

**LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL
ALUMNADO DE 4ºESO MEDIANTE EL USO DE FUENTES
HISTÓRICAS.**

Autor: Antonio Jesús Beltrán Alcaraz.

Tutora: Dra. María Dolores Jiménez Martínez.

Convocatoria: Septiembre.

**Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Facultad de Ciencias de la
Educación.**

Universidad de Almería. Curso 2015-2016.



ÍNDICE DE CONTENIDO.

1. Introducción	2
2. Hipótesis, metodología de trabajo, objetivos y justificación de los contenidos	3
3. Marco teórico: La didáctica por competencias aplicada a la Historia. El uso de las fuentes históricas como método para evaluar la competencia lingüística, comunicativa y el tratamiento de la información.	7
3.1. <i>Las competencias y el marco de las políticas educativas europeas.</i>	7
3.2. <i>El marco general de las competencias en la enseñanza de la historia.</i>	9
3.3. <i>El marco teórico de la evaluación. La evaluación de las competencias históricas.</i>	10
3.4. <i>“Utilizar las pruebas históricas” como método para evaluar la comprensión lectora y el tratamiento de la información.</i>	15
4. Marco práctico: Proceso didáctico por el que se desarrolla la evaluación de la competencia lingüística y comunicativa con el alumnado de 4ºESO	19
4.1. <i>Contextualización del entorno experimental en el que se desarrolla el supuesto de evaluación.</i>	19
4.2. <i>Secuencia didáctica de trabajo: La prensa histórica local almeriense como fuente para evaluar la competencia lingüística y el tratamiento de la información con el alumnado de 4ºESO.</i>	20
4.2.1. <i>Fase I: Las funciones del investigador docente. Tratamiento de las fuentes y planteamiento del marco evaluativo.</i>	21
4.2.2. <i>Fase II: La labor del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.</i>	25
5. Análisis resolutivo del proceso de aplicación del marco experimental.	27
6. Conclusiones.	31
BIBLIOGRAFIA.	35
ANEXO DOCUMENTAL	38

1.Introducción.

El trabajo redactado a continuación es el resultado de llevar a cabo un proceso de investigación-acción enfocado en la elaboración y aplicación de un constructo de evaluación que nos permita obtener información sobre la competencia lingüística, comunicativa y el tratamiento de la información en el seno de un alumnado concreto, tomando como base la metodología de trabajo característica de la disciplina histórica puesta en práctica sobre la prensa local almeriense utilizada como fuente histórica.

El contenido se encuentra estructurado en seis apartados, los cuales, se ajustan a un modelo procedimental de actuación definido en base a tres fases concretas: investigativa-teórica, práctica-experimental y analítico-interpretativa, por las que se define el proceso de enseñanza-aprendizaje didáctico que hemos pretendido llevar a cabo con este trabajo organizando las ideas del mismo en base a las dos realidades teórica-práctica que dan fundamento al estudio efectuado.

Desde una perspectiva teórica, se introduce al lector en el estado de la cuestión básico relativo al mundo de las competencias educativas en general, y de forma más específica, el análisis crítico de algunos modelos competenciales insertos en la didáctica de la historia, aislando de todos ellos el que mejor se adapta a los fines evaluativos que perseguimos. En relación con lo anterior, tratamos también el debate existente entorno a los distintos marcos de evaluación dentro de la didáctica de la historia y el impacto de la enseñanza por competencias en los mismos. Un segundo apartado enlazará lo visto hasta el momento con las bases sobre las que se ha desarrollado la dimensión práctica de nuestro supuesto evaluativo, explicándose de forma secuenciada la metodología de trabajo aplicada en el contexto propio del aula teniendo en cuenta para la misma las funciones de los dos componentes fundamentales de todo proceso de enseñanza-aprendizaje: docente y alumno. El último punto a tener en cuenta se centrará en la evaluación e interpretación de los resultados propios del proceso experimental tomando como base el análisis de un conjunto de parámetros determinados.

El cierre al trabajo se da con un conjunto de conclusiones generales en las que se definen las principales líneas seguidas por el mismo, la validación crítica del cumplimiento de los objetivos e hipótesis de partida, así como la valoración final de los resultados obtenidos y el método de trabajo llevado a cabo. Finalmente, se introduce un anexo añadido que contiene una serie de elementos ilustrativos que facilitan el entendimiento del contenido expuesto.

2. Hipótesis, metodología de trabajo, objetivos y justificación de los contenidos.

Como precedente y punto de partida, hemos de aclarar que el presente trabajo que nos proponemos a desarrollar se debe encuadrar como una aportación teórica-práctica dentro del campo de la didáctica de la historia, ya que solamente teniendo en cuenta los criterios que le dan validez científica a la propia disciplina es como debe ser abordado y valorado este supuesto. Tras esta breve y necesaria aclaración procederemos sin más dilación a la exposición de todo lo referente a hipótesis y objetivos.

La hipótesis inicial de la que parte este trabajo se basa principalmente en que podemos establecer un marco de evaluación de la competencia lingüística y comunicativa mediante el uso, como recurso propio enseñanza y aprendizaje de la historia, de las fuentes históricas. La metodología de trabajo se ha ceñido a la aplicación del proceso de investigación-acción, tal y como la entendieron en su momento refiriéndose al mismo dentro del campo de la investigación didáctica británica algunos como Lawrence Stenhouse o Jonh Elliot, que significaron su convicción de que las ideas educativas solo y únicamente tienen algún valor cuando estas son llevadas a la práctica (Bausela Herreras, 1998). Se ha configurado el proceso a partir de unos parámetros que nos aporten una relación de datos interpretativos en referencia al grado de destreza del alumnado en la competencia lingüística y del tratamiento de la información. Para llevar a cabo este proceso de investigación-acción se ha secuenciado la estructura en tres fases diferenciadas:

La **primera fase** (*apartado 3*), de carácter *investigativo-teórica*, tiene como fin la selección de un modelo metodológico de evaluación pertinentemente adaptado a las circunstancias y objetivos declarados en este trabajo. El modelo seleccionado se concibe tras llevar a cabo un análisis del marco de las competencias aplicadas al contexto propio de la enseñanza-aprendizaje de la historia, cuyo estudio nos lleva directamente a deducir que el más apropiado para su aplicación es el propuesto por Domínguez Castillo (Domínguez Castillo, 2015) que se centra en la evaluación de la *“Destreza en comprensión lectora y comunicación”* tomando como base los criterios de trabajo propios de la competencia *“Utilizar las pruebas históricas”*.

La **segunda fase** (*apartado 4*), de carácter *práctico-experimental*, expone las bases procedimentales por las que se ha puesto en práctica el citado constructo evaluativo dentro del espacio del aula, el cual, se realizó a través de la interacción directa con las fuentes históricas que constituirán nuestro principal instrumento de evaluación. Las fuentes fueron seleccionadas en base a los fines de este proyecto, de naturaleza primaria, de ámbito local-provincial y de

carácter textual. Ciertamente poco se puede hacer, y del mismo modo poco nos pueden aportar las fuentes por si solas debido a su condición de “elementos estáticos”, por lo que dentro de esta segunda fase se abre un proceso de interacción con las mismas a través de la elaboración de una serie de ítems personalizados que actúan como lo que podríamos llamar “enlaces de evaluación” y que no son otra cosa que la interpretación desde el punto de vista pragmático del modelo de evaluación previamente seleccionado. Estos ítems son el recurso fundamental del que nos valdremos para extraer la información adecuada que nos servirá para consustanciar la tercera fase. Para vislumbrar mejor la cuestión, hemos organizado el contenido de este apartado elaborando una secuencia didáctica de trabajo que clarifique, a modo de guía didáctica, el planteamiento llevado a cabo en general durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la que se reflejen las funciones de los dos agentes fundamentales (docente y alumnado) que intervienen durante el mismo. El proceso didáctico de evaluación se ha llevado a cabo en un entorno experimental concreto en el aula, tomando como sujetos al alumnado de 4ºESO del IES Puerta de Pechina (Pechina, Almería) a los que se distribuyó para su realización una serie de “unidades de evaluación”.

Finalmente, la **tercera fase** (*apartado 5*), de carácter *analítico-interpretativa*, comprende el análisis, comparación y evaluación de los resultados del proceso experimental que posteriormente se volcarán a través de una serie de datos interpretativos tanto cuantitativos como cualitativos de los que se derivarán un conjunto de conclusiones que respaldarán o refutarán, según sea el caso, la hipótesis inicial.

Se debe añadir que los objetivos de este trabajo no solamente deben ser vistos desde la perspectiva única de la investigación docente, sino que la trascendencia de este va más allá de la contrastación de las hipótesis que proponemos, ya que durante la fase experimental del mismo los alumnos no son simplemente agentes pasivos cuya actuación se reduce a la de meros sujetos de los que se extrae una información determinada, esto se relaciona muy directamente con el enfoque que se plantea como esencia para este trabajo que es primeramente metodológico antes que conceptual, ¿Qué quiere decir esto? Sencillamente que, aunque valoramos la importancia del contenido de las fuentes estimamos como más valioso el hecho de que los alumnos adquieran las destrezas necesarias para llevar a cabo de forma correcta el análisis científico de las mismas y puedan aprovecharlas al máximo. Esto anterior está estrechamente ligado con una concepción constructivista a la hora de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se requiere un estado de protagonismo activo por parte de

los alumnos durante la interacción con el objeto de conocimiento que en este caso son las fuentes históricas (AAVV, 2008).

A continuación, se establecen los objetivos pretendidos en el estudio:

- Determinar en que medida el uso de las fuentes históricas resulta válido para establecer un método de evaluación que nos permita obtener información sobre las capacidades cognitivo lingüísticas y el tratamiento de la información en un grupo de estudiantes.
- Comprobar críticamente la validez de dicho método a través de su aplicación pragmática en un caso concreto en el aula.
- Promover un modelo de enseñanza de la historia basado en el aprendizaje por competencias mediante el uso de las fuentes históricas locales y el análisis crítico-interpretativo de las mismas.
- De forma transversal, incentivar el interés por los recursos históricos de información en el alumnado, especialmente la prensa, dentro del entorno próximo del ámbito provincial-local almeriense.

Una vez expuesta la hipótesis de partida y los objetivos que se pretenden con el propio trabajo hemos de reflexionar de forma crítica acerca de la pertinencia y necesidad de llevar a cabo este estudio y justificar en qué medida puede ser de utilidad evaluar competencialmente los criterios relativos al tratamiento de la información y las destrezas cognitivo lingüísticas en un contexto tan complejo como el que define nuestra realidad actual, y lo que es más importante, porque creemos además que desde la didáctica de la historia es posible abordar la problemática que aquí planteamos.

Como bien decíamos, la coyuntura histórica que define la realidad de nuestro presente se encuentra determinada por una gran complejidad inserta en sus bases fundamentales que deviene como resultado del continuo estado de interacción dinámica en que se encuentran la multitud de factores y variables que sobre la misma intervienen. La revolución digital, la globalización, la nueva organización del trabajo, entre otros, son los desafíos que desde el plano educativo los distintos Estados comenzaron desde principios del siglo XXI a afrontar intentando adaptarse, reiteramos a esta realidad acelerada y mutable, para adecuar a ella una correcta socialización de sus ciudadanos (Ávila Ruiz, López Atxurra, Fernández de Larrea, 2007).

Desde la concepción particular de este trabajo observamos en su momento que una de las denominaciones que de forma generalizada se atribuía a nuestra sociedad era describirla

como “sociedad del conocimiento”, término que desde nuestra óptica resulta erróneo y demasiado precipitado atribuir a una época como la nuestra, con todo ello, tampoco pensamos que este se caracterice por ser una utopía inalcanzable, sino que su gestación se halla en el seno de un constructo cuya esencia resulta más tangible y reconocible con respecto a la realidad que cohabitamos, dicha construcción se refiere a lo que cotidianamente enunciamos como “sociedad de la información”. Nos encontramos pues ante un paradigma inaudito en el que el ser humano más que en ningún otro momento de su historia accede a la información de una forma continuada, constantemente se les está “irradiando” desde los distintos canales de información (medios de comunicación, institución educativa...) provocando en el sujeto un estado de saturación que debe hacernos reflexionar sobre lo siguiente: ¿Asimilan las personas adecuadamente la masificada información que día a día reciben? ¿Contrastan realmente de forma crítica tanto los agentes emisores como el contenido de dicha información? ¿Analizan y comparan los distintos recursos para realizar una correcta argumentación propia? Estas cuestiones reflejan una problemática social importante y es que el exceso de información no lleva proporcionalmente a un conocimiento más certero y pormenorizado de los fenómenos humanos, sino todo lo contrario, estamos abocados a ser víctimas de la ignorancia más absoluta y a convertirnos en blanco fácil de manipulaciones de toda una serie de prácticas negativas que se están produciendo en este sentido.

En la coyuntura actual, donde el proceso de aprendizaje por competencias ahora más que nunca se encuentra copando el desarrollo de los currículos educativos puede ser una buena oportunidad para solventar el problema anteriormente descrito. El marco para evaluar los preceptos de la competencia lingüística que se propone con el fin de reforzar destrezas como la comprensión lectora y el adecuado tratamiento de la información puede ser una buena herramienta para despertar el pensamiento crítico dentro de las aulas de forma que los estudiantes sean capaces de comprender, interiorizar y procesar los contenidos para comunicarlos a su vez posteriormente.

¿Es la historia una herramienta útil para conseguir lo propuesto? Creemos sin duda alguna que la sociedad tiene una deuda pendiente con esta disciplina, la cual, ha sufrido en repetidas ocasiones de primera mano la intencionada malversación de la propia información histórica en base a particularismos de posicionamiento e intereses ideológicos o de cualquier otro tipo que han desacreditado su rango de cientificidad. Nuestra pretensión con este proyecto es aludir a la función científico-social de la historia del modo en el que propone Recio Cuesta, que significa

que el futuro de la misma pasa irremediamente por una alianza entre didáctica e historiografía que establezca una relación simbiótica entre la historia enseñada e investigada, y el instrumento clave en todo este proceso son sin duda las fuentes históricas primarias (Recio Cuesta, 2012), las cuales pretendemos acercar al alumno con el trabajo que aquí desarrollamos y a través de ellas propiciando un marco metodológico adecuado que les sirva como referencia para el correcto tratamiento de la información y a cuya aplicabilidad de forma análoga puedan recurrir en su presente histórico de forma que se dé un paso más adelante en pos de la búsqueda “sociedad del conocimiento”.

Para facilitar la comprensión de este apartado y el contenido del resto del trabajo se recomienda al lector visualizar el mapa conceptual de la estructura general seguida para el desarrollo del mismo. ([ANEXO 1. p.38](#)).

3. Marco teórico: La didáctica por competencias aplicada a la Historia. El uso de las fuentes históricas como método para evaluar la competencia lingüística, comunicativa y el tratamiento de la información.

3.1. Las competencias y el marco de las políticas educativas europeas.

A día de hoy, a ninguna de las entidades directamente relacionadas con el mundo educativo (alumnos, docentes, familias y organismos asociados) le resultará extraño haber escuchado, por lo menos en alguna ocasión, el término “competencia”, y es que desde que la OCDE a través del proyecto Deseco (Definition and Selection of Competences) en 1997 realizara un primer planteamiento sobre la importancia de las mismas dentro del bagaje formativo integral de las personas para el nuevo siglo XXI que se avecinaba (Domínguez Castillo, 2013), estas se han convertido con el paso de los años en el modelo de aprendizaje básico, situándose a la vanguardia de los principales currículos educativos de los distintos países a nivel global (Pagès, 2007).

Es esencial por tanto determinar que entendemos cuando en nuestro discurso nos referimos a la noción de “competencia”, término ciertamente confuso que guarda un trasfondo ambiguo, por lo que resulta necesario emprender su estudio conceptual para enlazar con la propuesta teórica que en líneas posteriores desarrollamos, y para ello, lo primero será precisarlo de acorde a lo estipulado en el plano legislativo oficial. El Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, enuncia la siguiente definición de competencia: “Capacidades para aplicar de

forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p.172). Partiendo de esta premisa, observamos en primer lugar que la naturaleza básica del concepto en sí es la de su carácter aplicativo metodológico como modelo de aprendizaje, donde se prima la “capacitación” práctica del sujeto (en este caso el alumno) por encima de la asimilación de contenidos. Además, en este sentido hemos de tener en cuenta que la “competencia” como tal se formula en base a una demanda socioeducativa que pretende dar una respuesta formativa en la persona frente a las necesidades reales propias de la coyuntura histórica en la que nos encontramos, a lo que se da contenido por una parte relacionándolo con el principio de equidad, ya que esta pretende servir de base común a todo el espectro ciudadano y por otro lado, presenta implícitamente un perfil dinámico e interdisciplinar, pues su adquisición se puede realizar en variadas situaciones y contextos, así como puede ser incluida como herramienta metodológica en las distintas materias del currículo (Monteagudo Fernández y Villa Arocena, 2011)

Las políticas comunes desarrolladas por los estados miembros de la Unión Europea instaron en acuerdo a seguir las recomendaciones de la OCDE adaptándolas a sus propios preceptos, en España, se empezó a tratar el tema de las competencias hace más o menos una década con la entrada en vigor en 2006 de la LOE, y la puesta en marcha de las llamadas “ocho competencias básicas” (López Facal, 2013), que de nuevo la última propuesta de ley educativa LOMCE, vuelve a citar bajo el nombre de “competencias clave”, y donde la importancia de estas últimas es aún mayor si cabe, aunque, según la opinión de algunos como López Facal, radica su fin más que en la dotación de unos determinados contenidos y capacidades para afrontar problemas y situaciones concretos (Bravo Pemjean y Milos Hurtado, 2007) en haberse constituido como la base sobre la que programas como PISA muestran su diagnóstico de evaluación a nivel internacional, en los que como ya sabemos la crítica principal reside en la primacía de criterios economicistas y valores como la competitividad como recursos fundamentales de los que se vale, y pese a que este no es el objeto central del trabajo, es significativo observar como prueba manifiesta de ello, el discurso apologético que se da en el marco legislativo referente al currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato sobre las tres competencias fundamentales (competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología) que no son otras que las premisas principales que PISA toma para llevar a cabo su evaluación (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015).

3.2. El marco general de las competencias en la enseñanza de la historia.

Centrándonos pues en nuestro campo de acción que es la didáctica de la historia y las ciencias sociales, no debemos a priori tener una visión reduccionista acerca de las posibilidades que aporta el modelo de aprendizaje por competencias, sino por el contrario, debe ser entendido como una oportunidad para reivindicar la utilidad de la disciplina en una sociedad como esta de orden complejo, además dicho modelo sirve para dotar al individuo de la capacidad para resolver los problemas de la misma, tomando consciencia de la naturaleza temporal en la que vive y teniendo muy en cuenta el espectro que lo relaciona directamente con el pasado y lo capacita a través del entendimiento del contexto espacial, económico y social en el que se sitúa a tomar las decisiones pertinentes para la construcción del futuro (López Facal y Carpenente, 2013). En definitiva, la inclusión de las competencias para la enseñanza y aprendizaje de la historia debe ser aprovechada para dar el vuelco definitivo a la percepción social generalizada de carácter pesimista que como una “lacra” se cierne sobre la disciplina, entendida como un mero compendio de elementos factuales de reducida o nula aplicación práctica, utilizada como “moneda de cambio” de los diferentes intereses ideológicos para legitimar un determinado orden social. Es a través del modelo por competencias donde la historia entra en plano de igualdad equiparándose al resto de disciplinas académicas, y reconociéndosele un rango de cientificidad determinado por unos valores universalmente aceptados (García Ruiz y Jiménez López, 2010).

Hemos de tener clara una cosa y es que aunque nos equiparemos a nivel competencial con el resto de disciplinas, la ciencia histórica presenta sus propias particularidades, como bien nos da a entender Santisteban Fernández, el pensamiento histórico no se rige por los mismos patrones que el de las ciencias naturales y físicas, o como ocurre en el caso del lógico-matemático, pero sin embargo al igual que en estas, debe ser una de las prioridades de la didáctica de la historia apoyada en la historiografía y las distintas teorías de enseñanza aprendizaje, el “poner sobre la mesa” una más que necesaria propuesta que estructure las distintas competencias que den base al citado pensamiento histórico. Para esta labor el mencionado autor se sirve de una propuesta en la que se comprenden hasta cuatro tipologías de conceptos competenciales constituidos a su vez por una serie de contenidos: *Construcción de la conciencia histórico temporal* (temporalidad humana en sus tres escalas de pasado, presente y futuro, cambio y continuidad en los procesos...), *formas de representación de la historia* (representación de la narración histórica, construcción de la historia, escenarios, personajes...), *imaginación/creatividad histórica* (empatía histórica, contextualización histórica,

pensamiento crítico...), y finalmente *la interpretación histórica* (lectura y tratamiento de las fuentes históricas, conocimiento metodológico de la historia...) (Santisteban Fernández, 2010).

Con nuestra propuesta se establece un marco causal sobre cuáles deben ser las capacidades y destrezas que los estudiantes deben adquirir en su aprendizaje. Hemos creído conveniente acercarnos más a la línea seguida por Domínguez Castillo (2015) que determina además una serie de parámetros procedimentales para llevar a cabo de una forma determinada la evaluación. El autor configura tres macrocompetencias históricas, que no son otra cosa que una adaptación de naturaleza disciplinar de la tipología utilizada por PISA para las ciencias. En primer lugar, vemos la competencia *“Explicar históricamente los hechos del pasado y del presente”*, ligada a una visión de la historia que conecta con una enseñanza de tipo memorístico y de repetición vinculada a contenidos conceptuales o factuales suponiendo aún hoy el núcleo pedagógico sobre el que versan algunos procesos de enseñanza-aprendizaje, cosa que afortunadamente está cambiando. Tras esta tenemos la competencia *“Comprender la lógica del conocimiento histórico”*, donde desde una perspectiva metodológica se definen las nociones que caracterizan el proceso de investigación histórica, se engloban aquí además una serie de conceptos aledaños fundamentales para el pensamiento histórico tales como causa y explicación de los fenómenos por empatía, tiempo histórico, relatos e interpretaciones... Finalmente el tercer gran bloque competencial, que será además el que tomaremos como base para el posterior desarrollo de nuestro trabajo referido a *“Utilizar las pruebas históricas”*, que resulta uno de los pilares de apoyo de la ciencia en general, pues el dato empírico, el hecho, la prueba, es necesaria para validar cualquier hipótesis derivada de un proceso de investigación científica. En el caso de la historia, los hechos probatorios provienen del trabajo llevado a cabo con las denominadas fuentes históricas, por lo que resulta un ejercicio de gran importancia acercar todo el constructo y entramado que envuelve su uso en el proceso de aprendizaje del alumno.

3.3. El marco teórico de la evaluación. La evaluación de las competencias históricas.

Una vez indagada terminologicamente el área que compone el marco general de las competencias educativas y posteriormente el tratamiento que de las mismas se ha llevado a cabo por parte de la didáctica de la historia a través del estudio de algunos modelos, hemos de entrar de lleno en lo tocante a un tercer punto fundamental dentro de la construcción de la estructura teórica que aquí planteamos, y ese tercer elemento se refiere a la evaluación.

La evaluación se ha convertido con el paso del tiempo en el eje entorno al cual giran principalmente los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel general dentro del plano educativo constituyéndose como un “todo” continuo que permite conocer la evolución de los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos teniendo en cuenta un punto de partida referido a la situación inicial de la que se parte con ellos y unos propósitos finales a conseguir (Sánchez Ibáñez, Trigueros Cano, Rodríguez Pérez y Ortuño Molina, 2011). El concepto de evaluación desde el punto de vista didáctico ha ido cambiando su perfil identificativo a lo largo del tiempo, y con ello la variabilidad de sus funciones pues ya no se ven reducidas estas únicamente a un grado de “ítem” calificativo o selectivo, en este sentido siguiendo la línea marcada por Merchán Iglesias, resulta inútil concebirla como un “mecanismo palanca” para alcanzar logros en el rendimiento de los alumnos a través de una serie de pruebas deterministas que en la mayoría de los casos no miden la situación real sobre la que se aplican quedando profundamente cuestionada su efectividad (Merchán Iglesias, 2011). De forma contraria a la visión anterior, esta poco a poco va siendo tratada cada vez más como un catalizador de mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, de la propia intervención didáctica y de los resultados de la misma, siempre teniendo en cuenta que sus aportaciones son de naturaleza orientativa, motivadora y de autorregulación (Miralles Martínez, Molina Puche y Santisteban Fernández, 2011), además como señala Martín González la evaluación debe ser un elemento tremendamente valioso del que extraer información directa que sirva de utilidad para las distintas partes que tangencialmente intervienen en el desarrollo educativo tales como administración, docentes, familias... (Martín González, 2011).

Bajando la escala de observación hacia el estadio propio de la didáctica de las ciencias sociales, la temática evaluativa se clasifica como una de las más complejas de abordar desde la perspectiva académica, debido entre otras cosas, a la tremenda dificultad existente de concebir y delimitar las capacidades que deben atribuirse al pensamiento social y al ejercicio de la ciudadanía, entre otros, pero es que precisamente puede que el problema radique ahí, pues hemos de ser conscientes de que a diferencia de otras disciplinas, las que tienen su objeto de estudio en lo social no deben ceñirse a una serie de procedimientos axiomáticos y estandarizados, sino que la evaluación en ciencias sociales ha de ser un proceso dinámico, mutable y adaptativo que varíe en la medida que ello requiera, de la misma forma que consecuentemente lo hacen las distintas estrategias pedagógicas. (Miralles Martínez, Molina Puche y Santisteban Fernández, 2011).

Probablemente sea el tema que estamos tratando uno de los que mayor debate ha suscitado dentro de la disciplina en los últimos años, de ello ha quedado constancia en el avance de la investigación en didáctica de historia a nivel internacional. En nuestro discurso vamos a rastrear algunas de las principales líneas de acción evaluativas llevadas a cabo en ciertos espacios, muy especialmente el mundo anglosajón donde la renovación ha sido mayor. Antes de proceder a ello y para no abusar de forma redundante del sistema de citación advertimos al lector que la información que se procesa en las líneas venideras resulta extraída y elaborada de los trabajos de Cercadillo (Cercadillo, 2011) y Domínguez Castillo (Domínguez Castillo, 2015).

Sin lugar a dudas el precedente pionero dentro del campo evaluativo lo marcará *Reino Unido* desde que a mediados de los 60 Hirst abriera camino al decidir concebir la enseñanza histórica como *forma de conocimiento (form of knowledge, aproach)* desde una óptica disciplinar, comprendiendo para ello cuatro rasgos específicos; conceptuales, proposicionales, procedimentales y técnicos. Casi dos décadas más tarde este supuesto teórico es tomado como punto de partida por investigadores como Lee, Shemilt, Rogers, Ashby o Dickinson, para desarrollar un modelo propio evaluativo disciplinar, configurado entorno a seis preceptos básicos: Reconocimiento de que lo escrito y declarado sobre el pasado deriva únicamente de las fuentes y necesita ser consecuente con estas/ Comprensión de que las preguntas históricas influyen en la forma en que se pueden interpretar las fuentes/ Capacitación en la elaboración de respuestas a las propias preguntas y contraste de hipótesis a través del análisis de las fuentes/ Saber y entender la historia a través de sus conceptos estructurales de cambio, continuidad, explicación y significado/ Desarrollar una comprensión de la naturaleza de las explicaciones y relatos históricos/ Ser capaz de identificar y explicar las diferencias que existen en interpretaciones diversas.

Estas premisas teóricas pasaron a cobrar relevancia tras constituirse en un elemento pragmático durante el desarrollo del proyecto curricular *History 13-16*, conocido más tarde como *School History Project (SHP)* que certificó su validez a través de un conocido estudio evaluativo de tipo comparativo llevado a cabo sobre una muestra de 1000 alumnos de entre 13 y 16 años, de los cuales 500 de ellos se formaron inscritos en el proyecto mientras que los restantes no lo estuvieron concluyéndose a nivel resolutivo que los alumnos participantes poseyeron una comprensión mayor de la naturaleza histórica, demostrando un mayor dominio de las bases metodológicas en las que se fundamenta la disciplina. La trascendencia de este último conllevó al emprendimiento ramificado de otros proyectos posteriores en el propio seno

nacional, pero que presentaban unas características bastante similares al anterior como es el *Cambridge History Project (CHP)* o en los años noventa de la mano de los mencionados Dickinson, Lee y Ashby la iniciativa *Concepts of History and Teaching Approaches, 7-14 (CHATA)*, que resulta casi idéntico al citado *SHP* pero en el que como se puede observar varía en mayor amplitud el espectro de edad de los alumnos (7-14).

Canadá será otro de los grandes impulsores en materia evaluativa donde desde 2006 siguiendo la tradición británica, de la mano del Centro para el Estudio de la Conciencia Histórica de la Universidad de British Columbia representado por Peter Seixas, se desarrolla el archiconocido proyecto *Benchmarks of Historical Thinking*, que con posterioridad al 2012 pasará a conocerse con el nombre de *Historical Thinking Project (HTP)*, que persigue principalmente el objetivo de desligarse definitivamente de las formas de enseñanza tradicionales basadas en métodos obsoletos en los que prima el carácter factual y la reiteración de contenidos dentro de la materia histórica, por contra a enfocar el proceso de enseñanza aprendizaje hacia lo que significa realmente “pensar históricamente” termino que alude directamente a la expresión acerca de la concepción de la historia establecida por Pierre Vilar en 1997 que algunos autores han tomado como base intelectual de la misma, (Carretero Rodríguez y López Rodríguez, 2009) en este caso, estableciendo para ello un sistema de evaluación en el que el alumno debe ser capaz de mostrar los siguientes conceptos estructurales: Establecer significados en la historia/ Utilizar las pruebas procedentes de fuentes primarias/ Identificar el cambio y la continuidad en el tiempo/ Analizar la causas y las consecuencias de los procesos y los sucesos/ Entender las perspectivas históricas/ Comprender la dimensión moral de las interpretaciones históricas. El compendio teórico que articula la propuesta evaluativa del HTP se encuentra expuesto en su obra básica: “Criterios de referencia para pensar históricamente: Un marco para la evaluación en Canadá”.

Estados Unidos se incorpora de una forma más reciente, pero su aportación resulta también significativa y ello se refleja en que como bien argumentó una autoridad dentro del campo de la disciplina histórica como es Peter Stearns al referenciar el ambiente de debate dentro del contexto educativo que se está viviendo en este país donde la evaluación cobra cada vez más protagonismo durante el desarrollo de los mismos. En este caso una de las iniciativas más trascendentes vino de la mano del *National Center for History in the Schools*, que se encargó de elaborar los *National Standards for History* en 1994, en los que se contenían las siguientes destrezas históricas: Interpretar fuentes primarias, discernir puntos de vista diferentes y

concebir argumentos sacados de las fuentes/ Enfrentarse con interpretaciones rivales, analizar cambios en el tiempo e identificar continuidades, analizar causas, Realizar análisis de comparación y contraste, relacionar los procesos regionales y globales. Los National Standards no solo inciden en las destrezas históricas anteriormente mencionadas, sino que redirigen la aplicación de estas hacia unos contenidos basados íntegramente en la comprensión de la historia de Estados Unidos, los cuales, se evalúan a través de una serie de pruebas muestrales generales conocidas como *National Assesment of Educational Progress (NAEP)*, llevándose a cabo por última vez en el caso de historia en 2014.

América Latina es otra de las regiones a nivel global que está realizando a lo largo de la última década una serie de avances por intentar establecer un marco evaluativo para la disciplina histórica en cada uno de los países que la componen, por ejemplo en México desde 2006 el currículo de la materia se estructura en base a tres competencias fundamentales: Comprensión del tiempo y del espacio histórico, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia. Desde distintos sectores se está buscando un método inclusivo de estas destrezas en las pruebas muestrales de evaluación EXCALE. En el caso de Argentina se encuentra vigente desde 2005 el llamado *Operativo Nacional de Evaluación (ONE)* en el que para el área de ciencias sociales (*Geografía e historia*) se distinguen los siguientes criterios a tener en cuenta: Reconocimiento de hechos y datos/ Reconocimiento de conceptos, Interpretación y exploración/ Análisis de situaciones/ Comunicación.

Llegados a este punto hemos de preguntarnos, ¿Qué ocurre con la evaluación en el marco de las competencias aplicadas a la historia? La respuesta no es sencilla de dilucidar, pero con certeza podemos decir que el hecho de que la evaluación como tema de debate esté suponiendo un punto de inflexión central dentro del campo educativo histórico en los últimos años no ha sido esta la tónica dominante, de hecho se puede constatar el fenómeno contrario, y es que la evaluación se encajaba como un elemento secundario dentro del campo de la didáctica, algo accesorio de menor importancia, por lo que no se había llevado a cabo una detenida y adecuada reflexión sobre la naturaleza de este asunto. El problema añadido se dio cuando estas empezaron a “resonar” con fuerza en los currículos educativos las dificultades para interactuar con las mismas fueron muy importantes, ya que al no acometerse esta labor evaluativa revisionista se tuvo que hacer frente a un nuevo elemento que requería nuevos criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación, ya que las competencias necesitan evaluarse más allá de lo estipulado en los objetivos del currículo pues se debe valorar hasta qué punto el

alumno usa como parte de su desarrollo formativo personal un conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y aptitudes. (Molina Puche, Ortuño Molina y Miralles Martínez, 2011).

Por tanto, al no haber un patrón estándar generalizado que determine cuáles son las competencias históricas, como referíamos en el apartado anterior, tampoco existe uno concreto que “ponga sobre la mesa” la forma en la que dichas competencias históricas deben ser evaluadas, a raíz de esto cada cual en base al contexto en el que se encuentre y las necesidades que el mismo requiera aplica un criterio u otro, en nuestro caso al haber tomado como referencia el modelo propuesto por Domínguez Castillo para establecer un marco concreto de competencias históricas, el cual recordemos se componía a su vez de tres macrocompetencias; *“Explicar historicamente los hechos del pasado y del presente”*, *“Comprender la lógica del conocimiento histórico”* y *“Utilizar las pruebas históricas”*, seguiremos del mismo modo lo propuesto por el citado autor en cuanto a la evaluación de las mismas.

Las competencias anteriormente mencionadas se caracterizan por ser marcadamente diferentes, ya que la primera de ellas se relaciona con los contenidos históricos propiamente dichos, mientras que las dos restantes tienen más que ver con el plano metodológico-instrumental de la disciplina histórica, además esta dicotomía en la naturaleza de las competencias influye en las características a la hora de emprender su evaluación que el propio autor traslada al ámbito disciplinar de la historia siguiendo las premisas teóricas establecidas por PISA en el siguiente baremo porcentual: *“Explicar historicamente los hechos del pasado y del presente”* estaría entorno al 40% mientras que *“Comprender la lógica del conocimiento histórico”* y *“Utilizar las pruebas históricas”* correspondería al 60% restante, destacando un mayor peso de esta última (con un 35 o 40%) ya que su contribución al conocimiento histórico es más significativa. A nivel pragmático la evaluación se efectúa según el autor a través de *unidades de evaluación*, cuya base central está en los llamados *estímulos* que resultan de la conformación de documentos o fuentes históricas (*“material de estímulo”*), con los que se configuran una serie de cuestiones concretamente elaboradas para extraer de ellas la *“información de estímulo”* concreta que permita comprobar la aptitud del sujeto hacia la competencia evaluada, en cualquier caso esto se explicitará mejor dentro del marco práctico.

3.4. “Utilizar las pruebas históricas” como método para evaluar la comprensión lectora y el tratamiento de la información.

Una vez definido el modelo estructural de competencias básico, hemos de dejar claro que para la consecución de los objetivos de este trabajo tomaremos como eje articulador una de

estas macrocompetencias, concretamente la mencionada de “*Utilizar las pruebas históricas*”, que será usada como premisa para evaluar a su vez las destrezas cognitivas lingüísticas dentro del perfil formativo de los alumnos para la disciplina histórica. El concepto homónimo que da nombre a la competencia previamente mencionada, el término “prueba histórica”, debe ser analizado para no caer en la confusión de atribuirlo en pleno significado a otro con el que se relaciona muy directamente, como es el de “fuente histórica”, caracterizadas estas últimas por su condición de realidades objetivas, cuya existencia no depende en absoluto del historiador, el cual, es sin duda el punto de inflexión entre los dos términos a los que nos referimos pues la acción activa de este en base a la problematización, cuestionamiento y extracción de la información a partir del recurso, lleva a la construcción intelectual del conocimiento histórico relativo a ellas legitimando el paso necesario para que la fuente histórica pase a consolidarse como prueba histórica tras las validaciones científicas pertinentes (Domínguez Castillo, 2015).

Es atribuible un gran valor a la destreza de manejo de las fuentes históricas, ello se ha reflejado en su mayor presencia en las aulas de nuestro país (Tribó Travería, 2005), eso es prueba fehaciente de la aplicabilidad práctica que el adecuado conocimiento de su metodología de trabajo proporciona al sujeto formado a la hora de desenvolverse en una sociedad como la actual que se encuentra hiperinformada, en la que los ciudadanos (por lo general) no tienen las trabas interpuestas de otras coyunturas históricas para acceder a la información sino que esta se ha “democratizado” en cierto sentido, Brunner alegando a lo anterior, definía de una forma muy adecuada la confluencia del fenómeno en el nuevo paradigma en el que se encontraba nuestra sociedad donde los requerimientos de acceso al conocimiento rompen la barrera que en épocas anteriores la lentitud y la escasez del mismo y pasa dificultaban dándose por el contrario una saturación informativa debido a la multiplicidad de los focos emisores de información (Fajardo Bullón, 2010). La cuestión radica ahora en cómo administrar la ingente cantidad de información a la que estamos sometidos, diferenciar críticamente los distintos agentes que la producen, analizarla, contrastarla... Todas estas facultades se adquieren en el alumno a través de las destrezas comprendidas en el trabajo con fuentes históricas, que supondrán un importante paso para avanzar de la sociedad de la información hacia la sociedad del conocimiento (Tribó Travería, 2005).

La construcción de este conocimiento para el contexto social descrito requiere como procedimiento *sine qua non* que las personas dispongan de una serie de aptitudes cognitivas lingüísticas aplicadas al marco referente a la información, que vayan desde la selección crítica y

adecuada de la misma hasta su correcta lectura y expresión tanto gráfica como oral. (Quinquer, 2001). El estudio PIRLS llevado a cabo por el IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) es una muestra representativa sobre la que situar el desarrollo de las citadas capacidades a las que anteriormente hacíamos referencia, en este caso aludimos a la competencia en *comprensión lectora*, que es con creces el pilar fundamental sobre el que se asientan las habilidades cognitivolingüísticas, pues el ejercicio básico de la lectura sigue siendo la vía principal por la que el individuo construye su armazón intelectual y elabora su propio conocimiento. En el último informe de 2011 se evaluó dicha competencia a través de una serie de métodos propios tomando una muestra de 255.000 alumnos a nivel internacional para un conjunto de 48 países, entre los que se encuentra España (participando en ella 8.580 alumnos de 312 centros pertenecientes al territorio nacional), la cual, con una valoración de 513 puntos se sitúa comprendida en el nivel intermedio (cuyo criterio se encuentra entre 475-550 puntos), lo que la clasifica por debajo de la media de la OCDE (538) y de los países miembros de la Unión Europea (534), así como por debajo de algunos países próximos a su periferia como Portugal (541), Francia (520) o Italia (541). Además, teniendo en cuenta los rendimientos porcentuales por alumnos en comprensión lectora observamos según los datos que entorno a un 6% de estos poseen un nivel muy bajo en relación a esta destreza por contra a un 4% que destaca situándose en un nivel avanzado (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013). Hemos de advertir que el PIRLS a nivel evaluativo a diferencia de PISA, que como ya veíamos al principio una de las tres competencias que evalúa es la de comunicación lingüística, aparte de por su carácter de mayor adecuación con la línea procedimental que aquí se desarrolla, nos parece más conveniente exponer sus resultados por la medida en que la IEA justifica en este mismo informe en los capítulos 3 y 4 una serie de variables específicas a través de la que justificar los datos anteriormente mencionados, tales como los contextos sociales, culturales y económicos y otros índices más concretos como la labor docente y de los centros educativos.

Con los índices cuantitativos anteriormente mencionados, aceptando cualquier crítica que sobre su método de evaluación se pueda hacer, pretendemos justificar ante el lector de este trabajo que aún existe un gran margen de mejora con respecto a la potencialización de estas capacidades en la realidad social y educativa de nuestro país que son tan imprescindibles para el desarrollo íntegro de los futuros ciudadanos, y la didáctica de la historia así como en general las ciencias sociales, tienen mucho que aportar en este sentido, pues aunque debe ser un objetivo común y una responsabilidad compartida y consensuada con el resto de disciplinas del currículo el motivo que lleve al correcto tratamiento de esta competencia, ciertamente

algunas materias educativas actúan como puente de contacto en mayor medida con respecto a ella, como le ocurre a la historia, la cual, como venimos mencionando posee un lenguaje propio constituido por una serie de conceptos e interpretaciones específicas que se ponen en práctica a través de acciones activas por parte del alumno como definir, comparar, describir, explicar, argumentar... (Quinquer, 2001). Para que este conjunto de acciones de una forma adecuada fomente las habilidades cognitivolingüísticas, como son la comunicación lingüística o la comprensión lectora, deben tener un campo de aplicación muy concreto y tal y como venimos indicando creemos que el más propicio para ello es el referente al marco que proponen las fuentes históricas.

En relación directa con lo anterior, solo nos queda exponer una serie de premisas o componentes que establezcan un marco evaluativo a nivel teórico que nos permita medir las destrezas comunicativas, comprensión lectora... en el alumnado tomando como vía para su consecución a las fuentes históricas. De nuevo aquí tomamos como referencia el modelo propuesto por Domínguez Castillo, pues él establece todo el constructo teórico para evaluar la competencia histórica que tomábamos como base, que es la de *“Utilizar pruebas históricas”*. En el análisis realizado de esta macrocompetencia vemos que se encuentra constituida por tres componentes: *“Reflexión sobre los conceptos de prueba y fuente histórica”*, que se caracteriza por ser el componente conceptual, *“Destrezas historiográficas en el tratamiento de las fuentes”*, y finalmente *“Destrezas de comprensión lectora y comunicación”*, estos dos últimos como bien indica su nombre se corresponden a destrezas. Vamos a tomar como base referencial al último de los componentes aquí mencionado que se configura a su vez mediante cinco subdestrezas, que son los puntos referenciales a través de las cuales se formulan una serie de preguntas directamente sobre la fuente trabajada de forma que esto nos permita evaluar el grado de lectura y comprensión alcanzado por el alumno sobre la propia fuente. Estas subdestrezas son las siguientes:

1. *Obtener información explícita de las fuentes.*
2. *Obtener información implícita de las fuentes.*
3. *Integrar e interpretar la información de las fuentes.*
4. *Evaluar la información de las fuentes.*
5. *Sintetizar y comunicar la información de las fuentes.*

4.Marco práctico: Proceso didáctico por el que se desarrolla la evaluación de la competencia lingüística y comunicativa con el alumnado de 4ºESO.

Una vez planteada la construcción teórica sobre la que se sostienen los “pilares” de nuestro trabajo, resta darle aplicabilidad práctica a los mismos. En el contexto que aquí proponemos es necesario llevar a cabo un proceso experimental que valide las premisas anteriormente desarrolladas. Este proceso consistirá en trasladar los conceptos a la esfera de los procedimientos y cuyo cometido será dar un sentido pragmático al marco de evaluación que hemos “aislado” en el apartado inmediatamente anterior al que nos encontramos, y observar tal y como planteábamos en nuestra hipótesis, su utilidad para medir las capacidades cognitivas lingüísticas en el alumnado a través de la pertinente extracción de información en los mismos. En base a lo anterior, resolvemos que la vertiente práctica de este trabajo gira en cuanto a su contenido básico alrededor de dos puntos centrales;

- Definimos que el método más adecuado para llevar a cabo la presentación de las ideas fundamentales por las que se regirá nuestro marco experimental, consiste en la elaboración de una secuencia didáctica de trabajo que muestre de una forma clara y concisa el planeamiento por el que se ha configurado y aplicado nuestro constructo evaluativo a través de un orden interno definido en cada una de sus fases.
- Una vez planteada la secuencia, solo nos quedará finalmente entrar de lleno en lo que será el segundo de los puntos mencionados el análisis pormenorizado de los resultados de la evaluación.

En cualquier caso, de forma precedente antes de entrar en materia, hemos de considerar brevemente en primer lugar el contexto espaciotemporal sobre el que hemos desarrollado nuestra propuesta.

4.1. Contextualización del entorno experimental en el que se desarrolla el supuesto de evaluación.

Las bases de aplicación de nuestro constructo evaluativo se contextualizan en un tiempo y lugar físico específicos que se corresponden con la estancia en el centro IES Puerta de Pechina, Pechina (Almería), como consecuencia de mi experiencia didáctica durante el período de prácticas curriculares, según queda estipulado por el Máster de Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Almería. De forma más concreta y detallada los “sujetos de prueba” del trabajo fueron los 20 alumnos que conforman el grupo de 4ºA dentro de la materia de *Geografía e Historia*. La naturaleza del supuesto práctico se presentó en su día a los alumnos

como una actividad a modo de cuestionario, para que sus respuestas no se vieran condicionadas de ningún modo, dicho cuestionario debía de estar realizado en el plazo de tiempo de una semana desde que se inició el desarrollo del planteamiento el 14/04/2016, finalizando este con la recogida de los mismos el 21/04/2016. Hemos de indicar como dato reelevante que de los 20 alumnos que conforman como mencionábamos el grupo de 4ºA, tan solo 14 han respondido a la propuesta realizándola, por lo que será este el número de unidades de evaluación que dispondremos como material de prueba para efectuar el análisis resolutorio que se dará en el apartado que se precisa a continuación.

4.2. Secuencia didáctica de trabajo: La prensa histórica local almeriense como fuente para evaluar la competencia lingüística y el tratamiento de la información con el alumnado de 4ºESO.

La secuencia didáctica de trabajo que planteamos a continuación debe ser entendida como el reflejo estructural y metodológico del planteamiento llevado a cabo durante todo el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha efectuado a raíz de los parámetros anteriormente mencionados. Más allá de esto se derivan una serie de argumentos que justifican las razones por las que hemos elaborado esta secuencia de trabajo:

- En primer lugar, se concibe como una guía procedimental básica para el investigador docente que se precise en aplicar para una situación real concreta las pautas aquí expuestas relativas al trabajo didáctico con la prensa local como fuente histórica destinada a la evaluación de la competencia lingüística y comunicativa. Por tanto, esta secuencia se presenta como un elemento perfecto que de forma simbiótica enlaza los presupuestos teóricos de este trabajo y la aplicación práctica de los mismos.
- Pero además, la secuencia didáctica en sí nos permite no solo describir la realidad práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista del docente como un elemento informativo para el mismo, sino que añade a este las funciones llevadas a cabo por el alumnado, por lo que debemos dar un viraje a la óptica tratada en este sentido y referirnos en adelante al proceso en su conjunto como una “actividad didáctica de evaluación”. En base a estos dos agentes fundamentales, docente y alumnado, hemos configurado las dos fases que dan contenido a esta secuencia didáctica de trabajo.

4.2.1. Fase I: Las funciones del investigador docente. Tratamiento de las fuentes y planteamiento del marco evaluativo.

La labor didáctica del docente resulta determinante a la hora de encarar el desafío que supone el enfrentarse al desempeño de esta actividad, por lo que para evitar cualquier acción errónea que pueda poner en riesgo los puntos fundamentales sobre los que se sostiene el desarrollo posterior del proceso exponemos detalladamente y de forma sucesiva los cuatro pasos fundamentales que creemos debe seguir todo docente en la aplicación de un supuesto de estas características ciñéndonos al ejemplo aplicado desde la realidad práctica de nuestro trabajo :

1. Problematicación de la situación de partida: La premisa básica de la que parte el objetivo principal de este trabajo es el establecimiento de un supuesto de evaluación efectivo que proporcione información sobre las capacidades cognitivas lingüísticas de su alumnado a través de la metodología propia de la historia. A partir de aquí, ¿Cómo hemos afrontado desde la óptica particular de este trabajo la cuestión que se presenta? La respuesta pasa por hacer que confluyan minuciosamente dos variables: Por una parte, la referida a la configuración de las fuentes históricas, y por otro, el relativo a la “apropiación” del marco evaluativo estandarizado.

2. El tratamiento dado a las fuentes históricas: El supuesto evaluativo elaborado por el docente precisa de una referencia básica a la que adjuntarse que actúe a su vez como agente pasivo-mediador entre los alumnos y la propia información que necesitamos extraer, y ese papel de incalculable importancia lo definen las fuentes históricas, dándose de este modo contenido a la macrocompetencia seleccionada y anteriormente mencionada de “Utilizar las pruebas históricas”. Tres son las fuentes históricas que se distinguen en la secuencia didáctica propuesta y que con posterioridad definirán la base del trabajo del alumno en el aula. Las dos primeras se corresponden con unos ejemplares de órganos informativos históricos de la provincia de Almería como son la *Crónica Meridional de Almería* (Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, 2016) ([ANEXO 2. p.39](#)) y el diario católico *La Independencia* (Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, 2016) ([ANEXO 3. p.41](#)), relacionadas entre sí en base a un tema común que es la información referente a los atentados sufridos por los archiduques de Austria el 28 de junio de 1914 que será la coyuntura histórica objeto de estudio. La tercera de las fuentes se corresponde con un Real Decreto que vio la luz durante el gobierno liberal-conservador de Eduardo Dato en España publicado por la *Gazeta de Madrid* el 7 de agosto de 1914, y al que se ha accedido a través de los números históricos digitalizados del BOE (Boletín Oficial del Estado, 2016) ([ANEXO 4. p.42](#)).

Las fuentes deben ser consideradas por parte del docente como las piezas fundamentales entorno a las que se configura este supuesto metodológico por lo que en primer lugar debe tener muy en cuenta los patrones de selección de las mismas. En el caso concreto de esta actividad tres debían ser los criterios de elección de las fuentes con los que el investigador docente debe contar:

- **Adecuación de la fuente al contexto curricular de la materia:** Las fuentes seleccionadas deben estar insertas conceptualmente en algunos de los contenidos del currículo lo que hará que el conocimiento resultante adquirido por parte del alumno al finalizar la actividad sea más significativo. En el caso del supuesto desarrollado, el eje temático-histórico que envuelve a las fuentes es el referido a la Primera Guerra Mundial (1914-1918), la cual, según el Real Decreto por el que establece el currículo básico de secundaria lo identificamos dentro del *Bloque 4: “El Imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial”* (Ministerio de Educación Ciencia y Deporte, 2015, p.302) y de acuerdo con el manual escolar utilizado se titula *“Tema 6: Tensiones y Conflictos 1914-1939”* (Juan Redal y López Sáez, 2011, p.122) a través de distintos procesos didácticos
- **Brevedad temporal en el tratamiento didáctico de los contenidos por parte del alumnado:** Se debe tener en cuenta del mismo modo que el alumnado haya tratado recientemente en sus sesiones didácticas correspondientes los contenidos curriculares a los que hacen referencias las fuentes, lo que facilitará su comprensión sobre la misma y por tanto, el docente podrá extraer del trabajo del propio alumno la máxima información en base a los intereses del trabajo.
- **Fuente como elemento de motivación:** La fuente seleccionada debe ser capaz de incentivar al propio alumno a abordar el trabajo con ella, este es además el requisito previo a la hora de iniciar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. En este punto es importante que el docente tenga en cuenta una serie de consideraciones manifiestas en su alumnado como la reacción de este (“feedback”) ante los contenidos impartidos, lo que en el caso de este supuesto llevó por ejemplo a determinar el acontecimiento de estudio de las fuentes.

Una vez aclarados los criterios de selección, el docente también debe tener en cuenta una tipología concreta respecto a las fuentes históricas seleccionadas que se adapte a los objetivos propuestos con la actividad didáctica:

- **Naturaleza primaria de la fuente:** Esta es una cuestión crucial que enlaza con una de las prioridades que se concibe con la elaboración de la dicha actividad y es que el alumnado sea capaz de adquirir una serie de procedimientos metodológicos básicos propios de la historia como disciplina científica, por lo que las fuentes irremediabilmente debían de ser primarias para acercar el trabajo del alumno lo más posible al del historiador (Feliú Torruella y Hernández Cardona, 2011)
- **Naturaleza textual de la fuente:** Este es otro de los condicionantes claros con los que el investigador docente debe contar ya que si lo que se pretendía era evaluar las habilidades cognitivas lingüísticas tales como la comprensión lectora y el tratamiento de la información lo más apropiado es que la fuente sea textual, en este caso, el análisis de la prensa, un instrumento cuyos beneficios didácticos de uso en cuanto a la adquisición de destrezas y actitudes dentro del perfil competencial del alumnado están más que demostrados (Vargas Benítez, 2009). Hemos de tener en cuenta que la prensa como tal no es un elemento pedagógico ya que esta por si sola no presenta los requisitos necesarios para ser utilizada como herramienta didáctica a no ser que sobre ella el docente sea capaz de confeccionar una determinada estructura de trabajo como en el caso de nuestro supuesto que hemos trasladado al perfil propio de la disciplina histórica.
- **Naturaleza local de la fuente:** El tercer elemento se refiere a la dimensión espacial desde la cual el docente debe tratar el acontecimiento histórico sobre el que versen las fuentes. Desde nuestra perspectiva optamos por definir como método de análisis más adecuado el enfoque local como medio para la comprensión global de los procesos históricos principalmente por dos motivos: Los contenidos didácticos que se encuentran comprendidos en el currículo de la materia en la que se contextualiza este trabajo suelen recibir un tratamiento general a una escala europea o global, lo que supone una obviar el resto de puntos de vista sobre el fenómeno. Por otra parte, la proximidad geográfica sobre la que discurre los datos históricos presentes en las fuentes con respecto al alumnado hará que este se sienta identificado con la misma, hecho que actuará como revulsivo en la motivación para la realización de la actividad propuesta.

3. El marco de evaluación: Una vez realizado todo lo anterior, el docente comenzará con la segunda parte de su cometido que se centrará en la elaboración de una *unidad de evaluación* ([ANEXO 5. p.43](#)) que él mismo facilitará al alumnado para su posterior realización, y a partir de esta, el propio profesorado podrá extraer la información para evaluar las competencias que se propone. La *unidad de evaluación* debe quedar condicionada por tres elementos básicos:

- **La tipología de las fuentes seleccionadas:** El docente ha de tener en cuenta que el marco de evaluación que se construya queda determinado por la configuración específica dada a las fuentes y su contenido las cuales debe incluir obligatoriamente como parte imprescindible dentro de la propia unidad de evaluación.
- **Los objetivos evaluativos básicos del marco:** El constructo evaluativo se fundamenta en tomar como base de análisis la “Destreza en comprensión lectora y comunicación”, que como vimos formaba parte de la macrocompetencia histórica “Utilizar las pruebas históricas”, la cual, a su vez se componía como veíamos de cinco subdestrezas (Domínguez Castillo, 2015). El problema en este sentido se da en que la estandarización del proceso de evaluación tal y como lo propone el autor no es válido para el contexto en el que nos movemos por lo que el investigador docente requiere realizar un proceso de apropiación en base a sus circunstancias concretas. En el caso concreto del supuesto aquí desarrollado, hemos confeccionado 26 ítems de evaluación, que se agrupan en un determinado orden en función de la representatividad de cada una de las subdestrezas a las que se refiere y que constituirán en lo sucesivo el barómetro por el que el docente medirá las capacidades del alumnado: Obtención de información explícita en las fuentes (11 ítems), obtención de información implícita en las fuentes (7 ítems), integración e interpretación de la información de las fuentes (4 ítems), evaluación de la información de las fuentes (3 ítems), sintetización y comunicación de la información de las fuentes (1 ítem).
- **Presentación del marco de evaluación al alumnado como actividad didáctica:** Una vez construida la unidad de evaluación esta debe presentarse al alumnado a modo de actividad didáctica o “cuestionario de trabajo” ([ANEXO 6. p.46](#)) y en ningún momento estos deben ser partícipes de los fines reales que con la misma se pretenden. Por otra parte, se debe presentar la unidad de evaluación pertinentemente adaptada al perfil del alumnado con la que se desarrolla la misma teniéndose en cuenta desde confección de las fuentes, las cuales deben resultar bastante claras y legibles para el alumno, hasta la configuración de los ítems que deben ser planteados como preguntas perfectamente elaboradas para que el alumno las realice adecuadamente. En cualquier caso, en la siguiente fase se verán tratadas más rigurosamente algunas cuestiones en relación a lo estipulado en este punto.

4. Análisis de los resultados de la aplicación del marco experimental: Finalmente la última labor a realizar por parte del docente una vez recopile las distintas unidades de evaluación provenientes de los alumnos será analizar cada una de ellas y extraer los datos que le sean de utilidad para contrastar la hipótesis de la que se partía al inicio del supuesto. En el

caso de este trabajo mostramos detalladamente los resultados de haber aplicado nuestro marco experimental en el apartado 5, para que quede claro la forma de realizarlo en base a un procedimiento adecuado. En el [\(ANEXO 7. p.48\)](#) vemos el ejemplo de una de estas unidades de evaluación realizadas directamente por el alumno que serán posteriormente objeto de análisis.

4.2.2. Fase II: La labor del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez organizada la actividad didáctica de evaluación por parte del docente se abre una nueva fase en la que entra en escena como elemento activo el alumnado, en cualquier caso, aunque el papel del profesor pasa aquí a un segundo plano este no desaparece del todo, pues como decíamos debe presentar la actividad al alumnado contextualizándola adecuadamente en base al nivel educativo en el que se encuentra y resolver las cuestiones o dificultades que surjan durante el trascurso de la misma. Hemos de tener en cuenta que las trabas se darán con toda seguridad pues el alumnado de 4ºESO, como así sucedió en el plano educativo donde llevamos a la práctica el supuesto particular que define nuestro trabajo particular en el aula denotó no haber tenido un contacto previo con prensa histórica local de este período.

En otro orden de cosas, indicamos que la actividad se encuentra pensada para que el alumnado la desarrolle de forma individual y autónoma de manera que en el amplio margen temporal del que este dispone para su realización sea capaz de desarrollar una visión crítica con respecto a la información de las fuentes de la misma forma en que lo haría un historiador real, por lo que aunque el enfoque de acción se dirija hacia las habilidades lingüísticas y comunicativas del alumnado, no es menos importante la incidencia de la propia actividad sobre otras competencias del ámbito de la disciplina histórica como la construcción de la conciencia histórico-temporal, la empatía histórica o la correcta interpretación de los procesos. En base a todo esto hemos compendiado muy escuetamente los dos puntos fundamentales en los que se secuencia el trabajo del alumno:

1. Lectura, análisis y comprensión del contenido de las fuentes: Este debe ser el paso previo fundamental en cuanto a tratamiento de la información que el alumnado debe llevar a cabo antes de proceder a aplicar una metodología de trabajo concreta. El alumnado debe ser capaz de analizar críticamente tanto los aspectos internos como externos tratados por la propia fuente e interiorizarlos. Al estar trabajando con tres fuentes textuales el proceso de interiorización por excelencia debe venir de la mano del ejercicio de la lectura que debe realizarse metódicamente diferenciando de la propia estructura del texto la información más relevante, ideas principales y secundaria, puntos de unión entre las fuentes...

2. Realización de los ítems de evaluación como referencia-guía para la interpretación de

las fuentes: Una vez se han analizado los preceptos contenidos en el punto anterior el siguiente paso consiste en contestar por parte del alumno a cada uno de los 26 ítems de evaluación propuestos por el docente, los cuales, el alumnado debe tomar conciencia de que realmente estos constituyen una guía de referencia que les introduce en una forma de análisis metodológica de las fuentes. Puesto que nos ocuparía demasiado espacio comentar los detalles más reelevantes de cada uno de estos ítems de evaluación, y sabiendo como ha quedado claro que en su conjunto estos se agrupan en cinco subdestrezas, pasaremos por consiguiente al estudio de la relación entre cada una de ellas y las características de trabajo del alumnado. Hemos de advertir que estas deben realizarse por parte del alumnado siguiendo la sucesión propuesta:

- *Obtener información explícita de las fuentes:* El alumnado ha de mostrar la capacidad de reconocer la información que se encuentra literalmente contenida en la propia fuente (datos, lugares, ideas específicas...). El alumno en esta primera subdestreza debe demostrar la capacidad de reflejar los datos solicitados en el ítem tal y como aparecen en la propia fuente.
- *Obtener información implícita de las fuentes:* El alumnado en esta ocasión se enfrenta a un desafío de mayor dificultad en la medida en que se debe hacer patente la capacidad del mismo para inferir acerca de lo existente más allá de lo expresado externamente en la propia fuente (indagar sobre la problemática de una “laguna” en las fuentes, relación causal de acontecimientos...)
- *Integrar e interpretar la información de las fuentes:* La conexión entre sí de las distintas partes de varias fuentes documentales, la búsqueda de sus coincidencias, diferencias, problemas... son habilidades con las que el alumnado debe contar y se hacen indispensables para este nivel. Es necesario también que sea capaz interpretar cada una de las ideas, conceptos, palabras y demás que estén en la propia fuente de acorde a su significado encuadrado en su contexto histórico determinado, por lo que se requiere una serie de conocimientos previos por parte del alumno acerca del mismo a los que este deberá recurrir para extraer el máximo de información posible de la fuente.
- *Evaluar la información de las fuentes:* Muy relacionado con lo estipulado anteriormente, esta no solo se limita a entrecruzar los elementos informativos entre dos o más fuentes, sino que solicita del alumno un esfuerzo crítico para juzgar la validez de la información contenida en la misma.

- *Sintetizar y comunicar la información de las fuentes:* El alumnado de forma coherente debe ordenar y compendiar la información obtenida de esa fuente, así como poseer la capacidad necesaria para transmitir y comunicar la información de una forma clara y coherente.

Se recomienda al lector con el fin de facilitar la comprensión de esta secuencia didáctica de trabajo visualizar el mapa conceptual con la estructura general de la misma [\(ANEXO 8. p.53\)](#).

5. Análisis resolutorio del proceso de aplicación del marco experimental.

Para clarificar en mayor grado los resultados tomaremos un modelo de análisis cuyo eje se situará en las particularidades de nivel de cada una de las subdestrezas, para las cuales se han estipulado una serie de criterios de evaluación que justifiquen la máxima objetividad durante el proceso, [\(ANEXO 9. p.54\)](#), de forma que podamos extraer una serie de conclusiones de índole tanto cualitativo como cuantitativo a través de las cuales en el apartado siguiente determinemos de una forma global el diagnóstico de la competencia que nos proponemos evaluar. Aunque nos hubiera gustado dar una mayor amplitud de puntos de vista en cuanto al tratamiento de los datos provenientes del proceso de evaluación, por la necesidad de ser escuetos con el contenido nos hemos limitado a desarrollar las principales conclusiones del análisis de los mismos, por lo que si el lector desea una mayor profundización sobre los mismos se recomienda indague en el compendio estadístico contenido en el anexo documental de este trabajo.

En la subdestreza ***“Obtener información explícita de las fuentes”*** los resultados según los criterios de evaluación dan un valor porcentual medio al grado de adquisición de la misma del 67%, de este valor diferenciamos de forma dicotómica la unidad de evaluación con el porcentaje más elevado equivalente al 98%, y la más reducida posicionada con el 27% [\(ANEXO 10. p.55\)](#). En un análisis más preciso de los 11 ítems que componen esta subdestreza podemos visibilizar que hasta en 5 de ellos (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.9) las unidades de evaluación han alcanzado los valores porcentuales máximos correspondientes a cada uno de ellas, mientras que, por el contrario, el valor mínimo adquirido por término medio lo podemos observar en el ítem 1.6, que se corresponde con un 2% sobre una valoración máxima estimada por unidad de evaluación del 6% [\(ANEXO 11. p.56\)](#). Más allá de la realidad cuantitativa, hemos de decir que el balance de los datos para esta subdestreza es positivo, se verifica el dominio de la misma, de todos los análisis sucesivos esta es la que presenta los valores de dominio más marcados. Por su naturaleza es básica y fundamental para el alumnado de 4ºESO al suponer el punto de partida de las cuatro

subdestrezas siguientes. El alumnado en general a través de las unidades de evaluación ha respondido según lo previsto a las exigencias de la primera tanda de ítems en relación al reconocimiento e identificación de la información de carácter básico de cada una de las tres fuentes propuestas (emisor, fecha de publicación...) pero es a partir del ítem 1.5, ítem clave dentro de esta subdestreza, donde comenzarían los altibajos pues la información que debían tomar como referencia necesitaba ser más elaborada, y concretamente será el ítem 1.6, el que mayores problemas les ha causado y en el que se les pedía respuesta sobre los participantes en dicho acontecimiento histórico. Otro aspecto a destacar es el del propio vocabulario de las fuentes, ya que el alumno para comprender de forma íntegra una fuente histórica ha de entender del mismo modo todos y cada uno de los términos que en la misma aparecen reflejados y precisamente esta era la función de los ítems 1.7 y 1.9 en los que se observa claramente la incoherencia expresada en algunos términos que no han sido sometidos a una interiorización y razonamiento propios por parte del alumno, además en gran parte de las unidades de evaluación la información parece haber estado extraída de una misma fuente ya que existen muchas semejanzas en las respuestas dadas por los alumnos

La segunda de las subdestrezas "**Obtener información implícita de las fuentes**". En este caso el valor porcentual adquirido en término medio arroja unos resultados inferiores, el valor porcentual medio adquirido se reduce a un 32%, cuyo estudio más en detalle nos refiere a un 57% del valor máximo por unidad de evaluación alcanzada, y en el polo opuesto vemos el valor más bajo adquirido por unidad de evaluación de todas las subdestrezas analizadas que se corresponde al 0% ([ANEXO 12. p.57](#)). Se compone de 7 ítems cuyos resultados determinan que en el 2.1 y 2.2 los valores de dominio se mantienen altos con una media 13% (de un 15% posible de valoración máxima estimada por unidad de evaluación) y un 4% (sobre un 5% posible de valoración máxima estimada por unidad de evaluación). Los valores de dominio de la subdestreza comienzan a resentirse a partir del ítem 2.3 en el que la media porcentual alcanza el 7% (sobre un 20% posible de valoración máxima estimada por unidad de evaluación) y muy significativo del mismo modo es el ítem 2.5 cuyo valor medio porcentual es del 0% (sobre una estimación máxima media del 15%) ([ANEXO 13. p.58](#)). El fin pretendido con esta subdestreza era el de evaluar la capacidad de inferencia en el alumnado más allá del plano de lo externamente explicitado en la propia fuente, lo que supone una alta dificultad debido a la información obtenida. Los dos primeros ítems no plantearon problemas, en su gran mayoría los alumnos reconocen que las fuentes se definen dentro del contexto de la Primera Guerra Mundial como acontecimiento histórico, así como determinan la cronología de los hechos. Los ítems 2.3 y 2.4

eran claves dentro de esta subdestreza, se les exigía a los alumnos que redactaran las causas y consecuencias del acontecimiento histórico y la situación temporal de los hechos contenidos en las fuentes históricas 1 y 2. Sus respuestas eran esquematizadas en base a ideas de carácter secundario que no cubrían lo planteado en la pregunta, ello resultó esclarecedor en cuanto al déficit tan importante existente en la capacidad de argumentación y expresión de ideas fundamentales por parte de los mismos. Este es un problema bastante trascendente cuya génesis no queda clarificada, pero de forma comparativa se puede observar que varias de las respuestas se redujeron a reproducir parte los mapas conceptuales que el docente les había proporcionado durante sus sesiones didáctica como guía de contenido, lo cual, resulta insuficiente y es prueba fehaciente de la necesidad de incorporar actividades de tipo discursivo como el debate. Por último, destaca la importancia también del ítem 2.5, en el que se menciona a uno de los agentes fundamentales dentro de la información como es el receptor de la misma, a la que ninguna de las unidades de evaluación (excepto una de ellas que se ha aproximado levemente) ha conseguido dar respuesta, pasando por alto también el carácter local de las fuentes utilizadas.

La tercera subdestreza evaluada ***“Integración e interpretación de la información de las fuentes”*** dio como resultado que el valor porcentual medio de adquisición de esta subdestreza por unidad de evaluación se estima entorno a un 30%, destacamos de forma polarizada y objetiva dos unidades de evaluación que constituyen el valor porcentual más alto representadas ambas con un 60%, y en el lado contrario la unidad con el valor porcentual más bajo que se sitúa en un 10% ([ANEXO 14. p.59](#)). Entrando en el análisis relacional de las variables porcentuales con respecto a los ítems de evaluación, observamos que esta subdestreza se compone de 4 ítems entre los que destacan el 3.2 y el 3.4 por su alto valor porcentual distinguidos con un 13% (de un 20% de valoración máxima estimada por unidad de evaluación) y con un 10% (de un 20% posible de valoración estimada por unidad de evaluación) respectivamente. Los ítems 3.1 y 3.3 representan los valores mínimos porcentuales con un 6% (de un 30% de valoración máxima estimada por unidad de evaluación) y con un 0% (de un 30% de valoración máxima estimada por unidad de evaluación) respectivamente ([ANEXO 15. p.60](#)). En el análisis cualitativo se pretendía evaluar la capacidad del alumno para relacionar e interpretar tanto los distintos vínculos y afinidades en la información de las fuentes y los puntos de ruptura. En primer lugar, centrémonos en el ítem 3.1, este es básico y fundamental referido al reconocimiento de la naturaleza primaria o secundaria en una fuente, autores como Feliú Torruella y Hernández Cardona proponen que esta competencia de clasificación de las fuentes debía haber sido

adquirida por los alumnos durante el segundo y tercer ciclo de primaria (Feliú Torruella y Hernández Cardona, 2011), pues bien nos encontramos en un nivel de 4º de ESO y solo dos de las unidades de evaluación presentadas han reconocido su naturaleza primaria y otras dos se han aproximado pero no la han definido correctamente, por lo tanto es muestra de una carencia importante a la hora de proceder en el trabajo con fuentes históricas. Un ítem clave es también el 3.3, en el que se exigía una capacidad de interrelacionar las fuentes completamente que ningún alumno ha logrado interpretar de forma correcta, lo que nos da a entender el grado de dificultad de aprendizaje cuando se les induce a establecer comparativas entre las informaciones provenientes de distintas fuentes documentales.

Los resultados de la subdestreza ***“Evaluación de la información de las fuentes”*** dan un valor porcentual medio sobre la adquisición de la misma por unidad de evaluación del 43%. Hemos de diferenciar dentro de este que el mayor grado de adquisición se corresponde a una media del 57%, mientras que el valor de dominio mínimo se estima entorno a un 15% ([ANEXO 16. p.61](#)). Pasando al análisis de los datos en relación a los ítems de evaluación concretos, observamos que de los tres ítems asignados es sin duda el 4.1 el que parece porcentualmente haberse adquirido en mayor grado con un 21% (de un 40% de valoración máxima estimada por unidad de evaluación), mientras que con un 9% aproximado (de un 20% de valoración máxima estimada para el ítem por unidad de evaluación) la 4.3 copa el mínimo en este apartado ([ANEXO 17. p.62](#)). Desde el punto de vista cualitativo las pretensión era comprobar las capacidades del alumno para juzgar en base a su criterio personal la información contenida en las fuentes históricas y para ello los ítems 4.1 y 4.2 son fundamentales, especialmente el primero de ellos en el que aproximadamente la mitad de los alumnos que han realizado las unidades de evaluación no tiene claro que la información con la que estamos trabajando en las fuentes 1 y 2 pese a provenir de órganos de información diferentes es imparcial. Tienen dificultades para diferenciar el grado de objetividad o subjetividad en las fuentes incluso disponiendo de la fuente 3 como prueba de la neutralidad informativa del momento. Por otro lado, las justificaciones en las respuestas suelen ser bastante insuficientes y reducidas, así como escasamente coherentes en cuanto su valoración en referencia al tratamiento de la información en las fuentes lo que denota una falta en el desarrollo de la capacidad crítica que necesariamente debe ser desarrollada pues esta es fundamental para el análisis y la interpretación de la hiperinformatividad en nuestros días.

Finalmente, para cerrar el estudio resolutorio de los datos extraídos durante el proceso de evaluación tenemos la última subdestreza ***“Sintetizar y comunicar la información”***. El valor de adquisición da una media porcentual del 29%, destacando a su vez entre dicho valor un 85% que representa la media de la unidad de evaluación más alta, y hasta 8 de las 14 unidades de evaluación puntúan con un 0% ([ANEXO 18. p.63](#)). En cuanto a la media en base a la agrupación por ítems de poco valdría realizarla ya que la asignación de este se corresponde únicamente con uno, el 5.1, lo que supondría una reiteración en los resultados. Ciertamente esta subdestreza rompe con la dinámica del resto, primeramente, porque su ítem era con toda seguridad era el más difícil en cuanto a su realización cosa que ha dado una serie de resultados muy dispares, ya que la capacidad para realizar analogías históricas requiere un conocimiento dentro de la disciplina de mayor nivel, dicha dificultad la justifican las ocho unidades de evaluación que no han entregado completo el ítem, por lo que los resultados han sido muy dispares. Aun así, el resultado fue medianamente satisfactorio con las 6 unidades de evaluación restantes en las que todas ellas demostraron aptitudes para determinar las premisas que se les exigían a la hora de realizar la búsqueda de información en dos órganos informativos distintos (título, fecha, emisor...), además a la hora de llevar a cabo el ejercicio de comparativa trataban de forma temas como la objetividad-subjetividad de la información con respecto a las fuentes de 1914 y otras, basándose en una aplicación muy somera del método utilizado por nosotros para las fuentes.

6. Conclusiones.

A modo de balance, vamos a identificar las principales líneas argumentativas que han guiado y estructurado este trabajo, poder establecer a través de un proceso crítico de verificación el grado de viabilidad y adaptabilidad de la hipótesis de inicio de nuestra investigación-acción y proporcionar una serie de conclusiones definitivas estimadas tomando en cuenta los resultados del proyecto.

Como indicábamos al inicio nuestra hipótesis de partida se centraba en la necesidad de establecer una estructura conceptual evaluativa que en circunstancias concretas nos fuera válida para extraer información referencial sobre el modo en el que los estudiantes de 4º de ESO tratan y procesan los contenidos que reciben. Esto tiene sus bases principalmente en la problematización de dos situaciones determinantes, que son a su vez los puntos de inflexión desde los que parte la iniciativa de este estudio: La primera de ellas deviene de la observación directa de un fenómeno tangible y manifiesto en nuestra sociedad como es el de la hiperinformación excesiva a la que se encuentran sometidos los sujetos que conforman la

misma, en los cuales, se produce un estado de sobresaturación que dificulta en gran medida la comprensión, asimilación, análisis y comunicación de dicha información. En otro orden de cosas, es lícito añadir que las pretensiones que movilaron los objetivos de este trabajo fueron auspiciadas por la defensa declarada de que la historia como disciplina científica es una vía válida para los mismos. Hemos implementado los presupuestos metodológicos con el contexto educativo actual, donde la didáctica por competencias es la piedra angular hacia la que parecen haberse derivado los esfuerzos de los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje, tal y como singulariza el reflejo de los variados currículos académicos, lo que nos lleva directamente a entrar en la segunda de las razones que argumentaban la validez de este trabajo, y es que la didáctica por competencias, especialmente en la historia, presenta a nivel pragmático muchas deficiencias aplicativas, sobre todo en la evaluación.

Por todo ello creemos que la propuesta aquí planteada es una opción eficiente por la cual a través de un supuesto evaluativo concreto se consiguen evaluar las capacidades propias de una de las llamadas competencias clave con la LOMCE, la competencia lingüística, aplicada a un estadio de conocimiento específico. Con este trabajo, siguiendo los requerimientos propios de un proceso de investigación-acción hemos abordado la evaluación por competencias siendo las conclusiones más relevantes obtenidas las siguientes:

- Se ha llevado a cabo el constructo de un marco evaluativo y se ha seleccionado el propuesto por Domínguez Castillo, del cual, extraíamos principalmente las 5 subdestrezas básicas que usaríamos como instrumentos de medición de las capacidades de los alumnos en nuestro campo de investigación, todo ello a través de la apropiación del contenido de las mismas en base a un prototipo de *unidad de evaluación* que toma forma insertando en las mismas como patrón básico las fuentes históricas y un “enlace de evaluación” constituido por los denominados “ítems de evaluación” cuya función es la de actuar como mediadores entre la información de las fuentes y el propio alumno. Las cuestiones a plantear en este momento serían las siguientes, ¿Ha sido válida la aplicación de dicho marco en base a la hipótesis de partida de este supuesto?, y por otra parte, ¿Cuáles han sido los resultados de dicha aplicación? En respuesta a la primera podemos afirmar que el marco de evaluación ha cumplido su función principal, proporcionar una información sobre el alumnado que resultara de utilidad desde el punto de vista didáctico, ahora bien, para efectuar una valoración completa

debemos entrar de lleno y de forma concluyente en los resultados generales que derivan del proceso de aplicación.

- Para dilucidar esta cuestión determinamos que la forma en que quedan gradualmente ordenadas en base a su valor medio porcentual adquisitivo cada una de las cinco subdestrezas tras el pertinente análisis resolutivo convenientemente realizado en las 14 unidades de evaluación efectuadas por el grupo de 4ªA para la materia de *Geografía e Historia* en el IES Puerta de Pechina, resultó finalmente ser el siguiente: *Obtener información explícita de las fuentes* (67%), *Evaluar la información de las fuentes* (43%), *Obtener información implícita de las fuentes* (32%), *Integración e interpretación de la información de las fuentes* (30%), *Comunicar y sintetizar la información de las fuentes* (29%). En líneas generales solo y exclusivamente podemos valorar de una forma meridianamente positiva los resultados que afectan a la capacidad exigida más básica para el perfil del alumnado que es la extracción de determinada información explícita en las fuentes. El resto de ellas resultan ser bastante deficitarias al traducir cualitativamente como producto los bajos valores porcentuales de evaluación, lo que nos aduce determinar que habilidades mínimas y básicas dentro del campo científico-histórico tales como la inferencia, argumentación, síntesis de la información, situación espacio-temporal de los procesos históricos, establecimiento procesual de comparativas análogas históricas, relación directa e indirecta de la información contenida en las fuentes, entre otras, se encuentran aún muy lejos de ser adquiridas por los alumnos lo que diagnosticamos como bastante preocupante en base al nivel educativo en el que se encuentran estos alumnos. Pero no nos podemos quedar solo aquí en analizando el estado de la situación sin plantearnos una cuestión fundamental, ¿Cuáles son las causas que acontecen en el origen de estos resultados?
- Obviamente no es un interrogante sencillo de responder, pero basándonos en la consecución de la experiencia y en la ventajosa perspectiva que proporciona el estudiarlo desde una óptica más amplia a la vista de los resultados, deducimos que hay un motivo fundamental, y es que a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos no se ha llevado a cabo una correcta labor didáctica al no dotar al alumno de la metodología adecuada para que por sí mismo sea capaz de afrontar el trabajo científico con la información contenida

en las fuentes. De este hecho no responsabilizamos tanto al docente como al marco tan poco versátil en el que se han insertado los distintos currículos de la asignatura hasta el momento centrados en priorizar el carácter factual seriativo de una serie de contenidos reiterativamente sin aportar un modelo de aplicabilidad práctica que de salida a los mismos lo que provoca una carencia notable en habilidades como la capacidad crítica en los sujetos o como hemos visto con el tratamiento de la información en nuestro caso, por lo que hemos procurado ofrecer con este trabajo una guía que sirva como base de partida para que el alumnado sea capaz de interpretar por sí mismo, las fuentes de información, tanto pasadas como presentes. Aludimos a la función práctico-social de la historia que debe incentivarse para asegurar los avances en el futuro de la misma, un buen revulsivo puede ser la coyuntura educativa actual basada en la didáctica por competencias.

- Finalmente, la perspectiva local que hemos adoptado en el proceso de construcción y elaboración de las fuentes se ha tratado como un tema transversal, hemos extralimitado el contenido de los currículos de la asignatura en favor de crear en los alumnos un interés consciente hacia los recursos históricos existentes desde los que se puede afrontar el estudio de la historia de su provincia, en este caso a través de la prensa histórica almeriense.

BIBLIOGRAFIA.

AAVV. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje, *International Journal of Developmental and Education Psychology*, 1, 177-184.

Ávila Ruiz, R.M., López Atxurra, R., Fernández de Larrea, E. (eds.). (2007). *Las competencias profesionales para la enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Bausela Herreras, B. (1998). La docencia a través de la investigación-acción, *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN 1681-5653, 1-9.

Biblioteca Virtual de Prensa Histórica. (2016). La Crónica Meridional (29-06-1914). (http://prensahistorica.mcu.es/es/publicaciones/numeros_por_mes.cmd?idPublicacion=3651) (En línea 25-06-2016).

Biblioteca Virtual de Prensa Histórica. (2016). La Independencia (29-06-1914). (http://prensahistorica.mcu.es/es/publicaciones/numeros_por_mes.cmd?anyo=1914&idPublicacion=3650) (En línea 25-06-2016).

Boletín Oficial del Estado. (2016). Real Decreto del 7 agosto de 1914, *Gazeta de Madrid*, 219, 306. (<https://www.boe.es/buscar/gazeta.php>) (En línea 25-06-2016).

Bravo Pemjean, L., Milos Hurtado, P. (2007). Evaluación de competencias en la enseñanza de la historia, *Íber*, 52, 51-62.

Carretero Rodríguez, M., López Rodríguez, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: Aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 79-93.

Cercadillo, L. (2011). Recorrer varios pasos más allá: De la comprensión lectora a la comprensión histórica. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., Santisteban Fernández, A. (eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp.155-162). Murcia: Fundación Séneca - Agencia Regional de Ciencia y Tecnología.

Domínguez Castillo, J. (2013). ¿Es posible evaluar competencias históricas como lo haría PISA?, *Íber*, 74, 62-74.

Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.

Feliú Torruella, M., Hernández Cardona, F.X. (2011). *12 ideas clave: Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.

García Ruiz, A.L., Jiménez López, J.A. (2010). *El valor formativo y la enseñanza de la historia*, Granada: Universidad de Granada.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). *PIRLS-TIMSS 2011. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Volumen I*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Madrid.

Juan Redal, E., López Sáez, M. (dir.). (2011). *Historia 4ºESO*. Madrid: Grazaema Santillana.

López Facal, R. (2013). Competencia y enseñanza de las ciencias sociales, *Íber*, 74, 5-8.

López Facal, R., Carpena, L. (2013). Argumentación y competencias en la enseñanza de las ciencias sociales, *Íber*, 74, 43-51.

Martín González, J.D. (2011). La evaluación desde el punto de vista de la política educativa. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., Santisteban Fernández, A. (eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp.55-62). Murcia: Fundación Séneca - Agencia Regional de Ciencia y Tecnología.

Merchán Iglesias, F.J. (2011). Los límites y las posibilidades de la evaluación como estrategia de mejora de la práctica de la enseñanza. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., Santisteban Fernández, A. (eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp.75-83). Murcia: Fundación Séneca - Agencia Regional de Ciencia y Tecnología.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Real Decreto 1105/2014, *Boletín Oficial del Estado*, 3, 1, 169-546.

Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., Santisteban Fernández, A. (2011). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Murcia: Fundación Séneca - Agencia Regional de Ciencia y Tecnología.

Molina Puche, Ortuño Molina, Miralles Martínez. (2011). El comentario de fuentes primarias como herramienta para la evaluación de competencias básicas en historia. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., Santisteban Fernández, A. (eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp.295-306). Murcia: Fundación Séneca - Agencia Regional de Ciencia y Tecnología.

Monteagudo Fernández, J., Villa Arocena, J.L. (2011). La evaluación de las competencias básicas en la materia de historia de 4º de ESO en la Región de Murcia. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., Santisteban Fernández, A. (eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp.317-325). Murcia: Fundación Séneca - Agencia Regional de Ciencia y Tecnología.

Pagès, J. (2007). Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de los distintos currículos, *Iber*, 52, 29-39.

Quinquer, D. (2001). El desarrollo de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las ciencias sociales, *Iber*, 28, 9-40.

Recio Cuesta, J.P., (2012). El valor de la historia en las aulas. Retos ante un nuevo contexto educativo, *Clio*, 38, 1-16.

Sánchez Ibáñez, R., Trigueros Cano, F. J., Rodríguez Pérez, R., Ortuño Molina, J. (2011). Los criterios de evaluación en la LOGSE, LOCE y LOE: Estudio y análisis de la didáctica de las ciencias sociales. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., Santisteban Fernández, A. (eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp.421-432), Vol. II. Murcia: Fundación Séneca - Agencia Regional de Ciencia y Tecnología.

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico, *Clio y Asociados*, 14, 34-56.

Tribó Travería, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente: Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*, Barcelona: Horsori.

Vargas Benítez, A. (2009). El uso didáctico de la prensa en el aula y su aportación a las competencias básicas, *Revista Digital del Centro de Profesorado de Alcalá de Guadaíra*, 4, 3-17.

ANEXO DOCUMENTAL.

ANEXO 1. Estructura general del TFM.

OBJETIVOS:

- Determinar en qué medida el uso de las fuentes históricas resulta válido para establecer un método de evaluación que nos permita obtener información sobre las capacidades cognitivas lingüísticas y el tratamiento de la información en un grupo de estudiantes.
- Comprobar críticamente la validez de dicho método a través de su aplicación pragmática en un caso concreto en el aula.
- Promover un modelo de enseñanza de la historia basado en el aprendizaje por competencias mediante el uso de las fuentes históricas locales y el análisis crítico interpretativo de las mismas.
- Incentivar el interés del alumnado hacia el conocimiento de los recursos históricos de información, especialmente la prensa histórica en el entorno próximo del ámbito local-provincial almeriense.

HIPÓTESIS DE PARTIDA:

Podemos establecer un marco de evaluación de la competencia lingüística y comunicativa mediante el uso de las fuentes históricas.

JUSTIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS:

Necesidad de llevar a cabo una correcta socialización ciudadana en una coyuntura histórica como la actual de base compleja.

¿"Sociedad del conocimiento" o "sociedad de la información"?

Investigación-acción.

1ª Fase: Selección de un modelo metodológico de evaluación.

Las competencias y el marco de las políticas educativas europeas. (3.1).

- Naturaleza terminológica de la noción de "competencia".
- Política común de la UE y España en el seno de las competencias.

El marco general de las competencias en la enseñanza de la historia. (3.2).

- Las competencias como elemento dinamizador en la didáctica de la historia.
- Patrones competenciales en la enseñanza-aprendizaje de la historia.
- "Utilizar las pruebas históricas" como bloque competencial seleccionado.

El marco teórico de la evaluación. La evaluación de las competencias históricas. (3.3).

- El concepto de evaluación y su trascendencia dentro de los procesos didácticos.
- El debate evaluativo dentro de las ciencias sociales y la historia. Visión por países.
- Evaluación por competencias en la didáctica de la historia.

"Utilizar las pruebas históricas" como método para evaluar el tratamiento de la información. (3.4).

- La utilidad del trabajo con fuentes históricas para la mejora de las habilidades cognitivas lingüísticas de los alumnos.

-**Competencia:** "Utilizar las pruebas históricas"

-**Destreza:** "Destrezas de comprensión lectora y comunicación"

-**Subdestrezas:**

1. Obtener información explícita de las fuentes.
2. Obtener información implícita de las fuentes.
3. Integrar e interpretar la información de las fuentes.
4. Evaluar la información de las fuentes.
5. Sintetizar y comunicar la información de las

2ª Fase: Puesta en práctica del constructo evaluativo en el aula.

Entorno experimental en el que se desarrolla el supuesto de evaluación. (4.1).

- Centro: IES Puerta de Pechina, Pechina (Almería).
- Alumnado: 4ºESO (20 alumnos).
- Materia: Historia.

Secuencia didáctica de trabajo: La prensa histórica local almeriense como fuente para evaluar la competencia lingüística y el tratamiento de la información con el alumnado de 4ºESO. (4.2).

- FASE I: Las funciones del investigador docente. Tratamiento de las fuentes y planteamiento del marco evaluativo.
- FASE II: La labor del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3ª Fase: Análisis, comparación, evaluación e interpretación de los datos resultantes del proceso experimental.

Análisis resolutorio del proceso de aplicación del marco experimental. (5).

- Evaluación e interpretación de los resultados por subdestreza.

Conclusiones generales del trabajo (6).

- Principales líneas de trabajo expuestas.
- Validación crítica del cumplimiento de los objetivos e hipótesis propuestas.
- Valoración crítica final de los resultados y el método de trabajo.

Agresión a los príncipes de Austria.--Aclamaciones.-Otro atentado.--Muerte de los príncipes

Los despachos recibidos de París dan cuenta de un suceso emocionante desarrollado en Sereievo, población de la Bosnia.

Según los citados despachos, el archiduque Francisco Fernando, heredero del trono de Austria, acompañado de su esposa, se dirigía al Ayuntamiento para asistir a la recepción que se celebraba en su honor.

Las calles presentaban un aspecto señorial. La animación era grande.

Cuando menos se esperaba, un obrero se acercó al auto que ocupaban los príncipes y lanzó una bomba.

En el mismo momento el archiduque la rechazó con el brazo, explotando al chocar la máquina infernal con el suelo.

El automóvil que marchaba detrás con sus ayudantes quedó des-

frozado, y sus ocupantes resultaron con graves heridas.

También algunas personas de las que se hallaban próximas recibieron heridas.

Los príncipes con gran serenidad continuaron su itinerario hasta el Ayuntamiento.

El público los aclamaba sin cesar por haber salido ilesos del atentado.

Durante la recepción los príncipes recibieron infinidad de felicitaciones.

El agresor fué detenido en el acto.

Este es un tipógrafo llamado Trevinge, al cual las masas intentaron lyncharle.

Al salir de la recepción los príncipes, se repitieron con más entusiasmo las aclamaciones, rodeando un enorme público el carruaje que ocupaban.

De pronto, un joven estudiante de entre la multitud sacó una browning e hizo cinco disparos sobre el príncipe.

La confusión fué terrible.

Al ser auxiliados los príncipes, se vió que el archiduque Francisco tenía una grave herida en la cara y la archiduquesa otra en el abdomen.

Inmediatamente fueron trasladados al palacio, donde a poco fallecieron ambos.

El agresor quedó detenido en el momento de hacer los disparos.

La multitud se halla muy indignada.

Se cree que el criminal atentado obedece a un complot.

En las Cortes de Europa la noticia ha causado gran impresión.

El emperador Francisco José desde que le fué comunicada la noticia de la muerte de los archidúques, se muestra bastante afectado.

Es probable que los cadáveres sean trasladados a Viena.

Príncipes asesinados

El heredero de Austria y su esposa

Madrid, 28.—*Urgente.* Acaban de recibirse despachos de Viena, comunicando que en Sarajevo han sido objeto de dos atentados el archiduque heredero de Austria y su esposa, la princesa Sofía de Hohemberg. Ambos resultaron muertos.

Las primeras noticias refieren el suceso diciendo que al encaminarse al Ayuntamiento, para asistir a una fiesta organizada en su honor, contra los príncipes fué arrojada una bomba, la cual dió en un brazo al archiduque, rebotó y cayó lejos de éste, causando al estallar numerosas víctimas.

El príncipe y su mujer, quedaron ilesos. Después de la fiesta, al salir los príncipes del Ayuntamiento, un estudiante acercóse a ellos, disparándoles cinco tiros, produciendo la muerte al archiduque y a su esposa.

En Viena ha producido la noticia del crimen inmensa sensación.

Detalles

Nadrid, 28.—informan de Viena que se tienen nueve despachos de Sarajovo, dando cuenta del atentado contra el archiduque heredero.

La bomba que arrojaron contra los príncipes dió en un brazo al archiduque, que la rechazó, cayendo a gran distancia.

Al estallar hirió al ayudante del príncipe M. Boosvaldick, y a seis personas más.

El agresor, que es tipógrafo, tiene 21 años y se llama Teebinge.

La policía evitó que el público lynchará al anarquista.

La comitiva siguió al Ayuntamiento, donde celebrábase una recepción.

Todos cuantos asistieron a la fiesta, felicitaron a los príncipes por haber salido ilesos del atentado.

Terminada la recepción, salieron del Ayuntamiento el archiduque Francisco Fernando y su esposa, y pocos momentos después de estar en marcha la comitiva, un individuo, armado de pistola Browning, disparó cinco tiros contra los príncipes.

El agresor, llámase Prinzil, estudiante de 19 años de edad.

Uno de los proyectiles alcanzó al archiduque en la cara, y otro hirió a la princesa Sofía en el vientre.

Los príncipes murieron al llegar a su residencia.

El estudiante fué golpeado por el pueblo, teniendo que protegerle la policía.

Al conocerse la noticia del atentado, produjo general consternación, pues el archiduque era estimadísimo por sus altas cualidades.

Había ido a Sarajevo para dirigir unas maniobras.

Los príncipes dejan una hija y 2 hijos.

El emperador Francisco José, al saber la triste nueva, lloró angustiadísimo.

El embajador de Austria en esta corte no conocía la noticia, comunicándosela el ministro de Estado.

MINISTERIO DE ESTADO

SECCION DE POLITICA

Declarada, por desgracia, la guerra entre Alemania, de un lado, y Rusia, Francia y el Reino Unido de la Gran Bretaña ó Irlanda, sucesivamente, de otro, y existiendo el estado de guerra en Austria Hungría y Bélgica, el Gobierno de S. M. se cree en el deber de ordenar la más estricta neutralidad á los súbditos españoles, con arreglo á las leyes vigentes y á los principios de Derecho público internacional.

En su consecuencia, hace saber que los españoles residentes en España ó en el extranjero que ejercieren cualquier acto hostil que pueda considerarse contrario á la más perfecta neutralidad, perderán el derecho á la protección del Gobierno de S. M. y sufrirán las consecuencias de las medidas que adopten los beligerantes, sin perjuicio de las penas en que incurrieren con arreglo á las leyes de España.

Serán igualmente castigados, conforme al artículo 150 del Código Penal, los Agentes nacionales ó extranjeros que verificasen ó promovieren en territorio español el reclutamiento de soldados para cualquiera de los Ejércitos ó escuadras beligerantes.

EVALUACIÓN DE LA DESTREZA EN COMPRENSIÓN LECTORA Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN A TRAVÉS DE LA COMPETENCIA HISTÓRICA “UTILIZAR LAS PRUEBAS HISTÓRICAS”. LA PRENSA LOCAL ALMERIENSE COMO RECURSO DIDÁCTICO.

Nombre y Apellidos:

Curso:

1. Obtención de información explícita de las fuentes.

- 1.1. ¿Quiénes son los autores o emisores de los materiales de estímulo 1 y 2? (6%).
- 1.2. ¿En qué fecha están publicados los materiales de estímulo 1 y 2? (6%).
- 1.3. ¿En qué fecha ocurren los hechos narrados en los materiales de estímulo 1 y 2? (6%).
- 1.4. ¿Dónde se produjeron los hechos históricos que se mencionan en los materiales de estímulo 1 y 2? (6%).
- 1.5. ¿Qué hechos históricos describen los materiales de estímulo 1 y 2? (20%).
- 1.6. ¿Quiénes participaron de los mismos? (6%).
- 1.7. Define que significan las siguientes palabras contenidas en los materiales de estímulo 1 y 2: “Tipógrafo”, “browning”, “anarquista”, “Sarajevo”, “Hohemberg”. (9%).
- 1.8. ¿Quién es el autor o emisor del material de estímulo 3? (6%).
- 1.9. ¿En qué fecha está publicado el material de estímulo 3? (6%).
- 1.10. ¿Cuáles son las ideas principales que describe el material de estímulo 3? (20%).
- 1.11. Define que significan las siguientes palabras contenidas en el material de estímulo 3: “Real Decreto”, “Gazeta de Madrid”, “código penal” y “S.M”. (9%).

2. Obtención de información implícita de las fuentes.

- 2.1. ¿A qué acontecimiento histórico destacado hacen referencia en su conjunto los materiales de estímulo 1, 2, 3? (15%).
- 2.2. ¿Qué período de tiempo abarca este acontecimiento histórico? (5%).
- 2.3. Causas y consecuencias del acontecimiento histórico. (20%).

2.4. Sitúa los hechos históricos narrados en los materiales de estímulo 1, 2 (los cuales previamente has identificado y descrito en la pregunta 1.5) y encuádralos en el momento concreto en que se producen dentro del acontecimiento histórico. **(25%)**.

2.5. ¿A quién está dirigida la información contenida en los materiales de estímulo 1, 2? **(15%)**.

2.6. ¿A través de qué medio de comunicación se transmitió la noticia por las distintas redacciones de los órganos informativos? **(5%)**.

2.7. ¿Con que intención crees que pretendía el gobierno español la validación del Real Decreto contenido en el material de estímulo 3? **(15%)**.

3. Integración e interpretación de la información de las fuentes.

3.1. ¿Los materiales de estímulo trabajados 1,2,3 se corresponden con fuentes históricas primarias o secundarias? Explica por qué. **(30%)**.

3.2. Como habrás podido observar los materiales de estímulo 1, 2 y 3 que estamos trabajando son de tipología documental escrita, pero, ¿Cuál es su naturaleza: ¿Narrativa, periodística, ensayística, legislativa...? **(20%)**.

3.3. ¿De qué forma nos permite el material de estímulo 3 interpretar la información del 1 y 2? **(30%)**.

3.4. ¿Coinciden los materiales de estímulo 1,2 a la hora de narrar los hechos históricos? Cita algunas semejanzas y diferencias. **(20%)**.

4. Evaluar la información de las fuentes.

4.1. ¿Cómo está tratada la información en los materiales de estímulo 1 y 2, de forma objetiva o subjetiva? Explica por qué. **(40%)**.

4.2. De los materiales de estímulo 1 y 2, ¿Cuál da más importancia y trata de una forma más cuidada, detallada y precisa la información según tu opinión? **(40%)**.

4.3. ¿Cómo crees que evaluaría un almeriense de la época que leyera la noticia que se muestra en los materiales de estímulo 1 y 2 (valoración y opinión acerca de la misma)? ¿Crees que le parecería un suceso grave e impactante, o por el contrario lo consideraría algo secundario? **(20%)**

5. Sintetización y comunicación de la información.

5.1. Los hechos que se narran en los materiales de estímulo 1 y 2 fueron considerados en su momento como actos de terrorismo contra los archiduques de Austria. Como bien sabrás la coyuntura histórica actual en la que vivimos también es propicia a este tipo de acciones tal y como hemos podido observar especialmente en estos últimos dos años.

Vamos a realizar un ejercicio de analogía histórica comparativa para lo que tendrás que buscar un artículo periodístico relacionado con el terrorismo en los últimos tiempos extraído de dos medios de información periodísticos actuales y referir los siguiente:

-Título de la noticia, fecha de publicación, autor de la noticia (si aparece), medio de información (periódico) del que ha sido extraída.

Una vez realizado esto debéis exponer las diferencias más significativas que se observan con respecto al tratamiento de la información en los materiales de estímulo proporcionados de 1914 y los artículos que habéis extraído anteriormente. **(100%)**.

CUESTIONARIO.

Nombre y Apellidos:

Curso:

- 1.1. ¿Quiénes son los autores o emisores de las fuentes 1 y 2?
 - 1.2. ¿En qué fecha están publicados las fuentes 1 y 2?
 - 1.3. ¿En qué fecha ocurren los hechos narrados en las fuentes 1 y 2?
 - 1.4. ¿Dónde se produjeron los hechos históricos que se mencionan en las fuentes 1 y 2?
 - 1.5. ¿Qué hechos históricos describen las fuentes 1 y 2?
 - 1.6. ¿Quiénes participaron de los mismos?
 - 1.7. Define que significan las siguientes palabras contenidas en las fuentes 1 y 2: “Tipógrafo”, “browning”, “anarquista”, “Sarajevo”, “Hohemberg”.
 - 1.8. ¿Quién es el autor o emisor de la fuente 3?
 - 1.9. ¿En qué fecha está publicada la fuente 3?
 - 1.10. ¿Cuáles son las ideas principales que describe la fuente 3?
 - 1.11. Define que significan las siguientes palabras contenidas en la fuente 3: “Real Decreto”, “Gazeta de Madrid”, “código penal” y “S.M”.
- 2.1. ¿A qué acontecimiento histórico destacado hacen referencia en su conjunto las fuentes 1, 2, 3?
 - 2.2. ¿Qué período de tiempo abarca este acontecimiento histórico?
 - 2.3. Causas y consecuencias del acontecimiento histórico.
 - 2.4. Sitúa los hechos históricos narrados en las fuentes 1, 2 (los cuales previamente has identificado y descrito en la pregunta 1.5) y encuádralos en el momento concreto en que se producen dentro del acontecimiento histórico.
 - 2.5. ¿A quién está dirigida la información contenida en las fuentes 1, 2?
 - 2.6. ¿A través de qué medio de comunicación se transmitió la noticia por las distintas redacciones de los órganos informativos?
 - 2.7. ¿Con que intención crees que pretendía el gobierno español la validación del Real Decreto contenido en la fuente 3?

3.1. ¿Los materiales trabajados 1,2,3 se corresponden con fuentes históricas primarias o secundarias? Explica por qué.

3.2. Como habrás podido observar las fuentes 1, 2 y 3 que estamos trabajando son de tipología documental escrita, pero, ¿Cuál es su naturaleza: ¿Narrativa, periodística, ensayística, legislativa...?

3.3. ¿De qué forma nos permite la fuente 3 interpretar la información de la 1 y 2?

3.4. ¿Coinciden las fuentes 1 y 2 a la hora de narrar los hechos históricos? Cita algunas semejanzas y diferencias.

4.1. ¿Cómo está tratada la información en las fuentes 1 y 2, de forma objetiva o subjetiva? Explica por qué.

4.2. De las fuentes 1 y 2, ¿Cuál da más importancia y trata de una forma más cuidada, detallada y precisa la información según tu opinión?

4.3. ¿Cómo crees que evaluaría un almeriense de la época que leyera la noticia que se muestra en las fuentes 1 y 2 (valoración y opinión acerca de la misma)? ¿Crees que le parecería un suceso grave e impactante, o por el contrario lo consideraría algo secundario?

5.1. Los hechos que se narran en los materiales de estímulo 1 y 2 fueron considerados en su momento como actos de terrorismo contra los archiduques de Austria. Como bien sabrás la coyuntura histórica actual en la que vivimos también es propicia a este tipo de acciones tal y como hemos podido observar especialmente en estos últimos dos años. Vamos a realizar un ejercicio de analogía histórica comparativa para lo que tendrás que buscar un artículo periodístico relacionado con el terrorismo en los últimos tiempos extraído de dos medios de información periodísticos actuales y referir los siguiente:

-Título de la noticia, fecha de publicación, autor de la noticia (si aparece), medio de información (periódico) del que ha sido extraída.

Una vez realizado esto debéis exponer las diferencias más significativas que se observan con respecto al tratamiento de la información en los materiales de estímulo proporcionados de 1914 y los artículos que habéis extraído anteriormente.

ANEXO 7. Ejemplo de unidad de evaluación realizada por alumno.

Comienzo del siglo 20

10

1.2) La crisis meridional ⁴ y La independencia del Decenio de América 6

1.2) 2a de Julio de 1914 6

1.3) 28 de Julio de 1914 6

1.4) Sarajevo, Bosnia - Herzegovina 6

1.5) El atentado a Francisco Fernando de Austria 20

1.6) Gavrilo Princip ⁴ perpetrador a Frº Fernando de Austria y su esposa Sofía

1.7) Tipógrafo: persona que tiene por oficio imprimir textos o dibujos.

Breunig: Fabricantes de armas de fuego.

6 Anarquista: persona que es partidaria del anarquismo.

Sarajevo: capital y ciudad más poblada de Bosnia - Herzegovina

1.8) Gaceta de Madrid, b

1.9) 7 de Agosto de 1914 b

1.10) Tratados internacionales /

1.11) Real Decreto: ^{norma} ~~sistema~~ jurídica con rango de reglamento que amara del poder judicial y la unidad de las competencias previstas en la Constitución.

5

Gaceta de Madrid: base de datos que ofrece la colección histórica del Diario Oficial desde 1661 hasta 1959

Código penal: conjunto unitario, ordenado y sistematizado de las normas jurídicas penales de un Estado.

S. M. = Abreviatura de "Su Majestad"

15 2.1) I Guerra Mundial
~~Conflictos entre varios países~~

2.2) 1914 - 1918 5.

2.3) Tratado de Versalles, Saint-Germain-en-Laye, Neuilly-sur-Seine, Trianon / Y sévres.

2.4) Asesinato de Sarajevo el 28 de Julio de 1914. Inicio de la I Guerra mundial 7.8

2.5)

2.6) Periodico /

2.7)

3.2) Fuentes históricas ^{primarias} ~~secundarias~~ / ^{primarias} porque ~~son artículos~~ son publicaciones de prensa.

30) Entra en el apartado de Primeros Escritos, en la que se encuentran manuscritos, impresos, microfilmados, digitalizados...

3.2) Narrativa 10

3.3) Es la consecuencia de lo sucedido en los sucesos 1 y 2 /

20 3.4) No, la fuente 1 cuenta los hechos de una forma narrativa y la fuente 2 de una forma más periodística. El uso de los verbos en diferentes personas.

10 4.1) forma objetiva, porque es una noticia y no una opinión.

15 4.2) La fuente 1 trata de forma más cuidada la noticia y la 2 de forma más cupulante.

40 4.3) Dependiendo de la persona a quien se referirán porque España auge fue neutral sobre consecuencias económicas, sociales y políticas.

Comun. Nacional

13

Título: El presunto responsable de la
matanza de al menos veintiseis con
presencia de disidencia gay que
ataca

EFE/Miami - 14/06/2018 a las 08:32:02h
Act a las 15:22:02h

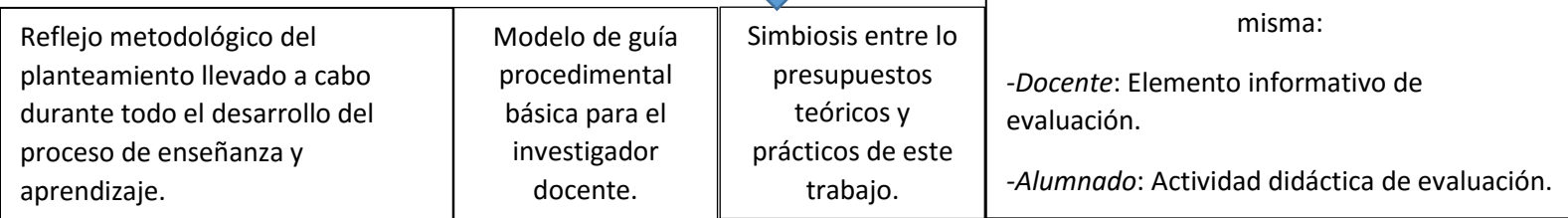
La defensora es que actualmente
las víctimas producen mucho más
y se entregan todo. Los actuales son
más extensos.

75.0%

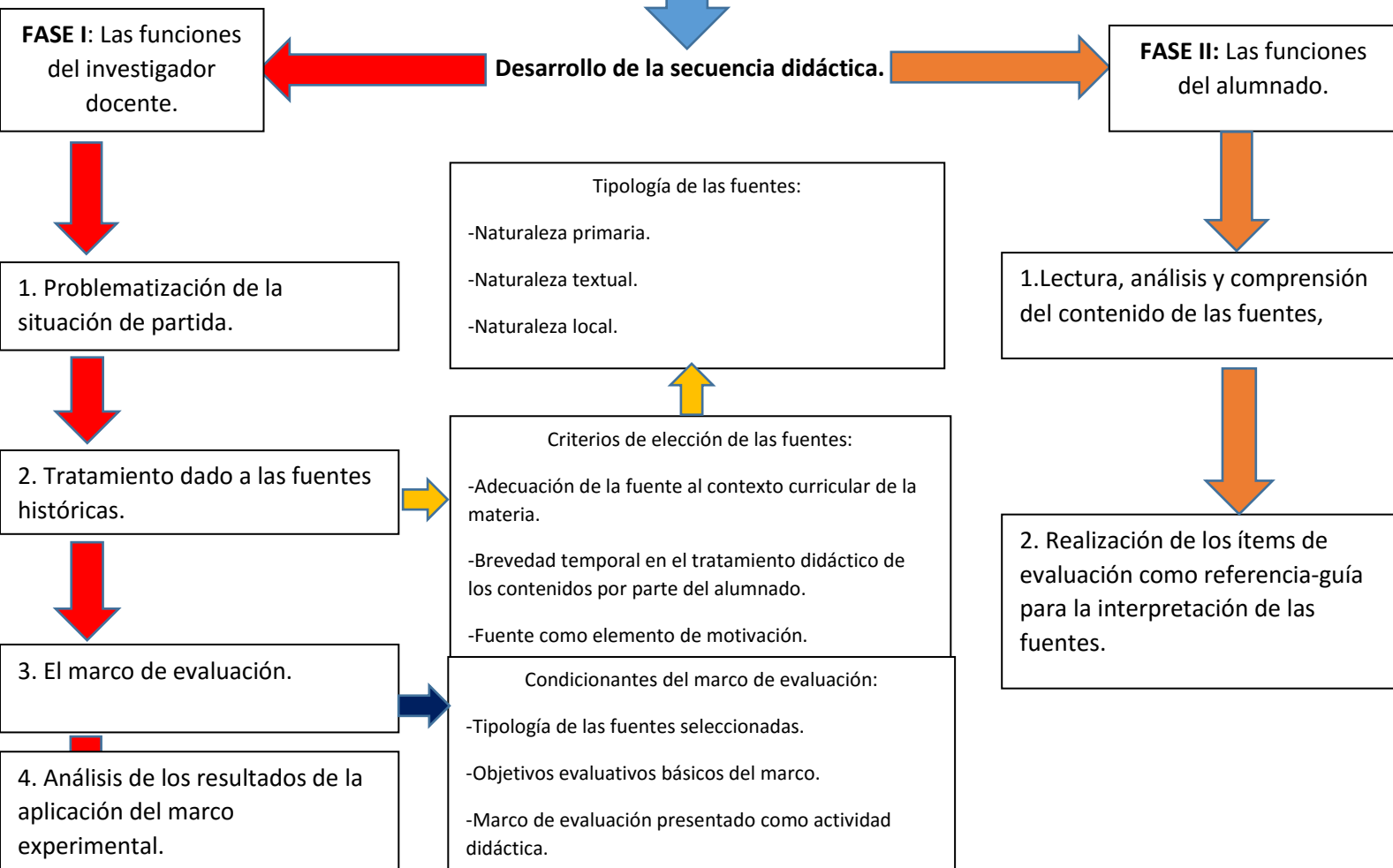
ANEXO 8. Estructura general de la secuencia didáctica de trabajo.

La prensa histórica local almeriense como fuente para evaluar la competencia lingüística y el tratamiento de la información con el alumnado de 4ºESO.

Función y objetivos.



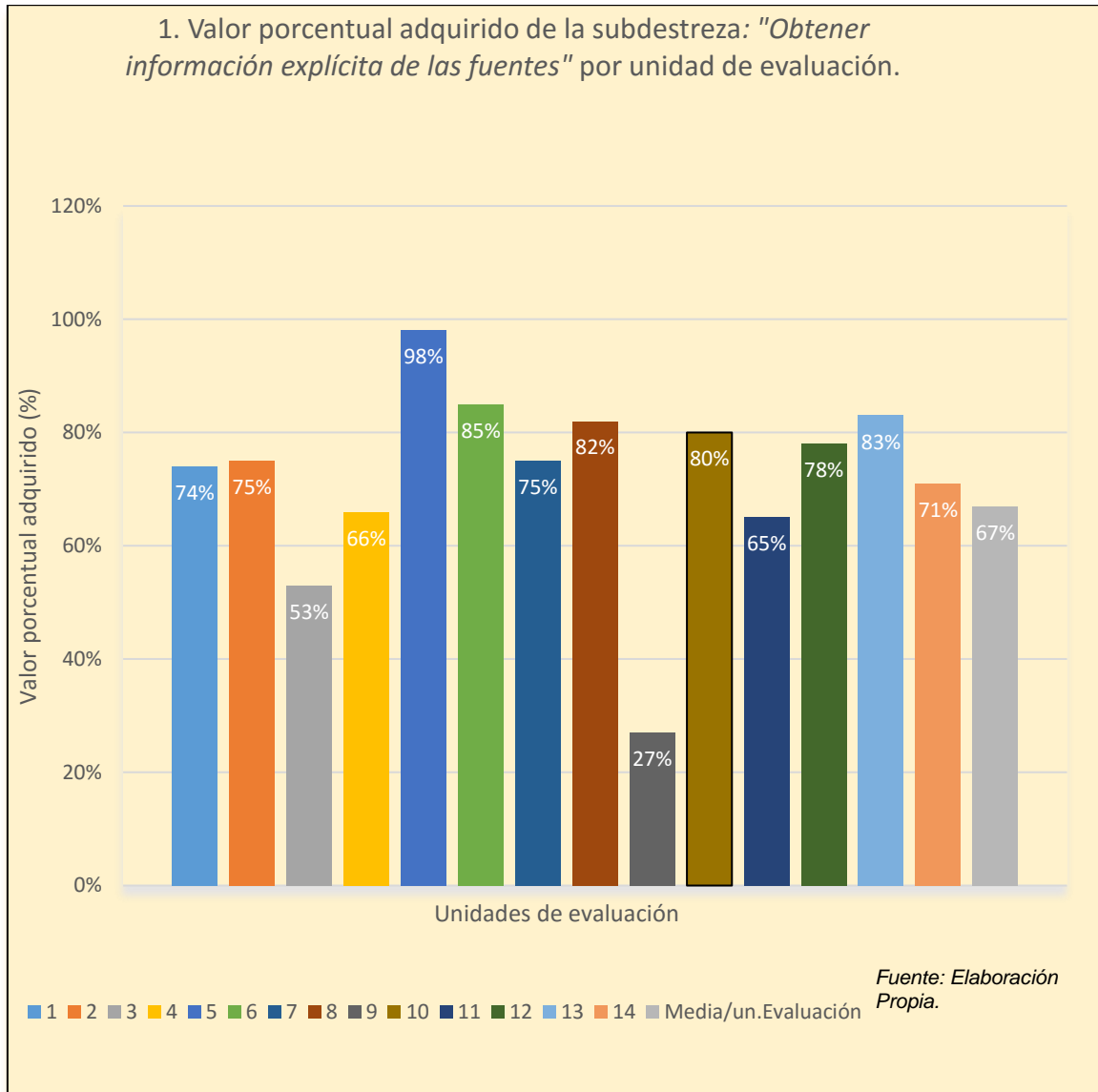
Desarrollo de la secuencia didáctica.



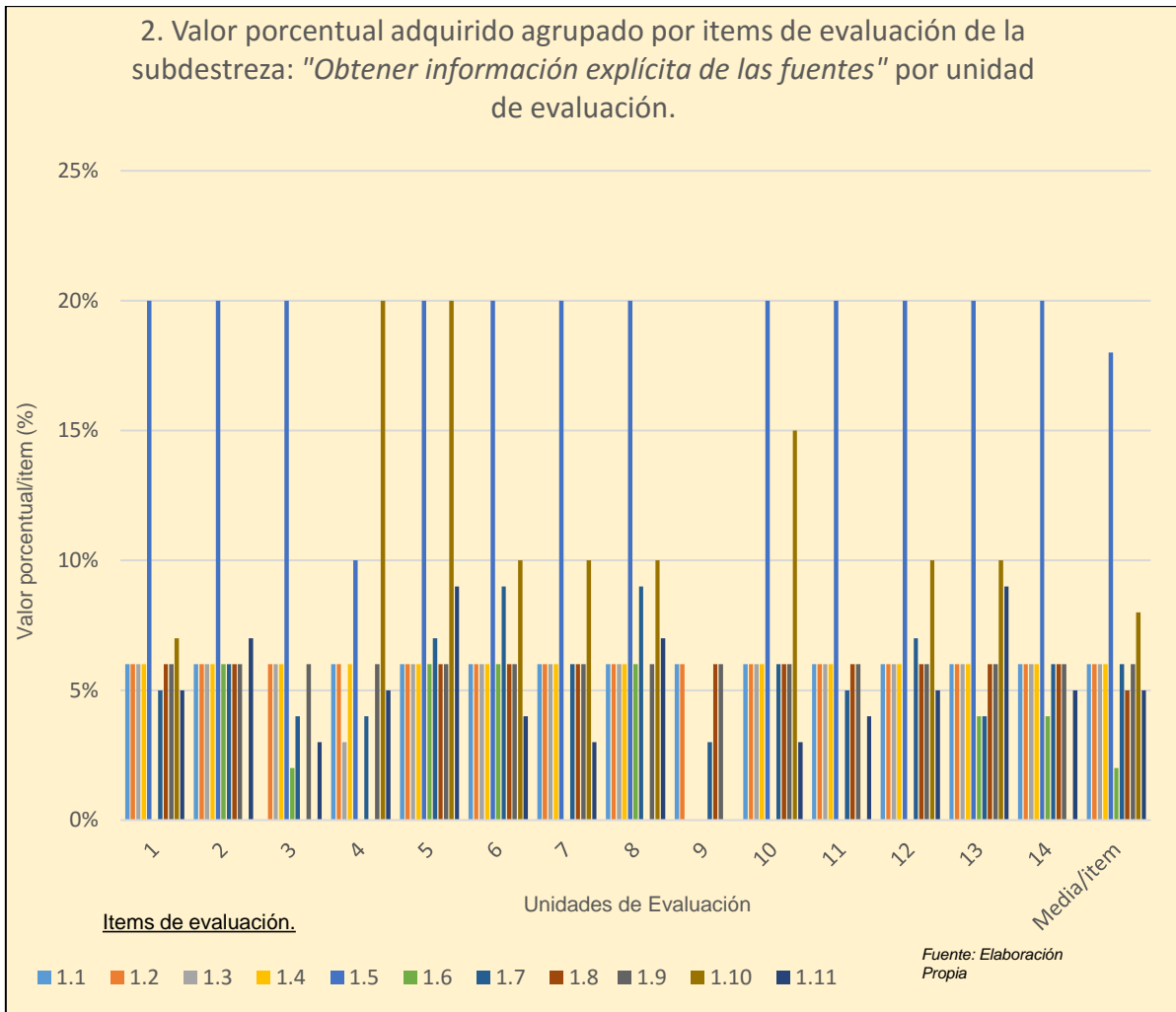
ANEXO 9. Criterios para la evaluación de las subdestrezas.

SUBDESTREZAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Obtener información explícita de las fuentes.	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad del alumno para reconocer, identificar y extraer información expresamente presente en la fuente.
2. Obtener por inferencia información implícita de las fuentes.	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de inferencia del alumno sobre la información más allá de lo expresado externamente en la propia fuente.• Capacidad del alumno de situar históricamente la información referencial de las fuentes tomando en cuenta las variables espacio-temporales que le son propias.
3. Integrar e interpretar la información de las fuentes.	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad del alumno para relacionar a través de distintos métodos la información de las fuentes.• Capacidad del alumno para reconocer e identificar la tipología y naturaleza de las fuentes.
4. Evaluar la información de las fuentes.	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de valoración crítica del alumno con respecto a la información contenida en las fuentes.
5. Sintetizar y comunicar la información.	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad del alumno de extraer la información de las fuentes y aplicar la metodología de trabajo con las mismas en un supuesto práctico real.

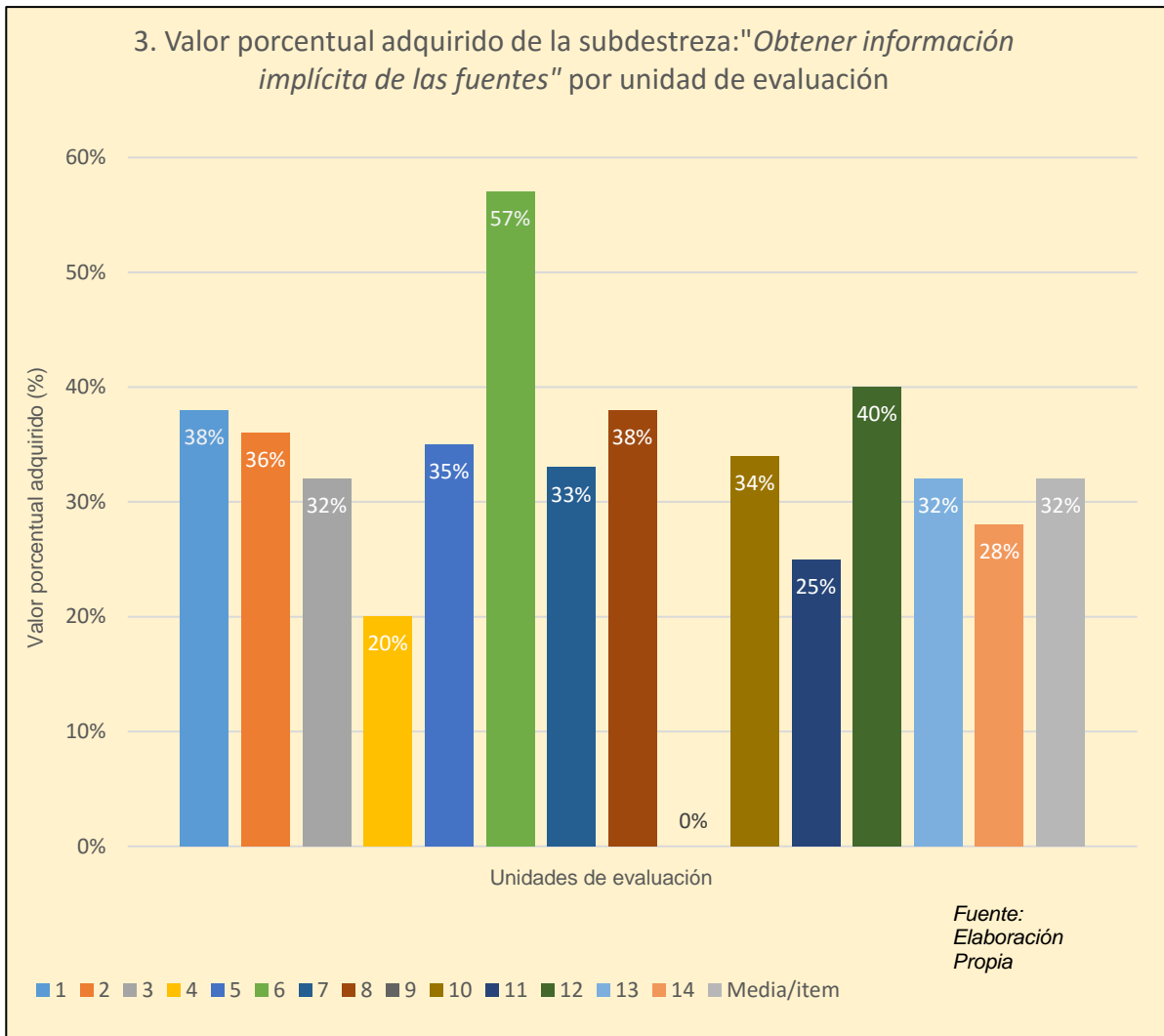
ANEXO 10. Valor porcentual adquirido de la subdestreza: "Obtener información explícita de las fuentes" por unidad de evaluación.



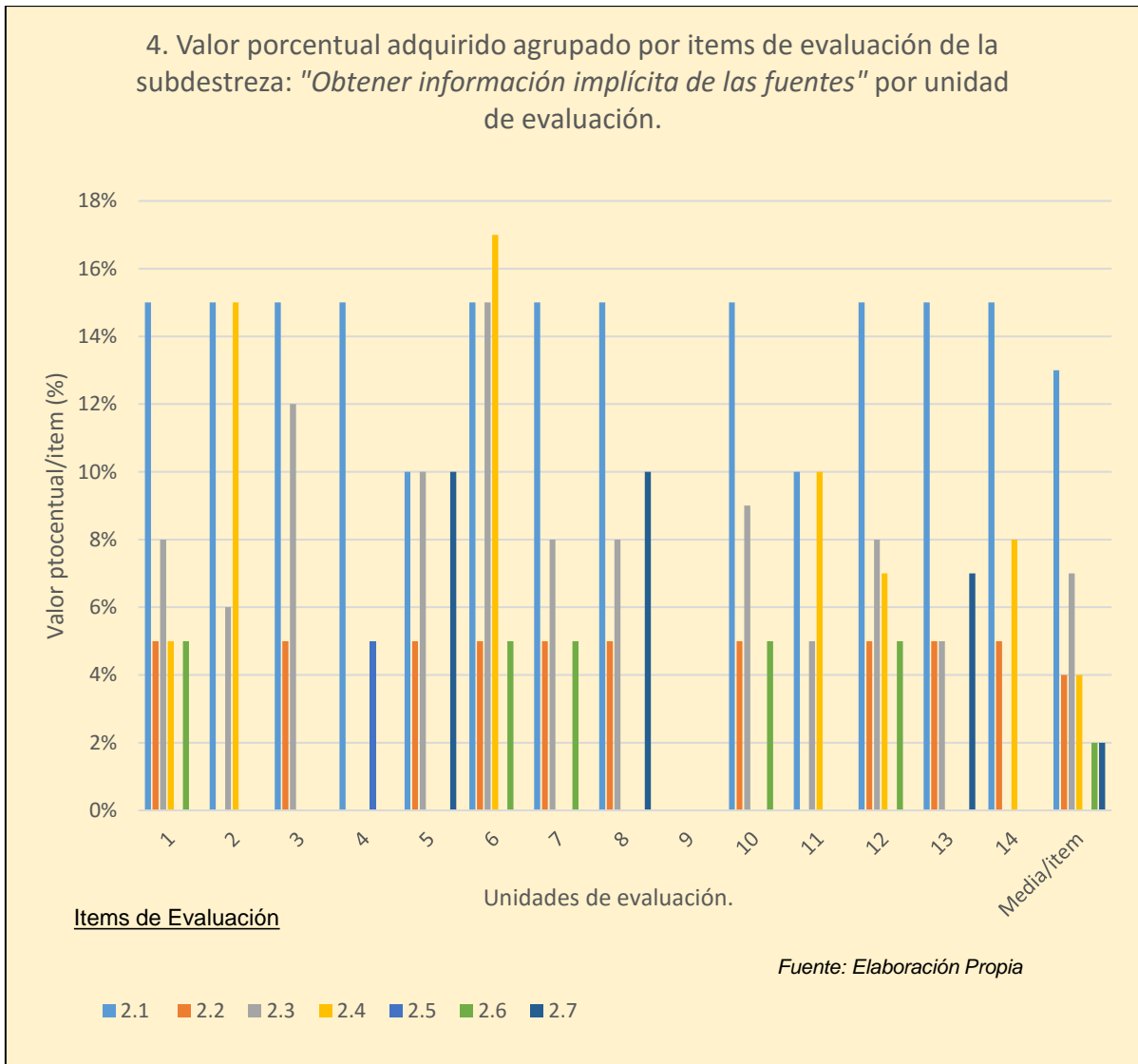
ANEXO 11. Valor porcentual adquirido agrupado por ítems de evaluación de la subdestreza: "Obtener información explícita de las fuentes" por unidad de evaluación.



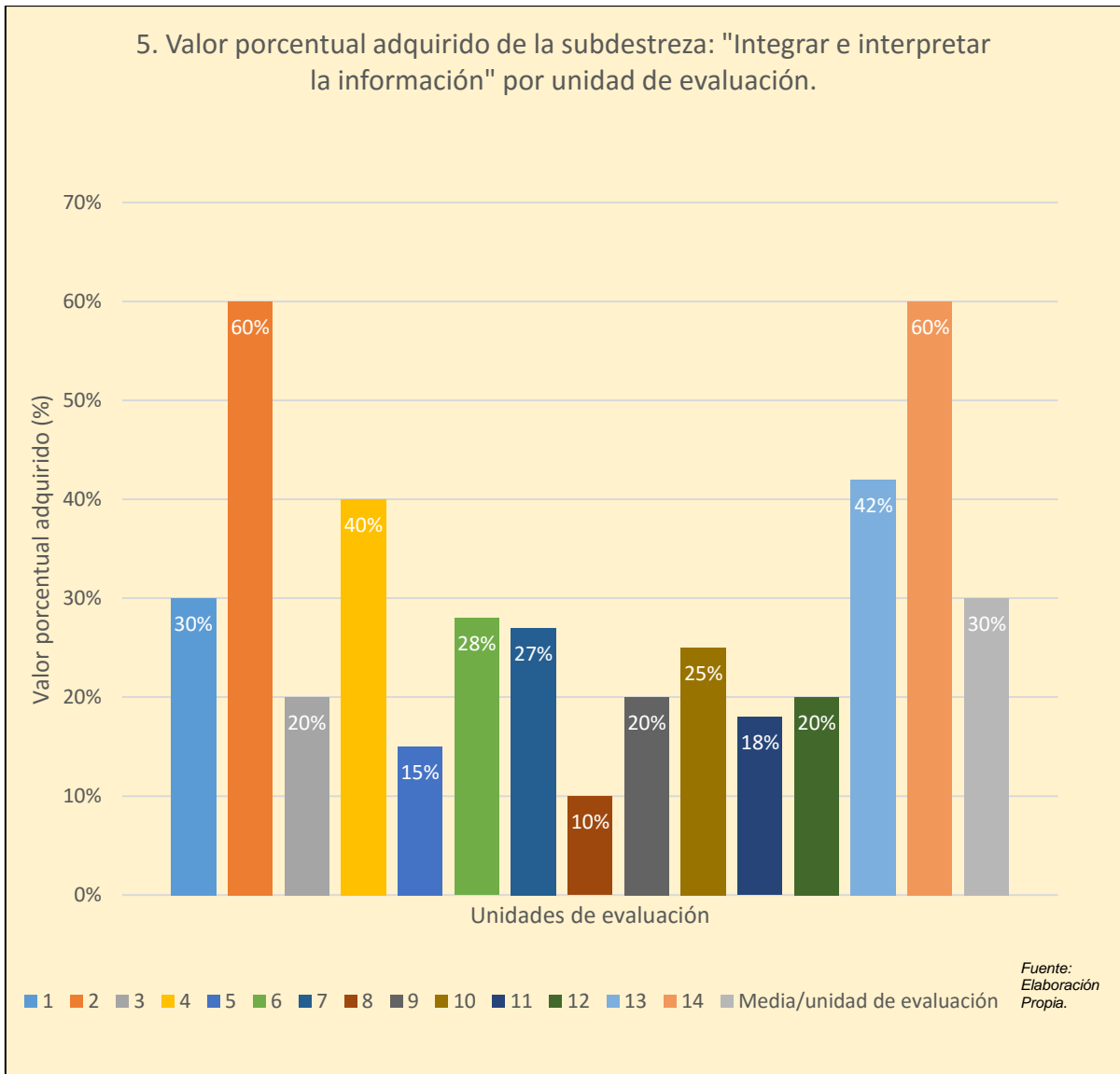
ANEXO 12. Valor porcentual adquirido de la subdestreza: "Obtener información implícita de las fuentes" por unidad de evaluación.



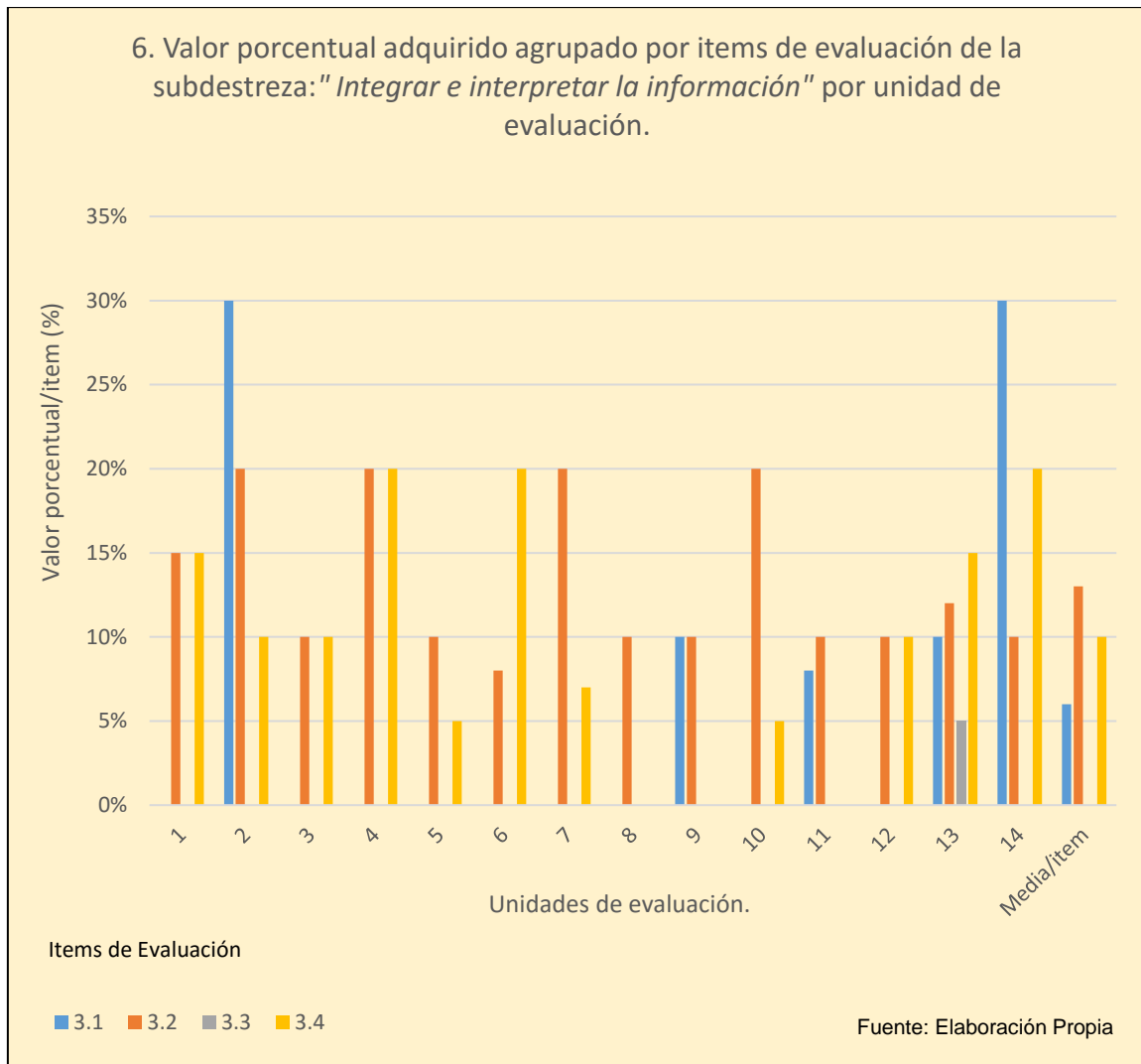
ANEXO 13. Valor porcentual adquirido agrupado por ítems de evaluación de la subdestreza: "Obtener información implícita de las fuentes" por unidad de evaluación.



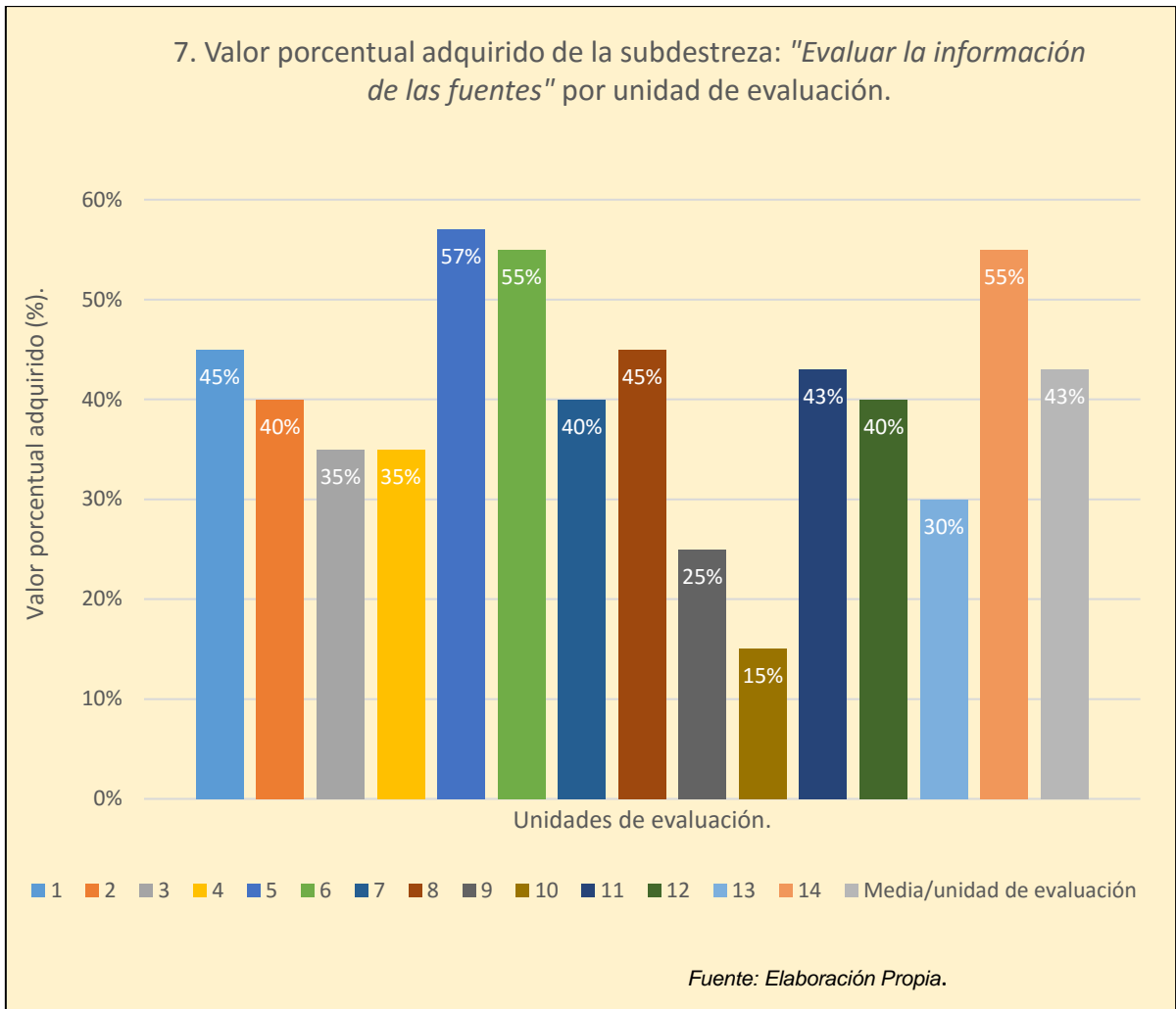
ANEXO 14. Valor porcentual adquirido de la subdestreza: "Integrar e interpretar la información" por unidad de evaluación.



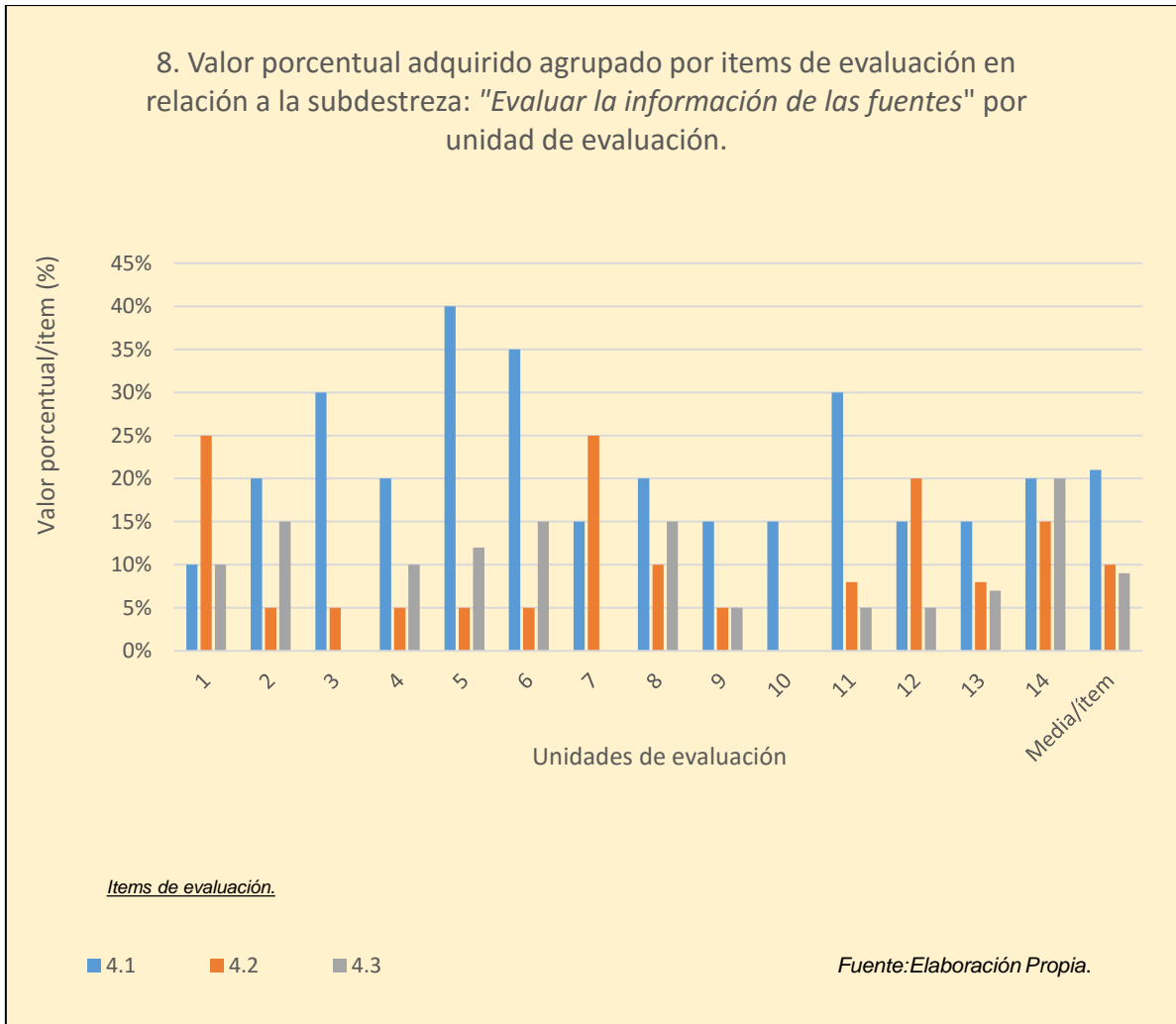
ANEXO 15. Valor porcentual adquirido agrupado por ítems de evaluación de la subdestreza: "Integrar e interpretar la información" por unidad de evaluación.



ANEXO 16. Valor porcentual adquirido de la subdestreza: "Evaluar la información de las fuentes" por unidad de evaluación.



ANEXO 17. Valor porcentual adquirido agrupado por ítems de evaluación en relación a la subdestreza: "Evaluar la información de las fuentes" por unidad de evaluación.



ANEXO 18. Valor porcentual adquirido de la subdestreza: "Sintetizar y comunicar la información" por unidad de evaluación.

