

ARTÍCULO ORIGINAL

# La evaluación continua de las competencias en Ciencias Sociales en el título de Maestro de Educación Primaria

**Clemente Herrero Fabregat**

*clemente.herrero@uam.es*

Universidad Autónoma de Madrid

**M<sup>a</sup> Montserrat Pastor Blázquez**

*montse.pastor@uam.es*

Universidad Autónoma de Madrid

**RESUMEN:** El artículo forma parte del Proyecto de Investigación *Evaluación continua de las competencias en Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales en el título de maestro de educación primaria*<sup>1</sup>, realizado entre los años 2009 y 2010, dentro de la Convocatoria para el Desarrollo de las Enseñanzas, en la Universidad Autónoma de Madrid. Proyecto de Investigación que persigue reflexionar sobre los cambios que suponen la implantación de las competencias en el campo de la Metodología y la Evaluación para el nuevo Título de Grado de Maestro en Educación Primaria, estableciendo un modelo de evaluación continua de competencias, estudiando algunos enfoques, así como propuestas concretas de criterios, técnicas e instrumentos para su posterior aplicación.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación, Competencias, Ciencias Sociales, Maestro, Educación Primaria

## Continuous assessment of skills in Social Sciences in the title of Master of Primary Education

**ABSTRACT:** The article comprises is part of the Project of Investigation continuous Evaluation of the competences in Mathematics, Social Sciences and Experimental Sciences in the title of teacher of primary education<sup>1</sup>, realized between years 2009 and 2010, within public announcement for the Lessons development, in the Autonomous Independent University of Madrid. An Investigation that persecutes to reflect on the changes that suppose the implantation of the competences in the area of Methodology and the Evaluation for the new Title of Degree of Teacher in Primary Education, establishing a model of continuous evaluation of competences, studying some approaches, and also concrete proposes of criteria, techniques and instruments for his later application.

**KEY WORDS:** Evaluation, Competences, Social Sciences, Teacher, Primary Education

Fecha de recepción 04/10/2011 · Fecha de aceptación 29/02/2012  
Dirección de contacto:  
Clemente Herrero Fabregat  
Facultad de Formación del Profesorado y Educación  
Universidad Autónoma de Madrid  
C/ Francisco Tomás y Valiente, 3  
28049 MADRID

### 1. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

La implantación de las competencias exige en el aula, necesariamente, un cambio tanto en la labor metodológica como en la evaluación, en la

medida en que las competencias ponen un mayor énfasis en el “saber hacer” Así, cualquier conocimiento, el “saber” pero, en especial el de las Ciencias Sociales, debe ser adquirido de forma distinta a la usanza tradicional, que radicaba básicamente en conocimientos memorísticos. A partir de ahora deben ser adquiridos de manera razonada y planteados de manera científica. Y evidentemente, si hay cambio metodológico se requiere de igual manera un cambio en su forma de evaluación.

### **1.1. Cinco consideraciones generales sobre la evaluación**

Antes de proceder a presentar una propuesta de evaluación, analizaremos críticamente los planteamientos más extendidos acerca del papel y naturaleza de la evaluación y sentaremos las bases de una evaluación coherente con una orientación que enfatiza el aprendizaje de competencias, puesto que, como ha mostrado la investigación didáctica, ninguna innovación puede llegar a consolidarse si no va acompañada de una transformación paralela de la evaluación.

#### **1.1.1 Sobre la precisión y objetividad de la evaluación**

Numerosas investigaciones han mostrado notables diferencias entre las puntuaciones por distintos profesores a un mismo ejercicio. Más aún, un mismo ejercicio es valorado sistemáticamente con puntuaciones más altas o más bajas, según sea atribuido a un estudiante brillante o a uno mediocre, también aparecen diferencias significativas cuando es atribuido a un alumno o a una alumna, etc.

La búsqueda de objetividad se traduce, además, en graves reduccionismos, al centrar la evaluación en los aspectos más simples de medir y dejar de lado todo lo que pueda dar lugar a “respuestas imprecisas”. Desaparecen así los aspectos más creativos de la actividad evaluadora. No resulta fácil, por ejemplo, evaluar de manera precisa la elaboración de hipótesis. Y dado que la atención de los estudiantes se dirige hacia lo que realmente se valora, se produce un empobrecimiento general del aprendizaje de competencias.

#### **1.1.2. La evaluación constituye un instrumento que afecta muy decisivamente a aquello que se pretende medir**

Dicho de otro modo, resulta ser, más que la medida objetiva y precisa de unos logros, la expresión de unas expectativas, en gran medida subjetivas, pero con una gran influencia sobre los estudiantes y los propios profesores. Es bien conocido a este respecto el llamado “Efecto Pigmalión”, por el cual estudiantes designados aleatoriamente como “excelentes” terminan siéndolo, gracias a las expectativas positivas que transmite el profesor y la ayuda que les brinda. Lo mismo ocurre, en sentido contrario, cuando los profesores creemos estar delante de estudiantes mediocres.

#### **1.1.3. El profesor ha de considerarse corresponsable de los resultados que los alumnos obtengan**

Desde la concepción del aprendizaje de competencias que fundamenta este artículo, carece de sentido una evaluación consistente básicamente en el enjuiciamiento “objetivo” y terminal de la labor realizada por cada estudiante. Por el contrario, el profesor ha de considerarse corresponsable de los resultados que éstos obtengan: no puede situarse frente a ellos como juez, sino *con ellos* como miembro de un mismo colectivo; su pregunta no ha de ser “quién merece una valoración positiva y quién no” sino “qué ayudas precisa cada cual para seguir avanzando y alcanzar las competencias deseadas”, lo que exige un seguimiento atento y una retroalimentación constante que reoriente e impulse la tarea. Esto es lo que tiene sentido en una situación de aprendizaje creativo, orientando la construcción de competencias.

#### **1.1.4. La evaluación debería pasar, según esto, a constituir un instrumento para favorecer el aprendizaje de competencias**

Para poner de relieve y reforzar las competencias que ya se manejan, detectar dificultades de los estudiantes y reorientar su trabajo, favorecer expectativas positivas...

#### **1.1.5. Para que la evaluación pueda jugar un papel positivo en el proceso de aprendizaje de competencias ha de reunir algunas características básicas**

Entre todas ellas, podemos citar las siguientes: ha de ser percibida como verdadera ayuda, generadora de expectativas positivas y no como enjuiciamiento externo; ha de extenderse a

todas las dimensiones que conforman las competencias –aspectos conceptuales, procedimentales, actitudinales– rompiendo con el reduccionismo habitual de centrarse en lo más fácil de medir; ha de ir más allá de lo que supone la actividad individual de los estudiantes. La aceptación de la evaluación como algo necesario para alcanzar las competencias se ve favorecida si se comienza evaluando aspectos distintos de la actividad individual (interés de las actividades propuestas, intervenciones del profesor...), y finalmente, si aceptamos que la cuestión esencial no es averiguar quiénes han alcanzado las competencias y quiénes no, sino lograr que la mayoría las consiga, es preciso concluir que ha de tratarse de una evaluación a lo largo de todo el proceso y no de valoraciones meramente terminales.

### 1.2. Una propuesta de Evaluación

Según los planteamientos que acabamos de presentar tiene una particular importancia el que los alumnos se impliquen en su proceso de aprendizaje continuo y obtengan el máximo provecho de su trabajo. La evaluación habrá de jugar, pues, más que nunca, un papel de retroalimentación que transmita expectativas positivas y reoriente adecuadamente el trabajo.

Las actividades de evaluación de competencias que se proponen deben estar perfectamente integradas en el proceso de aprendizaje. Es también conveniente que los alumnos desarrollen alguna tarea más extensa que ponga en tensión todo su “*saber*” y su “*saber hacer*” y culmine, en cierto modo, elaborando algún producto que requiera de un amplio despliegue de competencias.

No se trataría de poner el énfasis en plantear *pruebas* para calificarlas (desde mal a excelente), sino de proponer la realización de actividades y de proporcionar la retroalimentación y ayudas necesarias hasta lograr que el dominio de la competencia sea, al menos, aceptable.

La efectividad de una evaluación como instrumento de aprendizaje impone su realización a lo largo del proceso. Habrá que encontrar, pues, un equilibrio entre la necesidad de una evaluación continua y la disponibilidad real del tiempo para llevarlo a cabo.

Lógicamente no es posible evaluar si se ha logrado cierta competencia, si no se pueden observar conductas o productos relacionados con dicha competencia. Es por ello que se necesitan elaborar instrumentos que den cierta garantía de estabilidad en las observaciones y que permitan hacer comparaciones entre estudiantes.

Por ello hay que plantear una serie de instrumentos de evaluación que se presentan a modo de modelos de evaluación con diferentes niveles de concreción:

- el primer nivel, consistiría en elaborar un listado de instrumentos,
- y en el segundo nivel, se hace una descripción de los instrumentos aplicable a la materia de Ciencias Sociales.

## 2. EL MODELO DE EVALUACIÓN

En el presente apartado se describen como modelos algunas propuestas de evaluación. No se trata, ni mucho menos, de proponer *todas* las actividades de evaluación incluidas. Las ofrecemos tan solo como modelos para que el equipo de profesores disponga de un punto de partida a la hora de planificar la evaluación.

### 2.1. Primer nivel: delimitación de técnicas. Instrumentos de Evaluación

Según T. Tenbrink (1987) “hay cuatro técnicas básicas para obtener información evaluativa: observación, interrogación, análisis y test”. A su vez, dentro de cada técnica, este autor distingue diversos instrumentos de evaluación, tal como se recoge en el siguiente cuadro:

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Observación	Listas de control  Anecdótico  Ordenación  Escala de Evaluación  Diario
Interrogación	Entrevista  Cuestionario  Pruebas sociométricas  Técnicas proyectivas
Análisis	Tareas de adquisición  Tareas de repaso  Tareas de transferencias  Resolución de problemas  Proyectos  Portafolio
Test	Test de cuestiones escritas elaborado por el profesor  Test estandarizados

Cuadro 1. Instrumentos de evaluación de competencias según T. Tenbrink

Por tanto, una técnica, es el método, mientras que un instrumento es el aparato concreto.

Algunos instrumentos se pueden utilizar con más de una técnica, así, por ejemplo, una lista de control se puede utilizar para analizar una tarea escrita y también para observar a una persona cuando está exponiendo un tema.

Pero en la evaluación de competencias en Educación Superior es más operativo el planteamiento de G. Hawes (2005), quien señala que toda competencia se expresa mediante comportamientos o indicadores que pueden ser

observados mediante lo que denomina instrumentos, dispositivos o recursos evaluativos.

“*Recursos evaluativos*”, según G. Hawes, son: informes escritos, informes orales, presentación en formato multimedia, exámenes orales y escritos de la materia de una asignatura, lista de chequeo y escala de apreciación.

También resulta oportuno considerar lo que Cano García (2008), nos presenta como “*Instrumentos de Evaluación*”: proyecto final, practicum, tablas de observación, simulaciones y portafolios.

Por último, presentamos lo que Escalona y Loscertales (2008), denominan “*formas de evaluación*”: exámenes, comentario de texto, realización de ejercicios prácticos, resolución de problemas, presentación de problemas, presentación de proyectos, presentación de tesis, presentación de un ensayo, presentación de un trabajo, presentación de un informe sobre un trabajo de campo y exposición oral.

En definitiva, todos los aspectos que entran en la práctica educativa son susceptibles de considerarse objetos de evaluación en la medida de que proporcionan información que permite conocer la idoneidad del proceso educativo de un modo integral, máxime cuando estamos considerando una evaluación continua que

requerirá de información para retroalimentar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Desde esta perspectiva, consideramos un procedimiento pragmático que nos permita una operativización sencilla de la evaluación de competencias.

Se trata en esencia, de establecer correlaciones entre las *competencias que hay que desarrollar*, los *indicios o indicadores de dichas competencias (producciones de los alumnos, conductas)* y los *dispositivos de evaluación*.

En el siguiente Cuadro, están presentes las 6 competencias de la materia de Ciencias Sociales, con las conductas y producciones de los alumnos, y los dispositivos de evaluación. Se han explicitado las competencias de carácter dominante para Ciencias Sociales.

Materia	Competencias de materia	Conductas y producciones del alumnado	Dispositivos de evaluación
CC.SS.	1.- Comprender los principios básicos de las Ciencias Sociales.	Informes escritos	Matriz de valoración
CC.SS.	3.- Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.		Proyectos
CC.SS.	4.- Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social.		Portafolio
CC.SS.	1.- Comprender los principios básicos de las Ciencias Sociales.	Unidades didácticas	Matriz de valoración
CC.SS.	2.- Conocer el currículo escolar de las Ciencias Sociales .		Cuestionario de evaluación
CC.SS.	6.- Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.		Cuestionario de autoevaluación de trabajo en grupo Exposición oral
CC.SS.	1.- Comprender los principios básicos de las Ciencias Sociales.	Examen	Pruebas escritas
CC.SS.	3.- Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.		Preguntas abiertas, tipo test, resolución de problemas, preguntas cerradas, estudio de casos
CC.SS.	1.- Comprender los principios básicos de las Ciencias Sociales.	Exposición de trabajos y experiencias de laboratorio	Matriz de evaluación de experiencias de laboratorio
	2.- Conocer el currículo escolar de las Ciencias Sociales.		

Cuadro 2. Competencias, conductas y producciones del alumnado y dispositivos de evaluación.  
Elaboración propia

## **2.2. Segundo nivel: Instrumentos para la valoración de la formación docente por competencias: las matrices de evaluación y su aplicación para el diseño de una unidad didáctica, los informes escritos**

Para el segundo nivel se van a proponer una serie de instrumentos, las matrices o rúbricas y los informes.

### **2.2.1. Las Matrices de evaluación y su aplicación para el diseño de una unidad didáctica**

Como se ha indicado anteriormente, en el primer nivel, se elaboraba un listado de instrumentos aplicables a cualquier materia. Ahora, en este segundo nivel, se van a estudiar los instrumentos aplicables a la materia de Ciencias Sociales. Los instrumentos que presentamos permiten analizar y valorar diferentes unidades didácticas.

Una de las formas de especificar los criterios de calidad en la evaluación de competencias es mediante la utilización de las rúbricas o matrices de valoración, que facilitan la calificación del trabajo del estudiante en las diferentes asignaturas y/o temas que son complejas, imprecisas y subjetivas.

La rúbrica puede definirse como un conjunto de criterios específicos que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y las competencias, logradas por el estudiante en un trabajo o asignaturas. La matriz o rúbrica de valoración sirve para averiguar cómo está aprendiendo el alumno, pudiendo considerarse como una herramienta de evaluación formativa.

Entre las ventajas del empleo de las rúbricas en la evaluación, podemos señalar las siguientes: ayudan al profesor a evaluar de forma más rápida; permiten al profesor describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar; permiten que los estudiantes conozcan los criterios de calificación con que serán evaluados; permiten que el alumno evalúe y haga una revisión final de sus trabajos (el alumno, al conocer el nivel de calidad esperado, es más fácil que lo haga bien); facilitan la ayuda de los alumnos en la evaluación (autoevaluación y evaluación entre compañeros); reducen la subjetividad en la evaluación; proporcionan criterios específicos para medir el progreso del estudiante; y además, son fáciles de utilizar.

Los principales tipos de matrices de valoración son los siguientes:

- 1.- *Matriz comprensiva*. El profesor evalúa la totalidad del proceso o trabajo de enseñanza-aprendizaje sin juzgar por separado las partes que los componen.

Generalmente se utilizan cuando pueden aceptarse pequeños errores en alguna parte del proceso, sin que ellos alteren la buena calidad del producto final. Son más apropiadas para utilizar en los casos en que las actividades planteadas requieren que el estudiante proponga una respuesta sin que necesariamente haya una respuesta correcta única.

El objetivo de los trabajos y actividades que se califican con esta herramienta se centra en la calidad, dominio o comprensión general tanto del contenido específico como de las habilidades que incluye la evaluación en un proceso unidimensional.

LA EVALUACIÓN CONTINUA DE LAS COMPETENCIAS EN CIENCIAS SOCIALES  
EN EL TÍTULO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Calificación	Descripción Indicadores calidad
5	Demuestra total comprensión del problema. Todos los requerimientos de la tarea están incluidos en la respuesta
4	Demuestra considerable comprensión del problema. Todos los requerimientos de la tarea están incluidos en la respuesta
3	Demuestra comprensión parcial del problema. La mayor cantidad de requerimientos de la tarea están comprendidos en la respuesta
2	Demuestra poca comprensión del problema. Muchos de los requerimientos de la tarea faltan en la respuesta
1	No comprende el problema
0	No responde. No intentó hacer la tarea

Cuadro 3. Modelo de plantilla para matrices de valoración comprensivas

2.- *Matriz analítica: Matriz de evaluación del diseño de una unidad didáctica.* En este segundo tipo de matriz, el profesor evalúa inicialmente, por separado, las diferentes partes del proceso o trabajo y posteriormente suma las puntuaciones obtenidas para obtener una calificación total. Son útiles cuando se pide una respuesta muy enfocada, es decir, hay como mucho dos respuestas válidas y la creatividad no es el factor más importante.

Hemos elaborado una matriz para evaluar el diseño de una unidad didáctica. Como puede observarse abarca todos los aspectos del proceso educativo: presentación y lenguaje, estructura, adecuación al currículo, metodología y adecuación de la evaluación a los objetivos.

Estas matrices de valoración de una unidad didáctica posibilitan una doble finalidad, por un lado pueden permitir a los alumnos interrogarse sobre la presencia y optimización de los distintos aspectos de la unidad didáctica, lo cual, es favorecido por el formato de cuestionario y, por

otro, permiten objetivizar y cuantificar con una calificación la unidad didáctica una vez finalizada.

Mediante el trabajo de elaboración de la unidad didáctica, los alumnos desarrollan especialmente la competencia nº 2: “conocer el currículo escolar de las Ciencias Sociales”, y la competencia nº 6: “desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes”. En menor grado estarían implicadas otras competencias.

A continuación se presentan dos dispositivos de evaluación de unidades didácticas, de elaboración propia, que hemos denominado *Matriz de Evaluación del Diseño de una Unidad Didáctica* y *Guía para el Análisis de Unidades Didácticas*, así como un tercer dispositivo de evaluación, que es un *Formulario para la Evaluación de la Exposición Oral de una Unidad Didáctica o Proyecto*, adaptado, siguiendo las pautas de Escalona y Loscertales (2008).

	INSUFICIENTE: 1, 2, 3	CORRECTO: 4, 5, 6	EXCELENTE: 7, 8, 9	PUNTOS
ASPECTOS FORMALES: Presentación y lenguaje	No respeta los aspectos formales de la escritura (sintácticos, ortográficos, gramaticales). La presentación está poco cuidada.	Hay algunos errores en los aspectos formales de la escritura (sintácticos, ortográficos, gramaticales). La presentación es correcta.	Respeta los aspectos formales de la escritura. La presentación está muy cuidada.	
ESTRUCTURA	La UD no está estructurada. Faltan elementos importantes.	La UD está estructurada pero falta algún elemento.	La UD está bien estructurada y contiene todos los elementos bien desarrollados.	
ADECUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA AL CURRÍCULO	No se han tenido en cuenta las indicaciones del currículo para diseñar la UD.	Se tienen en cuenta las indicaciones del currículo, pero hay algunas carencias.	La UD está bien adecuada a las indicaciones del currículo en todos sus elementos.	
METODOLOGÍA	No están claros los principios metodológicos. Las actividades y recursos son poco apropiados.	Los principios metodológicos están definidos. Las actividades propuestas son correctas. Los recursos utilizados son adecuados.	Los principios metodológicos están bien definidos. Las actividades y recursos propuestos son adecuados, bien definidos y originales.	
ADECUACIÓN DE LA EVALUACIÓN A LOS OBJETIVOS	Los criterios de evaluación están poco claros. No se aportan instrumentos de evaluación o no son adecuados a los objetivos.	Los criterios de evaluación son adecuados a los objetivos. Los instrumentos propuestos son correctos.	Los criterios e instrumentos de evaluación son adecuados a los objetivos. Se tiene en cuenta la evaluación de la propia UD.	
TOTAL				

Cuadro 4. Matriz de evaluación del diseño de una unidad didáctica. Elaboración propia

A continuación de esta matriz de evaluación para el diseño de una unidad didáctica,

presentamos una Guía para el análisis de las mismas.



LA EVALUACIÓN CONTINUA DE LAS COMPETENCIAS EN CIENCIAS SOCIALES  
EN EL TÍTULO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE UNIDADES DIDÁCTICAS					
Cada factor considerado es valorado en una pentaescala en la que el significado es el siguiente: 1=en absoluto... 5=totalmente.					
ASPECTOS FORMALES					
- ¿Ha desarrollado de modo óptimo todos los aspectos formales (Corrección gramatical y ortográfica, presencia de índice, paginación, portada, bibliografía, ilustraciones)?	1	2	3	4	5
OBJETIVOS					
- Los objetivos didácticos de la Unidad Didáctica, ¿son coherentes con los objetivos definidos para el Ciclo en el currículo oficial?	1	2	3	4	5
- ¿Expresan con claridad el grado de aprendizaje que deben adquirir los alumnos?	1	2	3	4	5
- ¿Hacen referencia a distintas capacidades básicas y a distintos tipos de contenidos?	1	2	3	4	5
- ¿Se incluyen objetivos relacionados con los temas transversales?	1	2	3	4	5
CONTENIDOS					
- ¿Son adecuados al grado de desarrollo de los alumnos?	1	2	3	4	5
- ¿Están contextualizados al entorno en el que se encuentra el Centro Escolar?	1	2	3	4	5
- ¿Son coherentes con los objetivos propuestos?	1	2	3	4	5
- ¿Es adecuada la secuenciación propuesta?	1	2	3	4	5
- ¿Se presentan contenidos transversales?	1	2	3	4	5
ACTIVIDADES					
- ¿Son coherentes con los objetivos?	1	2	3	4	5
- ¿Son coherentes con los contenidos?	1	2	3	4	5

- ¿Está presente la globalización?	1	2	3	4	5
- ¿Aprenden haciendo y experimentando?	1	2	3	4	5
- ¿El juego ocupa un relieve importante?	1	2	3	4	5
- ¿Están adaptadas a los niños concretos?	1	2	3	4	5
- ¿Utilizan distintos modos de agrupamiento en consonancia con los distintos tipos de tareas a realizar?	1	2	3	4	5
- ¿Están relacionadas entre sí y organizadas con un estructura interna (actividades de iniciación.de desarrollo de consolidación)?	1	2	3	4	5
<b>EVALUACIÓN</b>					
- ¿Se distinguen los tres tipos de evaluación: inicial, formativa, sumativa?	1	2	3	4	5
- ¿Los instrumentos de evaluación son variados?	1	2	3	4	5
- ¿Hay adaptaciones curriculares?	1	2	3	4	5
-¿Utiliza diversos lenguajes en función de los diversos casos?	1	2	3	4	5
-¿Permiten un aprendizaje personalizado según las capacidades y ritmo de aprendizaje?	1	2	3	4	5
<b>METODOLOGÍA</b>					
- ¿Se definen los principios metodológicos?	1	2	3	4	5
- ¿Hay un enfoque globalizador?	1	2	3	4	5
- ¿Se especifican diversos criterios de agrupamiento?	1	2	3	4	5
- ¿Se desarrolla la distribución de tiempos?	1	2	3	4	5

Cuadro 5. Guía para el análisis de unidades didácticas. Elaboración propia

Con el fin de revisar la presentación oral de una unidad didáctica o un proyecto hemos

utilizado un formulario adaptado de Escalona y Loscertales (2008).

LA EVALUACIÓN CONTINUA DE LAS COMPETENCIAS EN CIENCIAS SOCIALES  
EN EL TÍTULO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

---

<b>Ejecución</b>					
Velocidad	Adecuada				Demasiado lenta o demasiado rápida
Audición	Clara e inequívoca				Confusa
Atención suscitada	Mantiene la atención				No la mantiene
Amenidad	Exposición amena				Aburrida
Manejo del tiempo	Con control				Sin control
<b>Contenido</b>					
Preparación previa	Exposición bien preparada				Evidencias claras de falta de preparación
Dominio del tema	Alto				Bajo o nulo
Organización	Estructurada de manera lógica				Desestructurada, falta de lógica
Pertinencia	Exposición ajustada al tema				Desajustada
Rigor académico	Alto				Bajo o nulo

Cuadro 6. Formularios para la evaluación de la exposición oral de una unidad didáctica o un proyecto

La valoración de la guía de análisis de unidades didácticas se presenta en el siguiente cuadro:

	Malo	Insuficiente	Indeciso	Suficiente	Bueno
Practicidad				X	
Adecuación					X

Cuadro 7. Valoración de la Guía de Análisis de las Unidades Didácticas

En este instrumento de evaluación el incremento del nivel de concreción de los elementos de la unidad didáctica valorados

determina una buena adecuación, pero a costa de que la aplicabilidad se ve dificultada.

Se propone en consecuencia, que este instrumento puede ser una guía orientativa para los alumnos y un instrumento auxiliar para discriminar alguna categoría que pudiera quedar oculta con el uso de la matriz de evaluación.

### **2.2.2. Los informes escritos**

Los informes escritos serán valorados mediante una matriz de evaluación. Hemos considerado que los informes más adecuados para la materia de la Ciencias Sociales, son los siguientes: escribir un breve ensayo sobre algún aspecto del tema tratado; escribir un breve ensayo, ayudándose de la bibliografía complementaria a la que pueda tener acceso, respecto a algún aspecto del tema tratado; analizar críticamente una representación conceptual elaborada por niños; analizar en algún libro de texto el modo de presentar a los niños un tema concreto; escribir un glosario con los términos epistemológicos que se manejan en el tema; describir alguna nueva actividad fácil de realizar con los niños en el aula; pedirles que comenten y evalúen el contenido del tema, indicando el mayor o menor interés que, a su juicio, tienen los aspectos incluidos, valorando la mayor o menor claridad de los contenidos, etc; escribir un texto divulgativo acerca de algún aspecto del tema tratado; construir un cuadro que sintetice los conocimientos introducidos en el tema; realizar un estudio bibliográfico de las preconcepciones de los niños sobre el tema tratado; construir un dossier con las noticias aparecidas en la prensa, a lo largo de una semana, sobre algún aspecto de interés ambiental o social;

escribir un “manifiesto” de defensa de la Naturaleza, del medio ambiente, de la coeducación o de cualquier tema con implicaciones sociales; escribir un diálogo entre dos o tres estudiantes que discuten en torno a un problema ambiental o social, sosteniendo posturas diferentes; sintetizar en un cartel el contenido de un tema; elaborar un cuestionario para el estudio de las preconcepciones de los niños; escribir un ensayo en torno a aquellas ideas y conceptos que el estudio del tema le haya ayudado a profundizar; confeccionar un fichero de las experiencias propuestas en el tema que considere de interés, incluyendo en cada ficha las observaciones y comentarios que considere pertinentes; escribir un glosario de los conceptos incluidos en un tema; realizar un estudio crítico del conjunto del tema: aspectos de interés, carencias, etc. y elaborar y llevar al aula una programación para un tema de su interés.

Un tipo de instrumento de evaluación para la elaboración de documentos o informes escritos, puede ser el seguido por Escalona y Loscertales (2008). Las pautas para la elaboración de un texto escrito, ofrecidas por estas autoras, proporcionan el desarrollo de un complejo proceso que hemos tratado de resumir y agilizar, omitiendo algunas de ellas. La omisión de estas fases se justifica al prescindir de determinadas lecturas previas para la elaboración de una programación de aula. Por el contrario, algunas fases se desdoblaron para resaltar el carácter específico del proceso programador.

Así, por ejemplo, el denominado “desarrollo del argumento” corresponde al desarrollo de los distintos apartados de la unidad didáctica, tal como aparecen definidos en la matriz de evaluación.

Etapas	
	1. Reflexionar sobre el tipo de documento que hay que preparar.
	2. Lectura comprensiva y crítica de diferentes textos y materiales.
	3. Selección de la información necesaria a partir de la documentación manejada.
	4. Relacionar las ideas extraídas de las diferentes lecturas.
	5. Realizar la crítica de las mismas.
	6. Poner un título adecuado al documento.
	7. Elaborar un guión provisional de los contenidos.
	8. Abordar una primera redacción según el guión provisional.
	9. Desarrollar el argumento de manera sistemática.
	10. Revisar el contenido del texto final y el índice.
	11. Revisar la redacción y la ortografía.
	12. Dar la presentación adecuada al documento final.

Cuadro 7. Pautas para la elaboración de un texto escrito (adaptación de Escalona y Loscertales, 2008)

Por tanto, este cuadro ha servido de guía para la matriz de evaluación de la unidad didáctica, presentada anteriormente.

### 3. CONSIDERACIONES FINALES

La operativización de los instrumentos de evaluación desarrollados, necesariamente requerirá la implicación de los alumnos en el proceso, y ello permitirá iniciar un proceso de evaluación formativa que progresivamente se irá mejorando en futuras actuaciones.

En esta línea abierta, los alumnos podrían participar no sólo en el conocimiento de los instrumentos de evaluación con los que son valorados sus trabajos, sino que podrían participar en su propia elaboración.

Para que la evaluación deje de ser un trámite académico y adquiera carácter asesor, formativo y pedagógico, los instrumentos de evaluación deben considerarse herramientas en constante evolución. “La evaluación de la evaluación” debe ser un

principio encaminado hacia la plasticidad de las herramientas que puedan ser adaptadas a diferentes contextos y a diferentes profesores.

### NOTAS

1. Proyecto de Investigación, llevado a cabo por los profesores Clemente Herrero Fabregat, Alfonso García de la Vega, Andrés García Ruiz, Guillermo Jiménez-Ridruejo, M<sup>a</sup> Montserrat Pastor Blázquez, Natalia Ruiz López, César Sáenz de Castro y Aurelio Santisteban Cimarro, pertenecientes al Grupo de Investigación PR-010 “Investigaciones educativas del medio social y natural”, del Departamento de Didácticas Específicas, de la UAM.

### BIBLIOGRAFÍA

- Audigier, F. y Tutiaux-Guillon, N. (dirs.) (2008). *Compétences et contenus. Les curriculumns en questions*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Cano García, M<sup>a</sup> E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior.

- Profesorado. *Revista de currículo y formación de profesorado*, 3, p. 12.
- De Miguel, M. (coord.) (2006) *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.
- Escalona Orcao, A.I. y Loscertales Palomar, B. (2008). *El diseño de las nuevas titulaciones universitarias y programas. Pautas, herramientas y ejemplos de aplicación*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Gardner, H. (1994). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Gerard, F.M. (2005). L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. En *Actes du Colloque de l'Admee-Europe*, Reims: IUFM Champagne-Ardenne, 24-26 octobre 2005.
- Gerard, F.M., Bief (2008). *Évaluer des compétences. Guide pratique*, Bruxelles: De Boeck.
- Gimeno Sacristan, J (Comp.) (2009): *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Hawes, G. (2005), *Evaluación de competencias en la Educación Superior*. Chile: Universidad de Talca.
- Imbernon, F. y Medina, J.L. (2005). *Metodología participativa a l'aula universitària. La participació de l'alumnat*. Barcelona: ICE.
- INECSE (2004b): *Resumen de los primeros resultados en España. Evaluación PISA 2003*.
- Knight, P. (2006), *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Laurier, M.D. (2005), *Évaluer les compétences : pas si simple... Formation et Profession (Montréal), 11 (I)*, 14-17.
- Libro Blanco de los grados de Magisterio (ANECA).
- López, M.C. (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior*. Granada: Universidad de Granada.
- Marchesi, A. (2005). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mcdonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonczy, A. (2000). *Nuevas perspectivas sobre la evaluación*. Paris: UNESCO
- Mèlich, J. C. (1998): *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Seix Barral.
- Mullis, I.V.S. et al. (2002): *TIMSS 2003. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. TIMSS, IEA, BOSTON COLLEGE. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Pastor Blázquez, M<sup>a</sup>M. (2004). Estrategias y métodos didácticos para la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales. En Domínguez Ortiz, M<sup>a</sup> C. (Coord.) *Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 147-203). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pérez Gómez, A. (2007). Aprender a enseñar. La construcción del conocimiento en la formación del profesorado. En AA.VV., *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Madrid: MEC/Octaedro/FIES, 7-36.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prieto, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.
- Reyes García C.I y Sosa Moreno, F. *La evaluación de las competencias de grado a través de la carpeta: una propuesta conjunta*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Educación.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. Conferencia magistral presentada en el VII *Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación Universitaria*, Poio, 2005.
- Tenbrink, T. (1988). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Editorial Narcea.
- Villa, A. y Poblete, M. (Dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, 24, 57-76.
- Yáñez, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Zabala, Z. Y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias didácticas del profesorado universitario. Diseño curricular en la universidad*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Documento de trabajo.

Zabalza, M.A. (2007). *Simulación práctica de la guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Documento de trabajo.