio en el que todos los participantes construyen el significado de los resultados del proceso de evaluación y valoran los datos de forma compartida.

El paradigma ecológico está íntimamente conectado con una concepción crítica de la vida educativa que ilumina otro de los paradigmas educativos, “el crítico”, que considera que la cantidad de conocimientos que una sociedad posea no es tan importante como la utilización que ésta hace de aquellos. Los conocimientos y el cómo se adquieren sirven como medios para lograr cambios que benefician a la mayoría social, tanto en la distribución de la riqueza como en el modo de alcanzar o ejercer el poder. Por ello se aboga por que el acceso al conoci-

miento sea reconocido como un derecho básico de cualquier ciudadano, y no una riqueza a la que sólo unos pocos tendrían acceso. Este cambio de perspectiva supone la proletarianización del conocimiento y la inversión de gran cantidad de recursos para la gestión de los sistemas educativos, lo cual ha generado necesariamente un cambio en los modelos de evaluación.

La sociedad civil necesita ahora conocer públicamente cuán rentable es la inversión en el sistema educativo y, también, cómo economizar los recursos que asigna al sistema para que sean empleados como inversión en la formación y aumento de conocimiento de la sociedad civil. Por tanto, el proceso de evaluación se transforma drásticamente y en vez de ser un mero recuento de cantidad de conocimientos se convierte en uno de los procesos más importantes del proceso educativo, y el más significativo políticamente hablando, cuya finalidad es la búsqueda de una mayor eficacia de las instituciones dedicadas a la gestión de la inversión, que debe estar avalada por descripciones de lo que realmente ocurre en la adquisición de los saberes que la sociedad considera necesarios.

Todo lo anterior provoca un cambio en las técnicas empleadas en la recogida de información, que se han tornado mucho más precisas, puesto que son también más cualitativas. Éstas se aplican de forma continuada y paralela al propio proceso de enseñanza, se incorpora la autoevaluación y la coevaluación como parte de una evaluación formativa que aspira a la mejora continua de las funciones sociales de la escuela cuyo objeto no es sólo los aprendizajes de los alumnos, sino los procesos de adquisición y el pro-

pio funcionamiento de las organizaciones sostenidas con fondos públicos para que se ocupen de administrar, ampliar, mejorar y descubrir nuevos conocimientos, como las escuelas, las universidades y los institutos de investigación.

Detrás de la idea de rentabilidad está lo que Hopkins (1989: 9) denomina “*empowerment evaluation*”, que no es otra cosa que un proceso colaborativo donde los protagonistas se autoevalúan utilizando procedimientos cuantitativos y cualitativos para investigar, compartir, interpretar, valorar y difundir lo que está pasando dentro de los escenarios ocultos del proceso educativo: el aula y los centros. En el fondo de este discurso siempre está presente la rentabilidad del sistema, y éste es un modo económico de conseguir la implicación total de todos los protagonistas de la educación de modo que se compartan los gastos que acarrea para los estados la puesta en marcha de un proceso global de evaluación de resultados escolares. En el momento actual esta rentabilidad a la que nos hemos referido pasa por controlar no sólo las competencias que se adquieren a lo largo de todo el proceso hasta llegar al mundo laboral, sino también las adquiridas a lo largo de toda la vida. Es por ello que el foco de la evaluación está en aplicar sistemas e instrumentos que permitan conocer el estado de la cuestión mediante el descubrimiento de las competencias básicas que son necesarias para que un individuo sea productivo una vez que acceda a ese mundo laboral y durante toda su vida.

Nuevos paradigmas, nuevos modelos de evaluación, nuevos procedimientos e instrumentos para evaluar los conoci-

mientos del alumnado... y sin embargo, si consultamos los resultados de la prueba de evaluación pasada a la primera promoción de alumnos que terminaron la Educación Secundaria Obligatoria conforme a lo regulado en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo español (1999-2000), nos encontramos que, en lo referente al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, el 14% del alumnado tiene un rendimiento bajo, el 34% muestra un rendimiento medio-bajo, y el 37% adquieren las competencias con un nivel medio alto. Es decir, que un 48% del alumnado, prácticamente la mitad del total, no han adquirido satisfactoriamente las competencias y habilidades básicas del área a nivel de conceptos y procedimientos (conocimiento de hechos, datos y terminología específica del área; comprensión de conceptos básicos, fenómenos y procesos; aplicación de los conocimientos adquiridos en nuevas situaciones; e identificación, análisis, valoración y explicación de hechos, manifestaciones y problemas a diversas escalas espaciales y temporales).

Evidentemente, a tenor de los resultados obtenidos se desprende que algo está pasando en las escuelas, o mejor dicho, que algo no funciona en ellas.

Es posible que buena parte de los resultados negativos se deba a que los poderes públicos, que al fin y a la postre son quienes dirigen el sistema educativo, no se han alejado del modelo racionalista a la hora de marcar cuál debe ser el proceso de evaluación de la totalidad del sistema. En la mente de los políticos sigue imperando la idea de que los datos cuantitativos son los únicos que explican los resultados de aprendizaje.

Ahora bien, también es posible que no podamos culpar a la *clase política* de la totalidad del “fracaso”, debido a que si la educación es una práctica social, y la evaluación uno de sus principales actos, debemos abordarla desde distintos ámbitos, que exceden lo meramente ideológico y legislativo como otros aspectos sociales, pedagógicos, psicológicos y técnicos), y orientarla desde presupuestos conceptuales variados, con la finalidad de poder abarcar este asunto de la manera más amplia posible.

Con objeto de intentar dilucidar cuál es el nivel de influencia que tienen los vigentes sistemas de evaluación en el bajo rendimiento que presenta el alumnado de últimos cursos de ESO en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, hemos iniciado un proyecto de investigación, financiado por la Fundación Séneca –Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región–, que lleva por título “Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria”.

Con este proyecto pretendemos conocer, a través de datos empíricos, la naturaleza y características de las evaluaciones que llevan a cabo los docentes de Geografía e Historia de segundo ciclo de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia –si bien es cierto que, al contar dentro del grupo con investigadores de Valencia, Galicia y La Rioja, pretendemos dotar al proyecto, en la medida de lo posible, de una dimensión comparativa que consideramos muy enriquecedora– para, con su análisis, poder determinar los posibles obstáculos que para el aprendizaje supo-

nen ciertos modelos de exámenes, basados en la realización por el alumnado de ejercicios mecánico-repetitivos y actividades del libro de texto que se basan en copiar de forma rutinaria. Hemos centrado el análisis en el segundo ciclo de ESO porque, para muchos adolescentes que no continúan sus estudios con posterioridad o que se deciden por la formación profesional, se trata de los dos últimos cursos en los que reciben formación reglada sobre Geografía e Historia (en tercer curso de esta etapa se imparte Geografía, mientras que en cuarto curso se imparte Historia Contemporánea Universal), de manera que los conocimientos que adquieran en estos cursos puede ser clave.

El fin último del estudio es intentar dar respuesta (o al menos, realizar una primera reflexión) a una serie de interrogantes que, a nuestro parecer, resultan claves: ¿Para qué se evalúa? ¿Se diferencia entre evaluación y calificación? ¿Qué criterios de evaluación se siguen? ¿Qué tipo de competencias básicas y capacidades cognitivas se evalúan? ¿Cuáles son los criterios de calificación? ¿Se llevan a cabo las distintas fases de la evaluación: inicial, procesual y final? ¿Cómo? ¿Qué tipo de instrumentos de evaluación y calificación se utilizan para recoger información? ¿Con qué periodicidad? ¿Cuál es la naturaleza y la estructura de las preguntas de los exámenes?

Dentro del citado proyecto de investigación, una de las primeras labores realizadas ha sido analizar los criterios de evaluación que se siguen, para lo cual hemos realizado un examen detenido de los criterios que marca la legislación vigente, es decir, aquello que, por pres-

cripción legal, hay que evaluar: los criterios de evaluación que el Ministerio ha diseñado para poner en marcha el sistema de evaluación en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de tercer y cuarto curso de Educación Secundaria, y la adaptación territorial que de los mismos hacen las distintas Comunidades Autónomas presentes en nuestra investigación. Pues consideramos que, al igual que en otros muchos trabajos de investigación didáctica, hay que partir de aquello que marca la legislación para centrarnos, después, en cómo se ajusta la práctica docente a dicha reglamentación –teniendo en cuenta tanto la perspectiva del profesorado como el punto de vista del alumnado, e incluso la opinión de los propios inspectores de educación, que serán posterior objeto de análisis-. De ahí que uno de los primeros pasos dados en la puesta en marcha del mencionado proyecto de investigación haya sido este trabajo de análisis crítico comparativo de la legislación ministerial y autonómica.

A continuación, mostramos los datos y conclusiones obtenidas tras el análisis realizado, que a nuestro parecer, son realmente interesantes y reveladores, principalmente por dos razones: porque estamos seguros que pueden ser de enorme utilidad para comprender muchos de los hábitos y prácticas de evaluación que vamos a constatar en otras partes de la investigación¹ –en este sentido, debemos saber hasta qué punto lo que se evalúa se ajusta a lo que dicta la ley–; por otro, por-

que estos criterios de evaluación presentes en los distintos textos legales muestran cuál podría ser una de las causas del citado “fracaso escolar” al que hacíamos referencia anteriormente, pues el análisis detenido de los mismos muestra que los legisladores parecen ignorar lo que defienden los últimos modelos de evaluación, y mantienen unos criterios basados, sobre todo, en el aprendizaje “mnemotécnico” de contenidos conceptuales, muy al gusto de los modelos cuantitativos a los que hacíamos referencia en páginas anteriores. Como podremos ver a continuación, parece que se pretende evaluar (y por tanto, educar) a alumnos del siglo XXI con criterios propios del siglo XIX.

2. La evaluación de Ciencias Sociales en 2º ciclo de la ESO: comparativa legal

Para la realización de esta parte del trabajo de investigación, hemos procedido al análisis sistemático de una serie de normas, cuyo criterio de selección estaba determinado por uno de los objetivos principales del proyecto de investigación: el estudio de la reglamentación curricular del territorio donde vamos a realizar la investigación (la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia) y de aquellos otros que pretendemos utilizar como elemento comparativo (Valencia, La Rioja y Galicia). La primera reglamentación que hemos considerado es el Real Decreto 1631/2006, que marca los

¹ Nuestra experiencia docente nos indica que los estudiantes acaban trabajando lo que intuyen que es relevante y va a ser evaluado, y el profesor e muestra en su enseñanza de un modo –implícito– y que, en realidad, es lo que le importa, deduciéndose de esto que es la evaluación el proceso que gobierna el conjunto de las prácticas educativas.

mínimos que han de cumplir las diferentes Comunidades Autónomas analizadas en este trabajo, a los cuales se ha añadido un caso más (el de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha) para dotar al análisis de una mayor muestra, a fin de que el estudio tenga una mayor representatividad (entre otras razones, hemos intentado equilibrar el peso entre comunidades autónomas bilingües y con una sola lengua oficial, y entre decretos redactados por gobiernos autonómicos de los dos partidos nacionales mayoritarios).

Los textos utilizados son:

- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Decreto 291/2007, de 14 de Septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
- Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana.

-Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

-Decreto 69/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla-La Mancha.

-Decreto 26/ 2007, de 4 de Mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Hemos obviado el estudio de normas como la “Orden 3/2007, de 22 de febrero, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación, promoción y titulación del alumnado que cursa Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de La Rioja” y sus equivalentes en el resto de comunidades autónomas citadas², porque se centra, casi exclusivamente, en aspectos administrativos y formales (calificaciones, sesiones de evaluación, promoción del alumnado, programas de refuerzo, obtención de titulación...), que en realidad aportan muy poco a los objetivos de nuestro trabajo.

² Nos referimos a los textos: Orden ECI/2572/2007, de 4 de septiembre, sobre evaluación en Educación secundaria obligatoria (BOE de 6 de septiembre); la Orden de 14 de diciembre de 2007, de la Conselleria de Educación, sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria (DOCV de 21 de diciembre); la Orden de 12 de diciembre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regula la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria (BORM de 21 de diciembre); Orden de 21 de diciembre de 2007 por la que se regula la evaluación en la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOGA de 07 de Enero 2008); y Orden de 04-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación secundaria obligatoria (DOCM de 20 de junio).

De igual manera, dentro de los decretos de currículo enumerados, hemos estudiado superficialmente el artículo 10 (en algunos decretos autonómicos aparece como artículo undécimo, si bien es cierto que el contenido es muy parecido en todos los textos analizados, de hecho, en la normativa autonómica este artículo suele ser una copia casi exacta del decreto de enseñanzas mínimas del Ministerio) que, lleva por título “Evaluación”.

Al tratarse de un artículo de índole “global”, en tanto que ha de ser válido para todas las áreas de conocimiento y para toda la etapa educativa, no puede descender a ciertos niveles de concreción.: Por ello, ni se indica nada sobre la forma de proceder para evaluar conocimientos, ni se proponen herramientas o instrumentos para llevar a cabo la evaluación, sólo se establece la naturaleza de la evaluación “*continua y colegiada*” y

determina que el profesorado como referente fundamental ha de tener en cuenta “*los elementos del currículo y utilizar los criterios de evaluación de las distintas materias*”. Se trata, por tanto, de unas indicaciones genéricas, centradas principalmente en aspectos, formales y administrativos (evaluación continua, coordinación del profesorado, medidas de refuerzo...), que dejan casi total libertad al profesorado para evaluar como mejor le parezca, como se puede comprobar en la tabla (número uno).

De manera que, debido a ello, en los textos legales referenciados anteriormente, hemos centrado el análisis en los criterios de evaluación establecidos para el área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, de tercer y cuarto curso de la ESO, y en los bloques de contenidos que aparecen como parte del currículo regulado, pues al fin y al cabo, ambos aspectos (contenidos y criterios de eva-

Tabla 1. Artículo 10: Evaluación

1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación secundaria obligatoria será **continua y diferenciada** según las distintas materias del currículo.
2. Los profesores evaluarán a sus alumnos **teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo**.
3. Los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos.
4. El equipo docente constituido por el conjunto de profesores del alumno, coordinados por el profesor tutor, actuará de manera **colegiada** a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes del mismo, en el marco de lo que establezcan las administraciones educativas.
5. En el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno no sea el adecuado, se establecerán **medidas de refuerzo educativo**. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.
6. Los profesores **evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos** de enseñanza y su propia **práctica docente**.

Fuente: Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre. Enseñanzas Mínimas de ESO.

luación), se encuentran directamente relacionados.

En este sentido, el primer paso que hemos dado ha sido realizar un detenido estudio del decreto de enseñanzas mínimas del MEC, pues se trata del texto rector del resto de decretos de currículo autonómicos.

2.1. Bloques de contenidos y criterios de evaluación para el área de Ciencias Sociales en segundo ciclo de ESO según el RD 1631/2006

En el *Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, en las asignaturas propias del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (aunque también es válido para el resto de áreas presentes en el currículo), los contenidos a tratar en cada uno de los cursos de la etapa comienzan con un primer bloque denominado “Contenidos comunes”. En este bloque se recogen los conocimientos de tipo procedimental y actitudinal que han de impartirse –y el alumnado debe alcanzar- en el área referenciada y que, teóricamente, han de ser tenidos en cuenta en todas y cada una de las unidades didácticas que se traten durante todo el curso, independientemente de la temática. Evidentemente, esto hace de este primer bloque de contenidos algo realmente importante, en tanto que se recoge en el mismo todos los conocimientos procedimentales y actitudinales a impartir en el área a lo largo del curso académico, y porque no se reduce a un conocimiento a tratar en un momento determinado de ese curso, sino a cues-

tiones que deben ser atendidas, de forma continua, a lo largo de todo el año escolar. Sin embargo, en los criterios de evaluación, se les presta muy poca atención a los procedimientos y actitudes recogidos en ese primer bloque de contenidos.

En efecto, si analizamos los criterios de evaluación que, en el *tercer curso de la ESO*, están destinados a valorar el nivel de conocimientos propios del citado primer bloque de contenidos, el Real Decreto vigente solamente dedica dos de los 11 criterios de evaluación previstos en este documento legal (tabla 2), mientras que a los Bloques II y III, donde se concentran los conocimientos de tipo conceptual, el legislador les dedica ocho de los once criterios de evaluación. Obsta decir que se trata de un desequilibrio patente, y que muestra claramente lo que realmente interesa al Estado que se evalúe, aunque es de valorar que los dos criterios existentes se refieran al tercer nivel de habilidades intelectuales –el aplicativo-relacionado con lo que, en lenguaje actual denominamos “competencias del saber hacer”.

Como se puede observar en la tabla 2, los criterios relativos a la evaluación del bloque de “Contenidos comunes” son los dos últimos del listado general de criterios de evaluación de ese curso, lo cual no deja de ser sintomático, y más teniendo en cuenta que son los destinados a valorar los conocimientos propios del primer bloque de contenidos.

Pero además, si nos fijamos en la forma en la que son redactados los criterios décimo y undécimo, aún se hace más patente la sensación de que la adquisición de conocimientos de tipo procedimental y actitudinal es considerada

Tabla 2. Contenidos y criterios de evaluación de tercer curso de ESO: Geografía

Bloque 1. Contenidos comunes

- Obtención y procesamiento de información, explícita e implícita, a partir de la percepción de los paisajes geográficos del entorno o de imágenes, de fuentes orales y de documentos visuales, cartográficos y estadísticos, incluidos los proporcionados por las tecnologías de la información y la comunicación.
- Comunicación oral o escrita de la información obtenida.
- Realización de debates, análisis de casos o resolución de problemas sobre alguna cuestión de actualidad sirviéndose, entre otras, de las fuentes de información que proporcionan los medios de comunicación, valorando críticamente informaciones distintas sobre un mismo hecho, fundamentando las opiniones, argumentando las propuestas, respetando las de los demás y utilizando el vocabulario geográfico adecuado.
- Realización de trabajos de síntesis o de indagación, utilizando información de fuentes variadas y presentación correcta de los mismos, combinando diferentes formas de expresión, incluidas las posibilidades que proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación.

Criterios de evaluación referidos a los contenidos comunes

10. Utilizar fuentes diversas (gráficos, croquis, mapas temáticos, bases de datos, imágenes, fuentes escritas) para obtener, relacionar y procesar información sobre hechos sociales y **comunicar** las conclusiones de forma organizada e inteligible empleando para ello las posibilidades que ofrecen las **tecnologías de la información y la comunicación**.

Este criterio evalúa el manejo correcto de los instrumentos gráficos y cartográficos, así como la lectura e interpretación de gráficos y mapas temáticos, de una dificultad similar o inferior a la habitual en los medios de comunicación. Se trata igualmente de comprobar si se utiliza en la presentación de las conclusiones las posibilidades que proporciona un procesador de textos o una presentación, por ejemplo.

11. Utilizar con rigor la **información** obtenida de fuentes diversas y exponer opiniones razonadas al participar en debates sobre cuestiones de actualidad cercanas a la vida del alumno manifestando actitudes de solidaridad.

Este criterio permite comprobar la sensibilidad ante problemas del mundo actual, tales como la existencia de colectivos desfavorecidos, situaciones de discriminación, deterioro ambiental, mercado de trabajo, pautas del consumo, etc., que se abordan con rigor y con actitud solidaria. Por otra parte, permite evaluar el uso adecuado del lenguaje oral y de la argumentación, así como la aceptación de las normas que rigen el diálogo y la intervención en grupo.

Fuente: Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre. Enseñanzas Mínimas de ESO.

como un asunto muy secundario: aunque en tercer curso de ESO la materia que se imparte en el área de Ciencias Sociales es la Geografía, los criterios son redactados de una forma genérica y vaga! -“utilizar fuentes diversas y comunicar las conclusiones de forma organizada e inteligible empleando para ello las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunica-

ción” (criterio 10), y “utilizar con rigor la información obtenida de fuentes diversas y exponer opiniones razonadas al participar en debates” (criterio 11)-, que podrían aplicarse sin gran dificultad a cualquier otra disciplina.

En lo referente al *cuarto curso de la ESO* (tabla 3), aunque parece que en los criterios de evaluación se presta mayor atención al tipo de conocimientos descri-

Tabla 3. Contenidos y criterios de evaluación de cuarto curso de ESO: Historia

Bloque 1. Contenidos comunes

- Localización en el tiempo y en el espacio de los acontecimientos y procesos históricos más relevantes. Identificación de los factores que intervienen en los procesos de cambio histórico, diferenciación de causas y consecuencias y valoración del papel de los hombres y las mujeres, individual y colectivamente, como sujetos de la historia.
- Identificación de los componentes económicos, sociales, políticos, culturales, que intervienen en los procesos históricos y comprensión de las interrelaciones que se dan entre ellos.
- Búsqueda, selección y obtención de información de fuentes documentales, obtenida según criterios de objetividad y pertinencia, diferenciando los hechos de las opiniones y las fuentes primarias de las secundarias. Contraste de informaciones contradictorias y/o complementarias a propósito de un mismo hecho o situación. Análisis y trabajo con textos históricos de especial relevancia.
- Análisis de hechos o situaciones relevantes de la actualidad con indagación de sus antecedentes históricos y de las circunstancias que los condicionan.
- Valoración de los derechos humanos y rechazo de cualquier forma de injusticia, discriminación, dominio o genocidio. Asunción de una visión crítica hacia las situaciones injustas y valoración del diálogo y la búsqueda de la paz en la resolución de los conflictos.
- Reconocimiento de los elementos básicos que configuran los principales estilos o artistas relevantes de la época contemporánea, contextualizándolos en su época e interpretación de obras artísticas significativas. Aplicación de este conocimiento al análisis de algunas obras relevantes.

Criterios de evaluación referidos a ese bloque

- 1. Situar** en el tiempo y en el espacio los periodos y hechos trascendentes y procesos históricos relevantes que se estudian en este curso identificando el tiempo histórico en el mundo, en Europa y en España, aplicando las convenciones y conceptos habituales en el estudio de la Historia.
Se trata de evaluar que se conocen las principales etapas y periodos cronológicos y se es capaz de comprender las nociones de simultaneidad y cambio y los momentos y procesos que caracterizan el tránsito de unas etapas a otras, aplicando estas nociones a la evolución histórica desde el siglo XVIII hasta el mundo actual.
- 2. Identificar las causas y consecuencias** de hechos y procesos históricos significativos estableciendo conexiones entre ellas y reconociendo la causalidad múltiple que comportan los hechos sociales.
Con este criterio se trata de comprobar que se es capaz de explicar los factores que influyen en un hecho o proceso histórico significativo reconociendo la naturaleza, jerarquización e interrelación de las causas así como sus consecuencias a corto y largo plazo.
- 8. Realizar trabajos individuales y en grupo** sobre algún foco de tensión política o social en el mundo actual, indagando sus antecedentes históricos, analizando las causas y planteando posibles desenlaces, utilizando fuentes de información, pertinentes, incluidas algunas que ofrezcan interpretaciones diferentes o complementarias de un mismo hecho.
Con este criterio se trata de evaluar la capacidad del alumno para abordar, asesorado por el profesor, el estudio de una situación del mundo en que vive, buscando los antecedentes y causas que la originan y aplicando sus conocimientos para plantear con lógica sus posibles consecuencias. Se trata, también de comprobar la iniciativa para planificar el trabajo, acceder con cierta autonomía a diversas fuentes de información, analizar y organizar ésta y presentar las conclusiones de manera clara utilizando para ello, en su caso, las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Fuente: Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre. Enseñanzas Mínimas de ESO

tos en este primer bloque de contenidos, en realidad, existe un manifiesto desequilibrio, similar a lo observado en el curso anterior, entre el interés prestado a los conocimientos de tipo procedimental y actitudinal propios de Bloque I, y el otorgado a los de tipo conceptual contemplados en los Bloques II y III.

En efecto, para la asignatura de *Historia de cuarto curso de ESO*, el decreto de currículo del MEC señala ocho criterios de evaluación, de los cuales sólo tres son para apreciar los conocimientos relacionados con lo indicado en el Bloque I de contenidos comunes (criterios primero, segundo y octavo, que repiten, casi palabra por palabra, buena parte de lo anteriormente indicado en el citado bloque de contenidos).

Aparentemente, dedicar a esos contenidos comunes tres de los ocho criterios (y, por tanto, más de un tercio del total), parece ser muestra suficiente del mucho interés que, en este curso, suscita la adquisición de conocimientos de tipo procedimental y actitudinal, pues para evaluar los otros dos bloques de contenidos se destinan únicamente los cinco criterios restantes.

Sin embargo, si realizamos una lectura más detenida del citado bloque de contenidos y de los criterios de evaluación relacionados con el mismo, podemos percibir que, en realidad, las referencias que se hacen a temáticas de índole procedimental y actitudinal, –tanto en los contenidos comunes, como en los criterios de evaluación– son realmente escasas.

Como ejemplo para reflexionar sobre lo anterior hemos de señalar que valorar la capacidad del alumnado para:

“...situar en el tiempo y en el espacio los periodos y hechos trascendentes...” (criterio de evaluación número uno), y para “...identificar las causas y consecuencias de hechos y procesos históricos significativos...” (criterio número dos), supone, no tanto evaluar una serie de conocimientos procedimentales o demostrar una actitud debida, sino más bien la evaluación de nociones conceptuales, pues lo que se desea evaluar es la capacidad para ejecutar dos procedimientos mentales –situar en el tiempo y espacio e identificar causas y consecuencias– que necesariamente suponen la posesión previa del conocimiento de los períodos y hechos históricos que se han de ubicar u ordenar o de los que hay que indicar causas y consecuencias, aunque los criterios de evaluación primero y segundo hacen mención

De manera que, en realidad, el único criterio de evaluación que hace clara referencia a conocimientos de tipo procedimental y actitudinal, es el octavo (el destinado a valorar la capacidad del alumnado para realizar trabajos individuales y en grupo en los que demuestren su capacidad de indagación y uso de fuentes diversas), lo que supone, de hecho, una reducción con respecto al curso anterior tanto en el número de criterios de evaluación destinados a valorar el conocimiento alcanzado por el alumnado sobre procedimientos y actitudes, como en la propia atención prestada a ese tipo de conocimientos.

Como conclusión respecto del análisis de los contenidos y criterios de evaluación de *segundo ciclo de ESO* del área de *Ciencias Sociales* contenidos en el Real Decreto 1631/2006 de enseñanzas míni-

mas del MEC, nos muestra claramente que el interés principal y prioritario es que el alumnado alcance conocimientos de tipo conceptual, y sólo en un segundo plano, que aprendan a adquirir por sí mismos esos conceptos, que sepan utilizarlos y analizarlos de una manera crítica, o que logren crear un discurso argumentado y, llegado el caso, una postura racional, haciendo uso de esos mismos conceptos.

En definitiva, teniendo en cuenta lo que se ha de evaluar y, por tanto lo que se ha de enseñar de forma prioritaria, conforme a lo establecido a nivel estatal por el MEC, es el conocimiento de datos, fechas, conceptos más o menos genéricos y abstractos, y no tanto la manera de buscarlos, procesarlos y emplearlos, ni la actitud mostrada ante la temática o ante el propio aprendizaje.

Valorar el espíritu crítico es, aparentemente, algo secundario, lo que nos lleva a pensar que, siguiendo este patrón, se debe valorar más que el alumno conozca, por ejemplo, las distintas etapas de desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, que mostrar una clara actitud de repulsa contra los regímenes totalitarios.

2.2. Decreto de enseñanzas mínimas del MEC y los textos legislativos de las Comunidades Autónomas: ¿visiones complementarias o contrapuestas?

El siguiente paso dado en nuestra investigación ha sido analizar hasta qué punto esta tendencia observable en el que podríamos denominar como texto-patrón, se repite o es modificada en la legislación destinada al diseño de los currículos de las distintas comunidades

autónomas analizadas (Valencia, Murcia, Galicia, Castilla-La Mancha y La Rioja).

Como cabía esperar, los resultados obtenidos, sin dejar de ser interesantes y reveladores, no han deparado demasiadas sorpresas. Aunque los “autores” de las distintas legislaciones autonómicas han hecho uso de la potestad que la transferencia de competencias educativas otorga a las comunidades autónomas para introducir modificaciones en los decretos de currículo de las distintas etapas educativas, que son claramente visibles, en algunos casos, en lo relativo a la evaluación —e incluso a los contenidos a tratar—, las diferencias respecto al decreto de enseñanzas mínimas procedente del MEC son, en el fondo y en lo sustancial, escasas.

En efecto, el análisis de los decretos actuales referidos al currículo de las CCAA de Valencia, Murcia, Galicia, Castilla-La Mancha y La Rioja, nos ha permitido comprobar que sobre contenidos y criterios de evaluación de Geografía e Historia de segundo ciclo de ESO, existen diferencias entre los distintos decretos autonómicos, como cabía esperar, pero lejos de lo que se podía prever, no es la existencia de una lengua propia, o de una identidad regional “más marcada”, la causa principal de esa diferencia, sino la adscripción política del gobierno que ha redactado la ley.

Respecto a lo dicho, hemos encontrado que existe una considerable diferencia entre los decretos de currículo redactados por gobiernos autonómicos socialistas y/o nacionalistas (caso de Castilla-La Mancha y Galicia, que el año 2007 estaba todavía gobernada por la coalición

PSG-BNG) y aquellos otros que fueron redactados por gobiernos pertenecientes al Partido Popular (caso de La Rioja, Valencia y Murcia).

Mientras que en los primeros aparecen contenidos y criterios de evaluación muy semejantes a los expuestos en el decreto de enseñanzas mínimas -redactado bajo un gobierno central del PSOE-, en los segundos, que por otra parte, son casi idénticos entre sí, podemos observar una mayor divergencia, sobre todo, en lo referido a los criterios de evaluación.

Respecto los **contenidos de tercer y cuarto curso de la ESO**, señalados en el decreto de enseñanzas mínimas del gobierno central, las diferencias con respecto a lo recogido en los decretos de Galicia y Castilla-La Mancha son casi inexistentes: cabe destacar, en el caso de Galicia, que suelen aparecer numerosas referencias a asuntos regionales, pero sólo como ejemplo o materia de estudio complementaria a la visión europea y española; mientras que en Castilla-La Mancha las referencias regionales, curiosamente, son prácticamente inexistentes (de hecho, hay muchas más referencias regionales en los decretos de La Rioja o Murcia que en el caso manchego).

Buen ejemplo de ello lo encontramos, en el tercer bloque de contenidos de la asignatura de Geografía de 3.º de ESO (tabla 4). En realidad, las diferencias existentes entre los contenidos que aparecen referidos en los tres textos legales son mínimos (se trata de los resaltados en negrita): se reducen, sobre todo, a la inclusión de pequeñas referencias territoriales destinadas a utilizar el ejemplo regional como elemento de análisis o como ilustración de la temática trata-

da (en los decretos autonómicos se hace referencia explícita a la propia comunidad autónoma cuando se ha de tratar el tema de la organización político-administrativa española); o a la inclusión de referencias más concretas o puntuales en un intento de concreción de lo indicado en el decreto de enseñanzas mínimas (caso, por ejemplo, de la referencia que en el currículo gallego se hace a las dificultades existentes en algunas regiones del globo para instaurar regímenes democráticos, o al uso del ejemplo de la transición democrática española en el currículo de Castilla-La Mancha).

En cuanto a los contenidos, en los decretos de currículo de las CCAA gobernadas por el Partido Popular (Murcia, La Rioja, Valencia), tampoco las diferencias existentes en relación al decreto de enseñanzas mínimas son demasiado numerosas: más que oponerse a los contenidos que aparecen en éste, exceden o aumentan lo que se dice en él.

La principal diferencia es que se suele prestar atención a temáticas que no se muestran en el decreto de mínimos del MEC, o que sólo aparecen de pasada. A este respecto, resulta interesante señalar que en el currículo establecido para tercer curso, en los tres decretos analizados aparece un apartado amplio sobre geografía regional de índole descriptivo/analítico, que no se contempla en el decreto ministerial, cuyo objetivo final es centrar la temática en la propia comunidad autónoma. En la tabla siguiente (número 5) se muestra cómo aparece reflejado ese apartado de geografía "regional" en el decreto de currículo de Valencia. En el caso de los decretos de La Rioja y Murcia esta temática regional

Tabla 4. Comparativa de contenidos. Tercer curso de ESO, Geografía.

Bloque 3: Organización política y espacio geográfico.

Decreto MEC	Galicia	Castilla-La Mancha
<p>-La organización política de las sociedades. Diferentes tipos de regímenes políticos. Identificación de los principios e instituciones de los regímenes democráticos.</p>	<p>* La organización política de las sociedades. Diferentes tipos de regímenes políticos. Identificación de los principios e instituciones de los regímenes democráticos y las dificultades de su implantación en Latinoamérica, Asia y África.</p>	<p>-La organización política de las sociedades. Diferentes tipos de regímenes políticos. Identificación de los principios e instituciones de los regímenes democráticos. Transición política y configuración del Estado democrático en España.</p>
<p>-La organización política y administrativa de España. La diversidad geográfica. Desequilibrios regionales.</p>	<p>* El proceso de configuración territorial del Estado español. La organización política y administrativa de España. Diversidad geográfica y desequilibrios regionales.</p> <p>* La realidad territorial de Galicia. Aldeas, parroquias, pueblos y áreas urbanas. Comarcas y parroquias. Los desequilibrios espaciales.</p>	<p>La organización política y administrativa de España. La Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.</p>
<p>- El espacio geográfico europeo. Organización política y administrativa de la Unión Europea. Funcionamiento de las instituciones.</p>	<p>* El espacio geográfico europeo. Organización política y administrativa de la Unión Europea. Funcionamiento de las instituciones. La condición periférica de Galicia y repercusión de las políticas europeas. La euroregión atlántica Galicia-Norte de Portugal.</p>	<p>- El espacio geográfico europeo. Organización política y administrativa de la Unión Europea. Funcionamiento de las instituciones.</p>
<p>- Localización y caracterización de los grandes ámbitos geopolíticos, económicos y culturales del mundo.</p>	<p>* Localización y caracterización de los grandes ámbitos geopolíticos, económicos y culturales del mundo.</p>	<p>El orden político y económico mundial en la segunda mitad del siglo XX: bloques de poder y modelos socioeconómicos. El papel de los organismos internacionales. Proceso de construcción de la Unión Europea. España y la Unión Europea.</p>
<p>Fuente: RD 1631/2006, de 29 XII</p>	<p>Fuente: D133/2007, de 5 de julio</p>	<p>Fuente: D 69/2007, de 29-05-2007</p>

Tabla 5. Comparativa de contenidos. Tercer curso de ESO, Geografía.

Bloque 4: Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual.

Decreto MEC

- Interdependencia y globalización.
- Desarrollo humano desigual. Actitud crítica frente al desigual reparto del desarrollo y rechazo de las desigualdades entre las personas y los pueblos del mundo. Políticas de cooperación.
- Tendencias y consecuencias de los desplazamientos de población en el mundo actual. Análisis de la situación en España y en Europa.
- Riesgos y problemas medioambientales. Medidas correctoras y políticas de sostenibilidad. Disposición favorable para contribuir, individual y colectivamente, a la racionalización en el consumo y al desarrollo humano de forma equitativa y sostenible.

Fuente: Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre

Valencia

–El mundo contemporáneo

- Interdependencia y globalización. Desarrollo y subdesarrollo.
- Desarrollo humano desigual. Rechazo de las desigualdades entre las personas y los pueblos del mundo. Políticas de cooperación y solidaridad. Las grandes áreas geopolíticas, geoeconómicas y culturales del mundo. La comunidad iberoamericana. La situación de España en el mundo.
- Tendencias y consecuencias de los desplazamientos de población en el mundo actual. Las migraciones contemporáneas: migración económica y política.
- Riesgos y problemas medioambientales. Medidas correctoras y políticas de sostenibilidad. Disposición favorable para contribuir, individual y colectivamente, a la racionalización en el consumo y al desarrollo humano de forma equitativa y sostenible.

–El espacio geográfico europeo y español

- El espacio geográfico europeo. La Unión Europea en el mundo actual: tendencias demográficas, económicas y estrategias de desarrollo.
- La diversidad geográfica de España. Las actividades agrarias y pesqueras en España. El desarrollo rural. La industria y los espacios industriales españoles. La producción energética y minera. La terciarización de la economía española: el comercio y el turismo. El desarrollo de las nuevas tecnologías. La articulación del territorio: infraestructuras de transporte y telecomunicaciones. El proceso de urbanización y el sistema urbano español. Los impactos de la actividad humana en el medio físico. El problema del agua. Los desequilibrios regionales. Estudio geográfico de la Comunitat Valenciana.

Fuente: Decreto 112/2007, de 20 de julio

aparece también en términos prácticamente idénticos a los citados, la única salvedad es, lógicamente, las referencias a sus propios territorios.

De igual manera, en cuarto curso, los contenidos recogidos en los decretos autonómicos de Valencia, La Rioja

y Murcia aparecen más detallados que en el decreto de enseñanzas mínimas, y suelen aparecer temáticas centradas en la propia historia de la comunidad, y lo que es más interesante, se da mucha importancia a la historia del arte, cosa que casi no se contempla en el decreto del

MEC. Así por ejemplo, si nos fijamos en el segundo bloque de contenidos de este curso, que lleva por título “Bases históricas de la sociedad actual”, mientras que en el decreto de enseñanzas mínimas se indica que se han de tratar, entre otras temáticas: “Transformaciones políticas y económicas en la Europa del Antiguo Régimen; el Estado absoluto; la Ilustración; y el Reformismo borbónico en España” (RD 1631/2006), en el decreto de currículo de la Comunidad Autónoma, a esas temáticas (que también son tratadas) se le unen una mención a la historia regional, y otra relativa a la historia del arte: “El Estado absoluto. Despotismo ilustrado y parlamentarismo inglés. La Ilustración. Reformismo borbónico en España y América. El Reino de Murcia en el siglo XVIII: Belluga y Floridablanca. El arte del siglo XVIII: el Barroco y el Neoclasicismo. Salzillo. La Catedral de Murcia. Otras manifestaciones del Barroco en la Región de Murcia” (D. 291/2007).

En lo relativo a los **criterios de evaluación** ocurre algo semejante: mientras que en los decretos de currículo de Galicia y Castilla-La Mancha son muy pocas las diferencias existentes entre los criterios que aparecen en ellos y los recogidos en el Real Decreto del MEC –de hecho, la práctica totalidad de criterios de evaluación de los textos autonómicos están basados, casi literalmente, en los criterios recogidos en el decreto de enseñanzas mínimas ministerial–; en los currículos valenciano, murciano y riojano las diferencias son numerosas y patentes.

En el caso gallego y castellano-manchego las principales diferencias a con-

siderar se encuentran, sobre todo, en el currículo gallego: aunque los criterios de evaluación son prácticamente idénticos a los recogidos en el texto de enseñanzas mínimas del MEC, aparece una considerable cantidad de referencias “regionales”. Así por ejemplo, mientras que el cuarto de los criterios de evaluación de tercer curso de ESO del texto ministerial se indica que se ha de saber “Identificar el desarrollo y la transformación reciente de las actividades terciarias, para entender los cambios que se están produciendo, tanto en las relaciones económicas como sociales” (RD 1631/2006), en el decreto de currículo gallego, en el cuarto criterio de evaluación de ese cuarto curso, al final de esa frase se añade “..y analizar sus diversas repercusiones espaciales, en particular en el ámbito gallego” (D 133/2007).

Evidentemente, esto supone únicamente un añadido local a los criterios de evaluación del texto ministerial, con lo que, en realidad, es muy poca la diferencia con aquellos. No obstante, se trata, como hemos señalado, de la diferencia más destacable, sobre todo si tenemos en cuenta que en el decreto de Castilla-La Mancha los criterios de evaluación son tomados directamente de la orden ministerial, sin que exista prácticamente mención alguna a la región.

Caso bien distinto es el de los criterios de evaluación recogidos en los decretos de currículo valenciano, murciano y riojano: en ellos es donde se observan las mayores diferencias con respecto al texto del Ministerio, si bien es cierto que se trata, sobre todo, de diferencias de forma y no tanto de fondo.

En efecto, aunque aparentemente, parece haber poca relación entre los criterios presentes en el decreto del MEC y los contemplados en los decretos de las citadas comunidades autónomas, en realidad, analizados con detenimiento los criterios de evaluación previstos en los decretos de currículo autonómicos, se puede observar que la principal diferencia con el decreto de enseñanzas mínimas, no es tanto el contenido de lo que

indican, sino, más bien, la forma en la que han sido redactados –y bien es cierto que no en todos los casos, pues hay algunos criterios que reproducen literalmente los que aparece en el texto ministerial–. De hecho, y aunque resulta un poco trabajoso, se puede hacer una correlación directa entre éstos y el listado de criterios del decreto del ministerio.

Así, por ejemplo, si observamos los criterios de evaluación de tercer curso del

Tabla 6. Comparativa de criterios de evaluación. 3º ESO, Geografía.

MEC: Real Decreto 1631/2006

1. Identificar los principales agentes e instituciones económicas así como las funciones que desempeñan en el marco de una economía cada vez más interdependiente, y aplicar este conocimiento al análisis y valoración de algunas realidades económicas actuales.

2. Caracterizar los principales sistemas de explotación agraria existentes en el mundo, localizando algunos ejemplos representativos de los mismos, y utilizar esa caracterización para analizar algunos problemas de la agricultura española.

3. Describir las transformaciones que en los campos de las tecnologías, la organización empresarial y la localización se están produciendo en las actividades, espacios y paisajes industriales, localizando y caracterizando los principales centros de producción en el mundo y en España y analizando las relaciones de intercambio que se establecen entre países y zonas.

Se trata de evaluar que se conocen los principales tipos de industrias, se identifican las actuales formas de producción y los nuevos paisajes industriales y localizan las zonas productoras de energía y bienes industriales más destacados, reconociendo las corrientes de intercambio que genera la producción y el consumo

Comunitat Valenciana: Decreto 112/2007

1. Identificar los principales agentes e instituciones económicas así como las funciones que desempeñan en el marco de una economía cada vez más interdependiente, y aplicar este conocimiento al análisis y valoración de algunas realidades económicas actuales, **con referencia específica a la agricultura, industria y servicios de la Comunitat Valenciana.**

9. Caracterizar los principales sistemas de explotación agraria existentes en el mundo, localizar algunos ejemplos representativos de los mismos, y utilizar esa caracterización para analizar algunos problemas de la agricultura española, **en especial, de la Comunitat Valenciana.**

8. Identificar y localizar las grandes áreas geopolíticas, económicas y culturales del mundo, con especial atención a la Unión Europea e Iberoamérica. Analizar los efectos de la integración de España en la Unión Europea. Explicar la posición de España en el sistema de relaciones internacionales.

10. Conocer las características que definen los espacios industriales, comerciales y turísticos y su distribución geográfica, y destacar la de la Comunitat Valenciana.

MEC y los del decreto de Valencia –tabla sexto-, podemos observar que hay algunos criterios (caso, por ejemplo, del primero y del noveno), que se corresponden casi palabra a palabra con otros criterios de evaluación del decreto ministerial (en este caso, el primero y el segundo), con la única salvedad, como ya viéramos en el caso manchego y gallego, de la inclusión en los mismos de referencias regionales (algo, por otra parte, más habitual en el decreto de currículo valenciano que en los decretos riojano y murciano).

En otros casos, las diferencias de redacción son más considerables, pero se pueden relacionar perfectamente con los criterios del ministerio (caso del octavo y décimo criterio del texto valenciano, que aunque redactados de forma muy distinta, pueden equipararse a lo que se indica en el tercer criterio de evaluación del MEC).

En este sentido, tal vez lo más destacable sea la aparición, entre los criterios de evaluación de la asignatura de Historia de cuarto curso de ESO de los decretos autonómicos de La Rioja, Valencia y Murcia, de dos criterios que no tienen correlación alguna con los recogidos en el decreto de enseñanzas mínimas del MEC, pues tratan dos temáticas que no aparecen reflejados en el citado decreto ministerial: la historia del arte y el patrimonio archivístico.

En el decreto murciano son los criterios: “Conocer las características esenciales de los principales estilos artísticos desde el siglo XVIII al XX, con particular atención a España” (criterio número 13) y “Valorar el patrimonio documental de España y de la Región de Murcia. Localizar los principales archivos, des-

taçando su proyección en la vida cultural española e internacional” (Criterio número 15: D. 291/2007). En los decretos valencianos y riojano aparecen como criterios 10 y 12, redactados en unos términos muy semejantes a los usados en el caso del texto de Murcia, aunque hay que señalar que en el decreto valenciano se incluye una mención a la referencia regional, algo que no ocurre en el texto de La Rioja, donde se mantiene la referencia nacional.

De manera que, en lo que se refiere a la evaluación, y pese a las aparentes diferencias existentes entre los distintos textos legales, a efectos prácticos, éstas son mínimas y totalmente irrelevantes: aunque el contenido curricular recogido en los textos autonómicos gobernados por el PP parecen prestar algo más de atención a aspectos procedimentales, en realidad, se trata de algo equívoco, pues aunque es cierto que hay un mayor número de criterios de evaluación referidos a los procedimientos, realmente las materias a las que hacen referencia son las mismas. Hay más criterios, pero en esencia dicen lo mismo que los criterios que expone el texto ministerial, que son más extensos y amplios.

En suma, se mantiene la visión de que la enseñanza de conceptos –y por tanto, la evaluación de ese tipo de conocimientos- es un asunto prioritario, frente a los conocimientos procedimentales y a la actitud del alumnado, que en todos los decretos analizados, independientemente del “color” político de quienes los han redactado, parecen ser asuntos de segundo orden.

3. Conclusiones

De lo expuesto se deducen algunas conclusiones que vamos a exponer.

La primera es que el proceso de evaluación se concibe todavía con función calificadora y no con función orientadora y motivadora pues siempre es más fácil aplicar criterios externos a un proceso, que analizar los resultados del propio proceso desde la visión de los sujetos intervinientes y del entorno en el que tiene lugar.

La segunda se refiere a que hemos comprobado que los textos autonómicos no difieren mucho ni en forma, ni en el fondo, ni en el modo de concebir la evaluación del texto del R.D.1631/2006 estatal, y, cuando lo hacen, es para subsanar olvidos sustanciales como los criterios de evaluación de conocimientos de Historia del Arte y para ampliar contenidos y criterios referidos a asuntos geográficos e históricos regionales.

La tercera conclusión es que todavía no estamos en posición de concebir la evaluación como un proceso que vaya más allá de lo cuantitativo y se acerque a modelos evaluación más “cualitativos”, que tengan en cuenta realmente elementos que trasciendan el conocimiento de datos, fechas y conceptos más o menos generales. ¿Supone esto que habría que cambiar, una vez más, la legislación y, con ella, los currículos? Probablemente esta fuera la solución más idónea, que no la más sencilla.

La cuarta es que de los textos legales deducimos que existe poca diferencia en el modo de evaluar en el año 2009 que conforme se hacía en épocas pasadas, lo cual nos confirma nuestra sospecha ini-

cial de que, a todas luces, en la mente de los políticos sigue imperando la idea de que los datos cuantitativos son los únicos que explican los resultados de aprendizaje y se olvidan de que gran parte los resultados se deben al cómo se lleva a cabo el proceso educativo

Evidentemente, la lectura que se hace de todo ello es que lo que estos textos consideran como realmente sustancial no es saber *por qué*, o *cómo*, ni tampoco *cómo se puede saber*, sino saber *qué*, y por ello priorizan la evaluación de ese tipo de conocimientos, y se subordinan el resto.

Con estos antecedentes legales, es muy probable que resulte difícil encontrar, en otras fases del proyecto de investigación que tenemos en marcha, alguna referencia a prácticas de evaluación que excedan claramente a la mera valoración de conocimientos conceptuales, siguiendo un modelo propiamente cuantitativo. Como demuestra Souto en un reciente artículo (2009), hay que hacer un auténtico encaje de bolillos para plantear un modelo de aprendizaje –y, por supuesto, de evaluación- para poder salirse un poco de la norma sin infringir la legislación vigente.

Con esta legislación es difícil poner en práctica un modelo de evaluación más “cualitativo”, que tenga realmente en cuenta elementos que trasciendan el conocimiento de datos, fechas y conceptos más o menos generales.

Bibliografía

ANTÚNEZ, A. y ARANGUREN C. (1998). Aproximación Teórica y Epistemológica al Problema de la Evalua-

- ción. Su condición en Educación Básica. En: *Boletín Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 104-117.
- CASANOVA, M. A (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid, Editorial La Muralla.
- COLAS, P.; REBOLLO, M.^a A. (1997). *Evaluación de programas: una guía práctica*. Sevilla, Kronos.
- DÍAZ BARRIGA, A. (comp.)(1993). *El examen: textos para su historia y debate*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- GINÉ, N. y PARCERISA, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona, Graó.
- GÓMEZ CASTRO, J. L. (1999). *La evaluación en Bachillerato: una perspectiva práctica*. Madrid, Editorial CCS.
- HOPKINS, D. (1989). *Evaluation for school development*. Buckingham, Open University Press.
- MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona, Horsori.
- MERCHÁN, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. En: *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.
- MERCHÁN, F. J. (2009). Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia. En: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 21-34.
- MIRALLES, P. y ALFAGEME, B. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. En: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 8-20.
- MONEDERO, J (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Granada, Aljibe.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). La evaluación su teoría y práctica. En: *Cuadernos de Educación*, 143. Caracas. Laboratorio Educativo.
- POPHAM, J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid, Anaya.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, Díada
- ROSALES, C. (1997). *Criterios para una evaluación formativa: objetivos, contenidos, profesor, aprendizajes, recursos*. Madrid, Narcea.
- SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona, Graó.
- SOUTO GONZÁLEZ et al. (1996). *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículo real*. Sevilla, Edit. Díada.
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2009). Evaluación en un proyecto de geografía e historia. En *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 35-47
- SCHUBERT, W. (1985). *Curriculum. Perspective, Paradigm and Possibility*. NY, Mc Millan

STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid, Paidós /MEC.

TREPAT, C. A. y FELIÚ, M. (2007). La enseñanza y el aprendizaje de la

historia mediante estrategias didácticas presenciales con el uso de nuevas tecnologías. En: *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, 3-13.