



LA EVALUACION: CIENCIAS SOCIALES

SOCIALES: 5

Centros de Profesores

63692

BH 63692



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA

2885

INDICE

Prólogo 5

Primera parte: HACIA UNA EVALUACION FORMATIVA

LA EVALUACION: CIENCIAS SOCIALES

I. Los presupuestos de los objetivos comunes	9
1. Los objetivos comunes	9
2. Una preocupación	10
II. Objetivos comunes y objetivos específicos. Contenidos	13
III. Revisión del sentido de la Evaluación. La Evaluación formativa	15
1. Las fórmulas «evaluación formativa» y «proceso educativo»	15
2. Características de la evaluación formativa	16
3. Principios generales de la evaluación formativa	16
IV. Los objetivos comunes y el proceso evaluativo	17
Problemas y perspectivas actual. Propuestas	17

AUTORES: EQUIPOS DE APOYO PARA LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA Y DE LAS COMUNIDADES AUTONOMAS DE ANDALUCIA, CANARIAS Y VALENCIA.

Segunda parte: LA EVALUACION EN CIENCIAS SOCIALES

I. Introducción a los objetivos comunes y específicos	25
II. Instrumentos de evaluación	35
A) La observación	35
B) Las pruebas	35
C) Bibliografía	35
III. Ejemplos de actividades e instrumentos para evaluar los objetivos comunes desde los objetivos específicos	35

Nivel: E.E.M.M.

R. 144 072

BIBLIOMECA

075259



Colección: "Documentos y propuestas de trabajo"

RM 63692

63692



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA

2882

LA EVALUACION: CIENCIAS SOCIALES

AUTORES: EQUIPOS DE APOYO PARA LA
REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS DEL
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA Y DELAS
COMUNIDADES AUTONOMAS DE ANDALUCIA,
CANARIAS Y VALENCIA



Nivel: E.M.M.

R.M.A. 272

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA
N.I.P.O.: 176-87-153-2
I.S.B.N.: 84-369-1470-8
Depósito Legal: M-35033-1988
Imprime: MARIN ALVAREZ, HNOS.

Colectión: "Documentos y propuestas de trabajo"

INDICE

	<u>Página</u>
Prólogo	5
Primera parte: HACIA UNA EVALUACION FORMATIVA	
I. Los presupuestos didácticos de la Reforma: La importancia de los objetivos comunes	9
1. Los objetivos comunes, pieza clave de la Reforma	9
2. Una preocupación internacional	10
II. Objetivos comunes y objetivos específicos. Contenidos	13
III. Revisión del sentido de la Evaluación: La Evaluación formativa	15
1. Los términos «evaluación formativa» y «proceso educativo»	15
2. Características de la evaluación formativa	16
3. Principios generales de la evaluación formativa.....	16
IV. Los objetivos comunes y el proceso evaluador	19
Problemas y panorámica actual. Propuestas de trabajo	19
Segunda parte: LA EVALUACION EN CIENCIAS SOCIALES	
I. Interrelación entre los objetivos comunes y específicos.....	25
II. Instrumentos de evaluación	35
A) La observación	35
B) Las pruebas	39
Bibliografía	43
III. Ejemplos de actividades e ítems para evaluar los objetivos comunes desde los objetivos específicos	45
IV. Objetivos específicos puros	73

PROLOGO

Los documentos que ahora presentamos son continuación y complemento de los que, como "Documentos I", vieron la luz en julio de 1985. Se trataba entonces y se trata ahora de aclarar conceptos, precisar terminologías y proporcionar al profesorado referencias e ideas útiles para un trabajo diario en clase, en la línea de los objetivos buscados por la Reforma de las Enseñanzas Medias.

Para ello los "Documentos complementarios I" se ocupaban de tres temas claves: los objetivos comunes y su interpretación; la interdisciplinariedad, su sentido, tipos y posibilidades, y la evaluación, enfocada como evaluación formativa.

Los "Documentos complementarios II" continúan y desarrollan este último punto: la evaluación. Buscan aclarar al máximo su sentido y su relación con los objetivos comunes y objetivos específicos, indicando la línea que parece más oportuna y realista para ello. Pero, sobre todo, pretenden ir más allá del marco teórico para centrarse en la práctica diaria, en la evaluación desde las distintas materias, proporcionando al profesor instrumentos útiles en este campo.

Nacen estos documentos de una demanda generalizada del profesorado y de un complejo proceso de colaboraciones. Así, en efecto, han participado en su elaboración asesores técnicos, coordinadores y profesores del Ministerio de Educación y Ciencia y de las Comunidades Autónomas de Canarias, Valencia y Andalucía, esta última copartícipe en la parte introductoria: "Hacia una evaluación formativa".

Consta cada documento de esta serie de dos partes, tras el prólogo. Forma la primera la aludida introducción "Hacia una evaluación formativa", documento fundamental, ya que contiene el enfoque teórico y conceptual de la evaluación que pretendemos y su incardinación en el contexto general de los objetivos y presupuestos didácticos de la Reforma.

La segunda parte está constituida en cada caso por un documento de materia. Se trata en ellos de facilitar la tarea de los profesores, proporcionándoles propuestas de evaluación y estrategias variadas para su tratamiento. Así, en los documentos se encontrarán tablas de interrelación entre objetivos comunes y específicos, ejemplos de ítems y actividades, sugerencias de trabajo e incluso unidades didácticas completas, modelos, tipos de pruebas y bibliografía sobre ellas. En resumen, un amplio repertorio que, aun así, sólo constituye un primer acercamiento al tema, sin duda perfeccionable y revisable, y que sólo desarrolla algunos de sus aspectos, aquellos en los que cada materia se ha centrado o desarrollado con preferencia. Conviene también recordar que estos documentos completan la ya abundante serie con la que cada una de ellas ha desarrollado sus programaciones específicas y que aquí no se repiten.

Pese a todas estas aportaciones, el profesor seguirá quizá manteniendo muchas interrogantes y hasta puede que disienta de algunas de las interpretaciones que se hacen. Es lógico: habrá de ser la misma experiencia la que nos ayude a corregir errores y a conseguir métodos más eficaces. En cualquier caso la intención es que esta nueva entrega de los "Documentos complementarios" signifique un paso más en la búsqueda de la evaluación formativa que todos pretendemos.

LOS PRESUPUESTOS DIDACTICOS DE LA REFORMA: LA IMPORTANCIA DE LOS OBJETIVOS COMUNES

Primera parte:

1. Los objetivos comunes, pieza clave de la reforma

HACIA UNA EVALUACION FORMATIVA

Las enseñanzas medias actuales constituyen un cuerpo de conocimientos a veces muy alejados de la realidad, pero que se acumulan en los bancos, sin que existan apenas posibilidades de actualización. Se han superado muchas veces, pero el tiempo que se necesita para hacerlos nuevos hace ya tiempo que ha pasado. Es precisamente, con la reforma, posible generalizar los avances e incidir sustancialmente, entre otros, en los siguientes aspectos:

- Atención preferente a la consecución de objetivos que trasciendan el campo de las asignaturas.
- Definición de una metodología activa.
- Replanteamiento del grado y el alcance de los contenidos.
- Aproximación interdisciplinar entre las materias.
- Revisión del sentido de la evaluación como instrumento de aprendizaje.

El primer aspecto es de gran interés y está íntimamente ligado a los restantes. Los objetivos comunes son pieza clave en el edificio de la Reforma, son puntos de referencia para organizar y llevar adelante el proceso. En este contexto, las materias no constituyen fines en sí mismas, son medios para la obtención de dichos objetivos, los cuales deben impregnar la programación y, dentro de ella, muy en especial la metodología.

Es quizá éste uno de los elementos más llamativos que aparece en el Proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias y el que ha abierto un debate más rico, que se prolonga desde sus comienzos en el curso 1983/84.

El Proyecto de Reforma que estamos desarrollando se caracteriza, en efecto, porque en el diseño de actividades y en la selección de contenidos se atiende con especial énfasis a la consecución de unos objetivos generales comunes, además de a los objetivos tradicionalmente considerados específicos de materia. Con estos objetivos se pretende posibilitar una maduración intelectual y personal del alumno en el proceso de aprendizaje.

De este modo, si los objetivos del currículo persiguen la formación íntegra del adolescente, en el sentido de que no sólo sea una persona que posea una determinada cantidad de información conceptual, sino también, y sobre todo, que desarrolle destrezas y habilidades expresivas, comprensivas, críticas, cooperativas, lógicas, etc., ello supone que los procesos metodológicos de enseñanza deben planificarse y desarrollarse en el aula dirigidos a cultivar simultáneamente la adquisición de unos contenidos de

I

LOS PRESUPUESTOS DIDACTICOS DE LA REFORMA: LA IMPORTANCIA DE LOS OBJETIVOS COMUNES

1. Los objetivos comunes, pieza clave de la Reforma

Las enseñanzas medias actuales están estructuradas en torno a un cuerpo de conocimientos a veces muy alejados de la realidad, excesivamente teóricos y distribuidos en compartimentos estancos, sin que existan apenas intentos de coordinación o globalización. Es cierto que esta situación se ve superada muchas veces por el trabajo del profesorado y las experiencias de grupos que han iniciado hace ya tiempo la renovación; precisamente, esta Reforma pretende generalizar los avances e incidir sustancialmente, entre otros, en los siguientes aspectos:

- Atención preferente a la consecución de objetivos que trasciendan el campo de las asignaturas.
- Definición de una metodología activa.
- Replanteamiento del sentido y el alcance de los contenidos.
- Aproximación interdisciplinar entre las materias.
- Revisión del sentido de la evaluación como instrumento de aprendizaje.

El primer aspecto es de gran interés y está íntimamente ligado a los restantes. Los objetivos comunes son pieza clave en el edificio de la Reforma; son puntos de referencia para organizar y llevar adelante el proceso. En este contexto, las materias no constituyen fines en sí mismas: son medios para la obtención de dichos objetivos, los cuales deben impregnar la programación y, dentro de ella, muy en especial la metodología.

Es quizá éste uno de los elementos más llamativos que aparece en el Proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias y el que ha abierto un debate más rico, que se prolonga desde sus comienzos en el curso 1983/84.

El Proyecto de Reforma que estamos desarrollando se caracteriza, en efecto, porque en el diseño de actividades y en la selección de contenidos se atiende con especial énfasis a la consecución de unos objetivos generales comunes, además de a los objetivos tradicionalmente considerados específicos de materia. Con estos objetivos se pretende posibilitar una maduración intelectual y personal del alumno en el proceso de aprendizaje.

De este modo, si los objetivos del currículo persiguen la formación íntegra del adolescente, en el sentido de que no sólo sea una persona que posea una determinada cantidad de información conceptual, sino también, y sobre todo, que desarrolle destrezas y habilidades expresivas, comprensivas, críticas, cooperativas, lógicas, etc., ello supone que los procesos metodológicos de enseñanza deben planificarse y desarrollarse en el aula dirigidos a cultivar simultáneamente la adquisición de unos contenidos de

carácter conceptual bien seleccionados y la potenciación de las habilidades anteriormente reseñadas. Una disociación en este sentido sería a todas luces inadecuada y poco efectiva para el logro de las finalidades de la Reforma.

En ella, las grandes fases del proceso de enseñanza (objetivos, contenidos, desarrollos metodológicos y evaluación) deben constituirse como una globalidad en constante interacción. O, en otras palabras, un proceso de desarrollo curricular, que alcance en grado óptimo los propósitos que se han planteado, requiere que el diseño de sus componentes esté siempre relacionado de modo que la enseñanza funcione como un todo coherente.

A la vez, dicho diseño debe ser comprendido y desarrollado por el conjunto del profesorado encargado de ponerlo en práctica; ayudar a esa comprensión y puesta en práctica es la finalidad de este documento que continúa otros que anteriormente han visto la luz ("Libro Verde", "Documentos complementarios I").

Pero antes de entrar en otros aspectos es preciso situar estas inquietudes y este énfasis en unos objetivos comunes en la panorámica actual de la enseñanza; aludir, aunque sea brevemente, a la consideración que el tema merece a las corrientes internacionales más avanzadas, ya que, en efecto, no se trata en ningún modo de una "originalidad" del Proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias, sino de una preocupación ampliamente compartida por países punteros en investigación curricular.

2. Una preocupación internacional

Las transformaciones socioeconómicas del mundo contemporáneo han aumentado la distancia que separa a los centros de enseñanza de la vida real. Como consecuencia, un porcentaje cada vez más elevado de jóvenes rechaza la institución docente o adopta aptitudes de indiferencia total ante la misma.

La escuela debe contribuir, en la medida de sus posibilidades, a la solución del evidente problema, convirtiéndose no en una isla de hipotética cultura, sino en centro conectado con el entorno y, consiguientemente, abierto a las necesidades e intereses de los alumnos, quienes van a incorporarse a una sociedad que precisa de unas determinadas capacidades en sus componentes.

La reflexión sobre cuáles sean aquellas necesidades o estas capacidades se ha generalizado en todos los países europeos. El planteamiento básico en cuanto a las materias que componen un plan de estudios ya no es simplemente preguntarse qué contenidos conceptuales deben adquirirse a través de una asignatura determinada, sino también cómo a través de esa asignatura pueden lograrse las capacidades aludidas.

Mencionaremos tres ejemplos concretos del debate internacional que se lleva a cabo al respecto.

En la respuesta del Colegio de Francia, en 1985, a la solicitud del presidente francés François Mitterrand sobre cuáles serían los principios fundamentales de la enseñanza del porvenir, que integrasen la cultura literaria y artística más universal con los saberes y métodos de las ciencias más recientes, la mencionada institución, cumbre de la intelectualidad francesa, fija una serie de principios generales, de objetivos comunes, que deben impregnar toda la enseñanza. Se indica que los programas nacionales deberían definir el mínimo común cultural, es decir, el núcleo de saberes y capacidades fundamentales y obligatorias que todos los ciudadanos deben poseer. Se destaca que ha de hacerse el máximo esfuerzo para que todos los ciudadanos tengan un dominio real de la lengua común, hablada y escrita, así como del razonamiento experimental. Se subraya el papel de la cultura como técnica de defensa frente a las diversas formas de presión, lo que significa el enseñar a utilizar críticamente las fuentes de información y el despertar disposiciones críticas que deben proteger al ciudadano contra los abusos de poder de los que es objeto, los de la publicidad, propaganda y fanatismo político o religioso. Se añade que deben potenciarse los métodos lógicos de razonamiento, que, por su mismo rigor, encierran una extraordinaria eficacia heurística; pero, además, la enseñanza debe tener como objetivo, en todos los campos, el conseguir resultados y el colocar a quien aprende en disposición de descubrir por sí mismo. En este campo más que en cualquier otro, se insiste, habría que subordinar la teoría a la práctica. La visión de los diversos factores que conforman una realidad debe ser obra de una enseñanza armoniosa, que ha de lograr el justo equilibrio entre el ejercicio de la lógica racional por medio del aprendizaje de un instrumento del pensamiento —como son las matemáticas— y la práctica del método experimental, sin olvidar todas las formas de destreza manual y de habilidad corporal.

En la Conferencia Permanente de los Ministros Europeos de Educación (Bruselas, mayo de 1985), la resolución sobre los problemas y perspectivas de la enseñanza en este caso, la de los jóvenes de dieciséis a diecinueve años, mantiene que se debe facilitar a los jóvenes el desarrollo de una vida personal plena y de confianza en sí mismos, que hay que facilitarles el que ocupen un lugar activo y responsable en una sociedad democrática, que se les ha de facilitar la entrada en el mundo del trabajo o de la enseñanza en un nivel superior, así como hacerles valorar su herencia cultural y el empleo del tiempo libre de forma constructiva. Para todo esto, la enseñanza debe proporcionar a los jóvenes los conocimientos y habilidades básicas y, en especial, el desarrollo de la facilidad para un razonamiento claro y crítico, y un enfoque abierto y de recursos variados para la solución de problemas y toma de decisiones. También debe dirigirse a fomentar una actitud creativa y flexible hacia la vida activa y el deseo y la habilidad de aprender y de adaptarse al cambio durante toda la vida.

La Comunidad Económica Europea considera como tema prioritario, desde 1976, el desarrollo de una mejor enseñanza. Bajo el título *Transición de los jóvenes de la enseñanza a la vida adulta y a la vida activa* ofrece una serie de indicaciones sobre política educativa dirigida a los jóvenes entre los catorce y los dieciocho años. Varios de estos planteamientos se están llevando a la práctica en los dos programas de acción que se desarrollan como proyectos pilotos en una amplia gama de centros de enseñanza europeos.

Entre los principios que sirven de base a los planteamientos anteriores interesa destacar las afirmaciones de que los sistemas pedagógicos han de ser flexibles para que puedan responder a las necesidades e intereses de todos los jóvenes y que deben basarse en las capacidades y necesidades individuales de los mismos. No quiere esto decir que los centros de enseñanza hayan ignorado la necesidad de desarrollar estas competencias; lo que ocurre es que ha resultado difícil hacerlo dentro del marco de los programas escolares basados en las formas tradicionales de conocimientos. (*Políticas para la transición*, marzo 1984.)

Las competencias y los conocimientos necesarios para los jóvenes se pueden agrupar en tres bloques: competencias individuales o personales (es decir, el conocimiento de uno mismo, la actitud para aceptar y usar la crítica, el espíritu de iniciativa y la capacidad lógica); competencias interpersonales: aptitud para aceptar las reglas de un grupo o una organización, actitud para cooperar con otros en una tarea común, capacidad para formular las ideas en palabras y para comunicar, escuchar, explicar, argumentar, leer y escribir; comprensión y conocimientos de las matemáticas básicas, de los tipos de trabajo, de las alternativas al mismo, de la naturaleza de las relaciones sociales. (*Educación para la transición: el reto del programa de estudio*, agosto 1984.)

Los enfoques anteriores implican programas nuevos y, consiguientemente, nuevos planteamientos de la evaluación. Frente a una evaluación normativa reducida a la fijación de controles periódicos y un posible examen final, que se convierte en causa frecuente de desmotivación de los alumnos y que es reflejo de una enseñanza directiva y de una sociedad con fuerte componente autoritario, aparece la evaluación como instrumento formativo. En este sentido es parte integrante del proceso pedagógico, lo que quiere decir que sirve tanto a alumnos como a profesores para la identificación de sus puntos fuertes y débiles. Los métodos de evaluación han de estar en armonía con el espíritu del programa, de forma tal que si se quiere desarrollar, por ejemplo, la autonomía y el espíritu de iniciativa de los alumnos, éstos no deben ser evaluados a base de pruebas normativas. La evaluación ha de ser coherente con el contenido del programa, es decir, que si los programas comprenden un conjunto de aptitudes y competencias, éstas deben ser valoradas. Igualmente, si los alumnos participan en una pedagogía activa, deben tomar parte activa en el proceso de evaluación. Esto apunta no solamente a la autoevaluación, sino también a la coevaluación, a la estimación de los objetivos que se pretenden alcanzar y a la valoración de la eficacia del curso. Los alumnos son partícipes, pues, de su propio proceso de aprendizaje; la motivación, resultante del hecho de ser sujetos activos y no pasivos, redundará en la rentabilidad del sistema, superando las dificultades iniciales que toda visión nueva lleva consigo.

Los proyectos de la Comunidad Europea señalan algunas tendencias nuevas en la evaluación formativa. Probablemente, el principal resultado de estos trabajos sea la renovación pedagógica que supone la superación de la idea de que el principal objetivo de la enseñanza es simplemente el inculcar un conjunto de informaciones de carácter conceptual. Una forma de superar estos límites la constituyen los denominados *perfiles pedagógicos*. Un perfil de estas características es "un documento sistemático que proporciona al lector una descripción precisa y global de un alumno dado, basada en las observaciones realizadas durante cierto tiempo y que se refieren a su amplio abanico de cualidades, de orden no exclusivamente escolar". (*Nuevas tendencias en la evaluación*, septiembre 1984.)

La referencia a los perfiles incita a reconocer la importancia del desarrollo de aptitudes distintas de las puramente académicas, en tanto que objetivos con valor por sí mismos. Si tienen este efecto es porque aquello que es objeto de una evaluación queda investido de un valor específico tanto para alumnos como para profesores, es decir, se toma seriamente. Al evaluar las aptitudes y las competencias sociales y prácticas, el perfil las valoriza.

Toda evaluación, del tipo que sea, lleva tiempo. Por otra parte, toda introducción de un elemento nuevo en el universo escolar implica más tiempo para los profesores, que han de discutir objetivos, contenidos, aplicación. No es ninguna sorpresa, pues, que uno de los principales problemas con los que se enfrenta el sistema de perfiles sea el factor tiempo. La experiencia de las escuelas que utilizan este sistema era que, para rellenar los formularios, hacía falta un tiempo excesivo, pero que iba disminuyendo a medida que los profesores se familiarizaban con el procedimiento. Puesto que la aplicación de los perfiles lleva consigo que la evaluación entra en el proceso de aprendizaje, esto implica que probablemente el profesor tenga que hacer una redistribución de su tiempo.

Los contenidos de los perfiles son variables, pero, en general, comprenden los aspectos siguientes: diferentes materiales escolares; contenidos conceptuales, manejo de cifras, comprensión, comunicación, lectura/escritura; competencias físicas y prácticas; cualidades personales y capacidades sociales; intereses y actividades de tiempo libre.

La presentación de los perfiles es variable. Los dos tipos principales son: 1. Aquellos cuyo objetivo fundamental es formativo, es decir, que constituye una referencia para el profesor y el alumno durante un curso. 2. Aquellos que reflejan las aptitudes, los resultados obtenidos y la experiencia al final de un período de escolaridad, y que se pueden denominar recapitulativos.

En el primer caso se trata de una tabla de doble entrada, en la que en un eje figuran las competencias generales, es decir, los objetivos comunes, por ejemplo: expresión oral, lectura, trabajo en común, trabajo autónomo, aplicación de la teoría a la realidad práctica. En el otro eje figuran las disciplinas escolares. La escala de notas es la siguiente:

A: Excelentes competencias y buen uso de las aptitudes. B: Buenas competencias. C: Competencias, pero precisa ayuda. D: Necesita mucha ayuda en este terreno. X: No estamos en situación de evaluar sus aptitudes.

En el segundo caso, tipo recapitulativo, las competencias se clasifican en tres grupos: I- Comunicación: lectura, expresión oral, manejo de cifras. II- Desarrollo personal y social: trabajo en común, trabajo autónomo, iniciativa. III- Aptitudes prácticas: Ejecución de instrucciones, manejo de equipamiento, coordinación física. En la escala de notas, de 1 a 10, se da solamente una explicación de la nota más elevada. Por ejemplo: "Lectura (10). Puede comprender un texto escrito si las ideas están expresadas en términos sencillos"; "Trabajo en común (10). Proporciona siempre una contribución positiva a las actividades del grupo"; "Coordinación física (10). Domina una gran variedad de movimientos".

Hasta aquí algunos de los planteamientos que se proponen en Europa y que guardan relación con las líneas de trabajo de la Reforma.

II

OBJETIVOS COMUNES Y OBJETIVOS ESPECIFICOS. CONTENIDOS

Los objetivos comunes son, pues, punto de referencia para todas las materias; pero éstas tienen a su vez unos objetivos específicos que les son propios y que han de basarse en unos contenidos relevantes y bien seleccionados.

Ciertamente la Reforma de las Enseñanzas Medias propone un trabajo interdisciplinar entre materias (véase "Documentos complementarios I"), pero esto no impide que, al menos en la propuesta actual, la enseñanza esté organizada en torno a las disciplinas, y que el desarrollo de la enseñanza deba ser un proceso que integre aprendizaje de habilidades y de conceptos.

Esto significa que el profesor de una materia, cuando desarrolla metodológicamente los objetivos propios de la misma, debe estar cultivando en sus alumnos de forma concomitante el logro de habilidades que estarán en correspondencia con los propósitos de los objetivos. El contenido puede ser presentado y trabajado de modos muy diversos (estrategias de enseñanza), articulándose en torno al mismo diversas acciones (propuesta de actividades) que, según la naturaleza de las mismas, provocarán en los alumnos la potenciación de unos aprendizajes o de otros (expresión, comprensión, razonamiento, crítica..., etc.). O, en otros términos, la enseñanza no se produce en el vacío, sino sobre un contenido, pero la forma en que ese contenido sea enseñado determinará la consecución de unos u otros objetivos.

En la práctica, pues, no vamos a separar el desarrollo de habilidades en los alumnos de la adquisición de información de carácter conceptual. Ambos aspectos suponen, en definitiva, adquisición de conocimientos.

En torno a todos estos aspectos se ha abierto el debate en la Reforma de las Enseñanzas Medias, pero su elemento propulsor hay que encontrarlo en la exigencia de evaluación de los objetivos. Más esquemáticamente, tres son los aspectos debatidos:

- El número de objetivos comunes, su formulación e interpretación.
- La integración/relación de los objetivos de materia con estos objetivos comunes.
- La evaluación de los objetivos comunes: ¿cómo llevarla a la práctica?

En el primer aspecto dicha formulación ha evolucionado en la revisión del "Libro Verde" (1985) integrando y simplificando su redacción; en los "Documentos complementarios I" se ha intentado una operativización que aclare su sentido. Más adelante insistiremos en todo ello.

Del mismo modo se ha avanzado desde las distintas materias en tablas de interrelación de objetivos, de los que en los documentos de materias se ofrecerán varias propuestas.

Pero la cuestión se ha centrado preferentemente en el tercer punto: su evaluación y dificultades.



III

REVISION DEL SENTIDO DE LA EVALUACION: LA EVALUACION FORMATIVA

En la Introducción al libro *Hacia la Reforma* (1985) se escribe textualmente:

«La evaluación deberá ser coherente con los principios en que se inspira la Reforma. Un sistema tradicional de evaluación daría al traste por completo con los fines educativos que se persiguen; por tanto, **deberá ser formativa, se dirigirá al proceso de aprendizaje y, como tal, será continua**, atendiendo simultáneamente a la recuperación de los alumnos que la necesiten. Destacamos, sobre todo, que ese carácter formativo de la evaluación la convierte en instrumento de ayuda y no de censura. Se debe valorar el proceso, el trabajo diario del alumno, cuya situación inicial habrá de conocer, pues es un punto de referencia de capital importancia.

La evaluación se acomodará al seguimiento individual de cada alumno, prestando especial atención al problema de los "niveles", cuya existencia real no debe llevar a la "penalización" de ciertos estudiantes. Ello implica, igualmente, la **autoevaluación** del alumno y la continua revisión de la programación por parte del profesor; en ella debe producirse un elevado grado de coherencia entre objetivos comunes y objetivos de materia. Un buen plan de evaluación nos permitirá comprobar esa coherencia y la validez, por tanto, de las programaciones y del mismo sistema educativo del centro. Se trata de aspectos en los que queda aún mucho por avanzar.»

Subrayamos ahora su carácter formativo y continuo, dirigido al proceso de aprendizaje, lo que con mucho más detalle se explicita en los "Documentos complementarios I" (pp. 27-47).

Sin pretender repetir lo allí escrito, sí conviene de nuevo insistir en los términos "evaluación formativa", en sus características y en su adecuación al proceso educativo.

1. Los términos "evaluación formativa" y "proceso educativo"

Evaluación y calificación se confunden en la práctica escolar, por más que estos dos conceptos sean distintos. Justo donde los números no llegan, comienza la "evaluación formativa": ese instrumento de ayuda y no de censura que a) aprecia y juzga el nivel de progreso de los alumnos de acuerdo con unos objetivos propuestos, b) indica las principales dificultades de los alumnos en la consecución de dichos objetivos y, lo que es muy importante, c) informa al profesor de la eficacia o ineficacia de su programación y metodología.

El "proceso educativo" no es, ni mucho menos, la famosa "campana de Gauss" que condena y penaliza a la mitad de los componentes del aula. Al hablar de proceso educativo nos estamos refiriendo a un proceso integrador, sistemático y continuo, que persigue que todos los alumnos consigan esos aspectos fundamentales del aprendizaje (objetivos comunes) que se han marcado en la programación. "El proceso educativo no debe ser un proceso de selección de los más aptos, sino un auténtico y adecuado esfuerzo

para que en cada alumno se actualicen todas las virtualidades que posee." (Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Medias, 7 de noviembre de 1985.)

2. Características de la evaluación formativa

— **Integral:** Tradicionalmente el objetivo de la evaluación se ha venido reduciendo a juzgar el progreso del alumno casi exclusivamente en el área de los contenidos conceptuales. Ni que decir tiene que esta evaluación estaba estrechamente vinculada a un concepto de educación como proceso de transmisión de contenidos. Ahora, en cambio, se considera que la escuela no debe transmitir sólo información conceptual, sino que debe, sobre todo, dotar al sujeto de una serie de habilidades, de actitudes, de instrumentos... que le permitan, una vez terminada la enseñanza obligatoria, poder continuar él mismo la tarea de autoeducarse. Y en este contexto se afirma que la evaluación formativa es **integral**, ya que no sólo valora la adquisición de conceptos, sino, sobre todo, los aspectos fundamentales del aprendizaje; actitud crítica, capacidad creativa, razonamiento lógico, etc.

— **Continua:** Se evalúa el proceso, en oposición al examen tradicional. La evaluación formativa, por tanto, no es un control que evidencia los niveles finales de un aprendizaje. Se concibe como un **método** que permite conocer la evolución de los alumnos en el aprendizaje, tanto de los objetivos comunes como de los objetivos de materia. De esta forma, se pretende resolver los principales inconvenientes del examen tradicional: factores de azar, de nervios, de personalidad del examinador, etc.

— **Compartida:** Esta característica se identifica con la autoevaluación del alumno: que él mismo tome conciencia de sus propios avances, estancamientos o retrocesos en relación a sus esfuerzos y así se responsabilice de su propia educación. Esta participación del alumno en la evaluación de su propio trabajo escolar sólo puede proporcionarle ventajas: autoestima, independencia, conocimiento de su propia evolución hacia las metas educativas. Aprenderá, en definitiva, a enfrentarse con las diferentes situaciones de la vida.

— **Reguladora del proceso educativo:** Tal vez sea ésta la característica primordial de la evaluación formativa, ya que constata el nivel de logro de los objetivos, analiza las deficiencias específicas en la adquisición de los mismos y, tras este análisis, reajusta la programación y la metodología. Lo más importante de esta evaluación consiste precisamente en que ayuda en todo momento a mejorar no sólo la programación del currículo, sino también los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al establecer esta relación entre profesor y alumno, por un lado, y programación, métodos y consecución de objetivos, por otro, hace posible que se consiga de forma progresiva esa necesaria adecuación entre todos los elementos del proceso educativo, que es la meta que se persigue.

3. Principios generales de la evaluación formativa

— La evaluación es parte integrante de la programación: se evalúan los objetivos de carácter conceptual, habilidades y actitudes que se han programado. No deberá elegirse, por tanto, ningún instrumento de evaluación hasta que se tenga cuidadosamente definido y programado el contenido de la misma.

— No se evalúa para recompensar o castigar. La evaluación no es un fin en sí misma. Es un medio que busca un fin: **mejorar** el progreso general del alumno. Con esta finalidad habrá que seleccionar los procedimientos y técnicas de evaluación.

— Toda evaluación exige la comparación de unos datos con unos puntos de referencia. En este sentido, el profesor considerará la evaluación formativa en dos dimensiones:

- en relación con unos objetivos comunes a todo el proceso educativo;
- en relación con unos objetivos específicos de materia.

— La importancia de esta evaluación no reside en la calificación obtenida, sino en la evaluación de las **distancias entre tres puntos**: a) punto de partida o nivel base del alumno; b) momento en que se realiza la evaluación para comprobar el progreso adquirido en cada período de aprendizaje o nivel hipotético que se desea alcanzar. Se acomoda, por tanto, esta evaluación al "seguimiento individual" de cada alumno,

prestando especial atención al problema de los "niveles", cuya existencia real no debe llevar a la "penalización" de ciertos "estudiantes".

— El alumno debe saber en todo momento cuál es su situación en relación con las distancias entre los tres puntos mencionados anteriormente (autoevaluación). Para ello, se le deben explicar con toda claridad los objetivos propuestos y los procedimientos para obtener información sobre su adquisición, de manera que nunca se sienta sorprendido por exámenes o preguntas que no esperaba.

— Al tener la evaluación un fuerte componente subjetivo, se hace necesario un diálogo múltiple entre profesores, padres y alumnos, conscientes de que la objetividad relativa surgirá del intercambio de diferentes puntos subjetivos.

— Por último, un buen plan de evaluación formativa permitirá comprobar la coherencia entre los objetivos comunes y los objetivos de materia, la eficacia de la programación y metodología y la validez del mismo sistema educativo del centro.

LOS OBJETIVOS COMUNES Y EL PROCESO EVALUADOR

Problemas y panorámica actual. Propuestas de trabajo

La obligación "legal" (instrucciones de evaluación de 3 de abril de 1984, B.O.E. 7 de abril y 11 de noviembre de 1985, B.O.E. 24 de enero de 1986) de evaluar los objetivos comunes ha obligado a reserper los moldes de evaluación-calificación tradicional. Pero a la vez se ha presentado ante el profesor como una tarea difícil, tanto por su novedad como por el nivel de generalidad con que dichos objetivos están formulados.

Ante esta situación el profesorado ha desarrollado un intenso trabajo de investigación-experimentación en busca de nuevas formas de evaluación, con resultados a veces importantes, a veces no deseados por el espíritu de la Reforma. Efectivamente, la separación entre la evaluación de objetivos de materia y objetivos comunes, el afán de "medir" éstos, ha llevado en muchos casos a una disociación entre ambos, siendo así que la Reforma aparta como principio básico la implicación total de las materias con los objetivos comunes.

Sucede que la evaluación posee una dimensión funcional, de naturaleza eminentemente práctica, operativa, que acontece en la realidad. De este modo, aunque un profesor haya asumido, incluso con entusiasmo, el significado de la evaluación formativa y el interés por los objetivos comunes, si desconoce cómo traducirlos a acciones, a formas, le resultará inoperante.

Este proceso de redefinición y adaptación por parte del profesor de las prácticas en el aula a las nuevas orientaciones curriculares exige que, por un lado, se le ofrezca un nivel de especificación de los objetivos comunes, suficientemente abierto como para permitir su adecuación a múltiples contextos, pero, y sobre todo, para que le resulten comprensibles, exige una formulación próxima a la realidad didáctica del profesorado y con ejemplos concretos en las materias.

Estas consideraciones llevan a una conclusión: la efectividad de los objetivos comunes reside sobre todo en su incardinación y adecuación a los aspectos programáticos y metodológicos de las materias, mucho más que en la búsqueda de fórmulas concretas y "objetivables" de evaluar o "medir" los objetivos comunes "per se".

En este sentido, la evaluación formativa ha de servir como elemento de revisión del proceso y como fuente de retroalimentación, no sólo de la materia, sino también del proyecto educativo del centro en su conjunto. Por ello, el trabajo de investigación en el aula deberá orientarse hacia esta adecuación más que hacia una "medición" rigurosa y matemática de los objetivos comunes que sólo puede originar confusión y ansiedad, sobre todo si se trata de "medir" objetivos de actitud. No es pedagógico ni científico reducir estos objetivos a una lógica binaria: "sí es crítico" o "no es crítico". Estas actividades (solidaridad, tolerancia, actitud crítica...) no se manifiestan, de hecho, en conductas inmediatamente observables, sino que se instalan en los dominios de lo profundo, se desarrollan con lentitud y maduran con el tiempo. No se pretende, pues, encerrar los objetivos de actitud en la simple significación de un número; lo que se pretende al evaluar, tanto estos objetivos como los cognitivos y los de destreza, no es otra cosa que interrelacionarlos con la metodología y la programación de cada una de las materias para que de esta

IV

LOS OBJETIVOS COMUNES Y EL PROCESO EVALUADOR

Problemas y panorámica actual. Propuestas de trabajo

La obligación "legal" (instrucciones de evaluación de 3 de abril de 1984, B.O.E. 7 de abril y 11 de noviembre de 1985, B.O.E. 24 de enero de 1986) de evaluar los objetivos comunes ha obligado a romper los moldes de evaluación-calificación tradicional. Pero a la vez se ha presentado ante el profesor como una tarea difícil, tanto por su novedad como por el nivel de generalidad con que dichos objetivos están formulados.

Ante esta situación el profesorado ha desarrollado un intenso trabajo de investigación-experimentación en busca de nuevas formas de evaluación, con resultados a veces importantes, a veces no deseados por el espíritu de la Reforma. Efectivamente, la separación entre la evaluación de objetivos de materia y objetivos comunes, el afán de "medir" éstos, ha llevado en muchos casos a una disociación entre ambos, siendo así que la Reforma aporta como principio básico la implicación total de las materias con los objetivos comunes.

Sucede que la evaluación posee una dimensión funcional, de naturaleza eminentemente práctica, operativa, que acontece en la realidad. De este modo, aunque un profesor haya asumido, incluso con entusiasmo, el significado de la evaluación formativa y el interés por los objetivos comunes, si desconoce cómo traducirla a acciones, a formas, le resultará inoperante.

Este proceso de redefinición y adaptación por parte del profesor de las prácticas en el aula a las nuevas orientaciones curriculares exige que, por un lado, se le ofrezca un nivel de especificación de los objetivos comunes, suficientemente abierto como para permitir su adecuación a múltiples contextos; pero, y sobre todo, para que le resulten comprensibles, exige una formulación próxima a la realidad didáctica del profesorado y con ejemplos concretos en las materias.

Estas consideraciones llevan a una conclusión: la efectividad de los objetivos comunes reside sobre todo en su **incardinación y adecuación a los aspectos programáticos y metodológicos de las materias**, mucho más que en la búsqueda de fórmulas concretas y "objetivables" de evaluar o "medir" los objetivos comunes "per se".

En este sentido, la evaluación formativa ha de servir como elemento de revisión del proceso y como fuente de retroalimentación, no sólo de la materia, sino también del proyecto educativo del centro en su conjunto. Por ello, el trabajo de investigación en el aula deberá orientarse hacia esta adecuación más que hacia una "medición" rigurosa y matemática de los objetivos comunes que sólo puede originar confusión y ansiedad, sobre todo si se trata de "medir" objetivos de actitud. No es pedagógico ni científico reducir estos objetivos a una lógica binaria: "sí es crítico" o "no es crítico". Estas actividades (solidaridad, tolerancia, actitud crítica...) no se manifiestan, de hecho, en conductas inmediatamente observables, sino que se instalan en los dominios de lo profundo, se desarrollan con lentitud y maduran con el tiempo. No se pretende, pues, encerrar los objetivos de actitud en la simple significación de un número; lo que se pretende al evaluar, tanto estos objetivos como los cognitivos y los de destreza, no es otra cosa que interrelacionarlos con la metodología y la programación de cada una de las materias para que de esta

adecuación surja una información que permita un juicio breve o informe cualitativo acerca del grado de consecución de dichos objetivos.

Así pues, las palabras claves son **programación y metodología**, énfasis en el camino más que en el fin y trabajo **impregnador** y no disociado.

La evaluación, desde el punto de vista funcional, habrá de iniciarse con el **conocimiento y comprensión de los objetivos por evaluar**; habrán de ser puestos en relación con la enseñanza y programación de la materia, evitando así el desdoblamiento del profesor como evaluador (en unos casos para valorar el dominio de la materia y en otros los objetivos comunes). Es necesario resaltar una vez más que la evaluación no puede derivarse tan sólo de los objetivos, sino que tiene que derivarse de lo sucedido en **los desarrollos metodológicos en la clase**.

Una evaluación centrada exclusivamente en los objetivos formulados, olvidando los procesos de enseñanza y sus soportes, está destinada a convertirse en artificial y estéril y a no reflejar la riqueza y complejidad de las situaciones de enseñanza, que en muchas ocasiones poseen un dinamismo y amplitud que rebasan todos los supuestos apriorísticos formulados.

Quizá en un primer momento la necesidad de evaluar específicamente los objetivos comunes sirvió de acicate para la ruptura con la enseñanza tradicional, y esto ha sido positivo; sin embargo, en la situación actual, y con vistas a la generalización de la Reforma, debemos buscar especialmente la adecuación entre objetivos comunes y metodología.

Ello implica como consecuencia:

- Formación metodológica del profesorado.
- Elaboración de materiales adecuados.
- Elaboración de pruebas y muestras de seguimiento acordes con todo lo anterior.

La evaluación será así consecuencia última de la aplicación de una **metodología activa** que está en consonancia con los objetivos comunes y específicos.

Una evaluación adecuada de cada materia debe proporcionar información suficiente sobre la situación del alumno en el logro de los objetivos comunes. Si la línea metodológica aplicada es la correcta, si la programación ha sido orientada en esta línea, si los materiales, actividades y pruebas están acordes con esa metodología y esos principios, parece claro que dicha información se puede obtener.

Si hemos avanzado en esta línea, el problema de la sesión de evaluación y la formalización administrativa que ésta exija debe ser un problema menor para el profesor. Es decir, cabrá plasmar en estadillos separados o en uno integrado objetivos específicos y comunes, podremos dar una o varias calificaciones, y es posible imaginar fórmulas diversas. Pero, en previsión de la futura generalización de la Reforma, es evidente que un modelo de exigencia administrativa de evaluación que no se ajustase a las características de una evaluación formativa y que no reflejase la dinámica de enseñanza afectaría negativamente a la implantación de la Reforma, lo que habrá que evitar.

En cualquier caso, recuérdese que en la actualidad la **Resolución de 11 de noviembre de 1985**, regula estos aspectos y a ella hay que atenerse, pero que en junio de 1987 volverá a ser revisada la hipótesis de partida, momento en el cual podrán ser modificados, si procede a la luz de la experiencia, no sólo los objetivos generales, sino la normativa legal, ERPAS, sistema de calificación o cualquier otro aspecto que se considere necesario. En este sentido los equipos del Ministerio de Educación y Ciencia y de las Comunidades autónomas participantes en este documento siguen y seguirán trabajando y avanzando a lo largo de este curso.

La complejidad que supone el tema de la evaluación obliga a un trabajo de reflexión necesariamente largo. De ahí que hayamos intentado con este documento dar un primer paso en ese camino. Queda mucho por hacer, pero esperamos que estas prácticas sean útiles a los profesores para orientar su tarea.

Segunda parte

LA EVALUACION EN CIENCIAS SOCIALES

INTERRELACIONES DE OBJETIVOS

La complejidad que supone el tema de la evaluación obliga a un trabajo de reflexión necesariamente largo. De ahí que hayamos intentado con este documento dar un primer paso en ese camino. Queda mucho por hacer, pero esperamos que estas aportaciones prácticas sean útiles a los profesores para orientar su tarea.

No debe perderse de vista que el aprendizaje es un proceso que se vive elaborando juicios propios que le permitan una actuación responsable. Esto implica la programación (objetivos, contenidos, actividades, recursos metodológicos y evaluación) que busque dicha meta. Ello supone una determinada elección de contenidos, métodos y una cierta organización de las acciones, como el sentido crítico y el equilibrio entre el trabajo individual y el colectivo. Para lo que el "Libro Verde" propicie el planteamiento de cada unidad como un problema que ha de resolverse y determine una metodología activa. Véase, en esta unidad, el siguiente cuadro:

OBJETIVO COMUN

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- | | |
|----------------------|---|
| - Expresión | - Elaborar el mensaje gráfico en escrito u oral.
- Elaborar mensajes escritos o trabajos.
- Interpretar las comunicaciones. |
| - Comprensión | - Interpretar mensajes procedentes de variadas fuentes de información. |
| - Manejo de fuentes | - Interpretar mensajes de información dada.
- Interpretar los canales de información.
- Comparar y contrastar datos e informaciones.
- Comparar los mensajes en espacios y tiempos distintos. |
| - Creatividad | - Desarrollar el potencial del mensaje de creatividad que se concede al alumno para que pueda elaborar para expresar algo, elaborar trabajos y mensajes con libertad creativa. |
| - Corrección lógica | - En el momento de la evaluación de todos los objetivos específicos, ya por la comprensión e interpretación y comprensión de datos, analizar, comparar y ordenar los datos, elaborar conclusiones y emitir hipótesis propias. |
| - Visión integradora | - Integrar los datos y mensajes de un aspecto o tiempo históricos determinados. (Aspecto pasado) |
| - Sentido crítico | - En todos, ya que involucra necesariamente los contenidos y las metas generales, especialmente en las de comprender y comparar. |

I

INTERRELACION ENTRE OBJETIVOS COMUNES Y ESPECIFICOS

No debe perderse de vista la meta común y específica básica: conseguir la formación integral de ciudadanos conscientes que en Ciencias Sociales implica "conocer y comprender el mundo en que se vive elaborando juicios propios que le permitan una actuación responsable". "Por ello, **toda la programación** (objetivos, contenidos, actividades, recursos metodológicos y evaluación) debe buscar dicha meta. Ello supone una determinada elección de contenidos idóneos y una atención permanente a objetivos comunes, como el sentido crítico y el equilibrio entre el trabajo individual y el colectivo. De ahí que el "Libro Verde" propicie el planteamiento de cada unidad como un problema que ha de resolverse y determine una metodología activa. Véase, en este sentido, el siguiente cuadro:

OBJETIVO COMUN	OBJETIVOS ESPECIFICOS
- Expresión	- Convertir el lenguaje gráfico en escrito u oral. - Elaboración de informes o trabajos. - Elaboración de recreaciones.
- Comprensión	- Lectura de datos procedentes de variadas fuentes de información.
- Manejo de fuentes	- Seleccionar datos de una información dada. - Elegir fuentes plurales de información. - Contrastar y comparar datos e informaciones. - Comparar datos similares en espacios y tiempos distintos.
- Creatividad	- Depende indudablemente del margen de creatividad que se conceda al alumno para elegir el lenguaje idóneo para expresar algo, elaborar trabajos y recreaciones o formular hipótesis.
- Corrección lógica	- Es el resultado de la aplicación ordenada de todos los objetivos específicos, ya que éstos son pasos del método científico: leer y comprender datos, analizar, contrastar y valorar los datos, elaborar conclusiones y emitir hipótesis posibles.
- Visión integradora	- Integrar variables plurales en un espacio o tiempo históricos determinados. (Aspecto parcial.)
- Sentido crítico	- En todos, ya que determina esencialmente los contenidos y las metas generales, especialmente en los de contrastar y comparar.

- Hábito de trabajo - Especialmente en las que suponen el dominio de todas las técnicas básicas de las Ciencias Sociales; sin embargo, el hábito de trabajo es el resultado de una correcta aplicación del objetivo "expresión", ya que se pretende conseguir que ante cualquier problema nuevo o desconocido el alumno siga los pasos del método científico.
- Trabajo en equipo - Depende de la metodología propiciada.

Un problema adicional es la diversidad de niveles que ofrecería cada uno de los objetivos específicos; para facilitar una orientación sobre este punto se preparó durante el curso 84-85 una secuencia de posibles indicadores, a la que se ha añadido, a petición del profesorado, una serie de ejemplos, que incluimos a continuación.

Lógicamente, a lo largo de un proceso de dos cursos los grados de exigencia deben secuenciarse sin perder de vista la situación inicial de cada alumno. Sería ilógico pretender un nivel máximo en cada momento.

OBJETIVOS Y NIVELES

1. Recogida y lectura de datos

- Procedentes de la imagen.

- | | |
|-----------|--|
| Mínimo: | Hacer una relación no organizada de los elementos visibles. |
| Medio: | Hacer una relación ordenada y clasificada de los elementos visibles. |
| Máximo: | Hacer una relación de aspectos no visibles y visibles clasificados con coherencia. |
| Ejemplos: | <p>Observar y leer una diapositiva.</p> <p>Hacer una lista de elementos sin ordenar: árboles, casas, montañas, ríos, carreteras...</p> <p>Hacer una lista clasificada según algún criterio (elementos físicos, humanos, etc...).</p> <p>Añadir una lista y clasificación de elementos deducibles: el clima según la forma de los tejados de las viviendas, la accesibilidad según la amplitud viaria, las formas de explotación agrícola según el tamaño de la parcela y su mayor o menor proximidad al hábitat.</p> |

- Datos cartográficos.

- | | |
|-----------|--|
| Mínimo: | Hacer una lista de datos directos. |
| Medio: | Añadir los símbolos existentes. |
| Máximo: | Leer mapas complejos de combinación de variables. |
| Ejemplos: | <p>Leer un determinado mapa.</p> <p>Leer orientación, núcleos de población, carreteras, ríos, etc.</p> |

Leer colores según la altitud, localización, minera, etc.

Leer símbolos complejos como curvas de nivel, vertientes, vegetación, etc., del topográfico.

— Croquis y dibujos esquemáticos.

Mínimo: Leer datos directos.

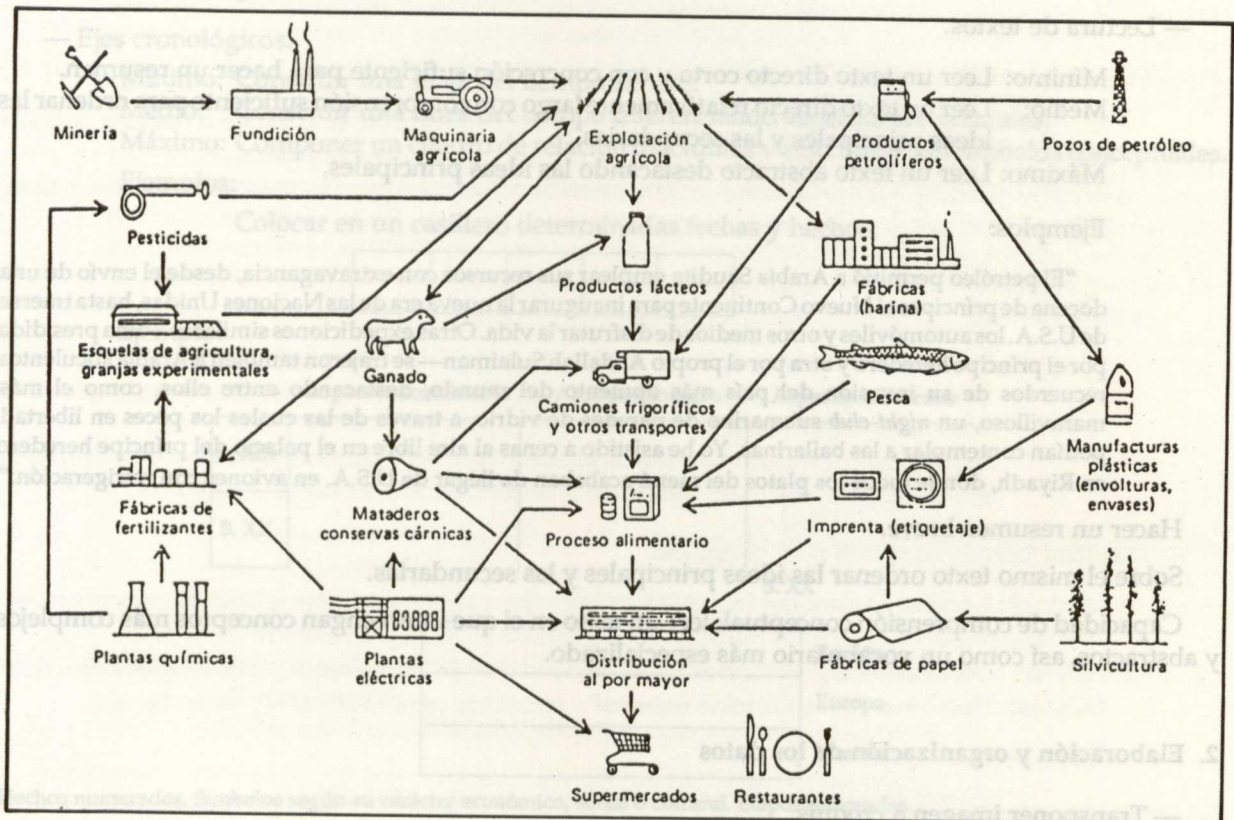
Medio: Leer símbolos y relaciones entre ellos.

Máximo: Leer esquemas complejos de variables combinadas.

Ejemplos:

Dado un croquis concreto:

Leer y comprender el vocabulario básico como: pesticidas, plantas eléctricas, silvicultura, etc. Interpretar las flechas. Analizar las interacciones entre la agricultura y otras actividades en el esquema de esta página.



Fuente: El Correo de la UNESCO.

Monográfico "Agricultura". Abril, 1981.

— Gráficos.

Mínimo: Leer gráficos con un máximo de dos variables o ejes cronológicos simples.

Máximo: Lectura de gráficos de más de dos variables y ejes múltiples.

Ejemplos:

Leer un gráfico.

Leer un gráfico circular del porcentaje de tipos de energía producida en España.

Leer un gráfico del porcentaje de servicios nacionalizados en doce países del mundo según sectores: correos, telecomunicaciones, electricidad, gas, ferrocarriles, carbón, líneas aéreas, industrias del motor, etc.

— Series estadísticas.

Mínimo: Lectura de un solo indicador en un solo espacio.

Medio: Leer varios indicadores simultáneamente.

Máximo: Leer varios indicadores en tiempos y espacios distintos.

Ejemplos:

Leer una serie estadística.

Leer una serie de números de sovjores en la URSS en distintos años.

Leer una serie sobre los porcentajes de consumo de carbón, petróleo y energía eléctrica en una serie de años.

Leer los datos de toneladas métricas y miles de millones de pesetas de pesca desembarcada según las distintas regiones marítimas españolas.

— Lectura de textos.

Mínimo: Leer un texto directo corto y con concreción suficiente para hacer un resumen.

Medio: Leer un texto directo relativamente largo con comprensión suficiente para ordenar las ideas principales y las secundarias.

Máximo: Leer un texto abstracto destacando las ideas principales.

Ejemplos:

“El petróleo permitió a Arabia Saudita emplear sus recursos con extravagancia, desde el envío de una docena de príncipes al Nuevo Continente para inaugurar la nueva era de las Naciones Unidas, hasta traerse de U.S.A. los automóviles y otros medios de disfrutar la vida. Otras expediciones similares—una presidida por el príncipe heredero y otra por el propio Abdallah Sulaiman— se trajeron también a Arabia suculentos recuerdos de su invasión del país más opulento del mundo, destacando entre ellos, como el más maravilloso, un *night-club* submarino de paredes de vidrio, a través de las cuales los peces en libertad podían contemplar a las bailarinas. Yo he asistido a cenas al aire libre en el palacio del príncipe heredero en Riyadh, donde todos los platos del menú acababan de llegar de U.S.A. en aviones con refrigeración.”

Hacer un resumen breve.

Sobre el mismo texto ordenar las ideas principales y las secundarias.

Capacidad de comprensión conceptual: leer un texto en el que intervengan conceptos más complejos y abstractos, así como un vocabulario más especializado.

2. Elaboración y organización de los datos

— Transponer imagen a croquis.

Mínimo: Realizar un esquema lineal.

Medio: Realizar un croquis pictográfico.

Máximo: Realizar un croquis conceptual ordenado.

Ejemplos:

Realizar un esquema lineal distinguiendo áreas. (Ver croquis).

Rellenar el esquema con símbolos de las actividades allí desarrolladas.

— Transponer series estadísticas a gráficas.

Mínimo: Realizar una gráfica de una sola variable en un solo espacio.

Medio: Gráfica de una variable.

Máximo: Gráfica de variables plurales en espacios plurales

Ejemplos:

Dada una serie estadística de indicadores de salud en todos los países del mundo:
 Representar datos del número de habitantes por médico en España en 1980.
 Idem en 1960 y 1980 en España o en 1980 en España y Suecia. Representar datos totales en las áreas establecidas, tanto de número de médicos por habitante como desuministro diario de calorías.

— Datos escritos o visuales en mapas o planos.

Mínimo: Reproducir la forma sin tener en cuenta escalas o medidas.

Medio: Tener además en cuenta la escala y las medidas.

Máximo: Utilizar símbolos para representar aspectos no formales.

Ejemplos:

Dibujar un plano de un barrio descrito o conocido.

Señalar el trazado general y la orientación de las vías.

Hacerlo a escala, especificándola.

Incluir símbolos de zonas peatonales, industrias o comercios, viviendas de muchos pisos, etc...

— Ejes cronológicos.

Mínimo: Construir una línea del tiempo simple.

Medio: Construir una línea del tiempo diferenciando aspectos estructurales.

Máximo: Componer un cuadro de relación diacrónica y sincrónica con símbolos conceptuales.

Ejemplos:

Colocar en un casillero determinadas fechas y hechos.

--	--	--	--	--

Ejemplo:

	Aspectos económicos	Aspectos sociales	Aspectos culturales
S. XIX			
S. XX			
			S. XX
			España
			Europa
			Mundo

Hechos numerados. Símbolos según su carácter económico, social o cultural. Etapas coloreadas.

— Organización de la información.

Mínimo: Hacer fichas correctas.

Medio: Ordenarlas alfabéticamente por temas.

Máximo: Hacer fichas conceptuales y clasificarlas temáticamente.

Ejemplos:

Por ejemplo, de un libro.

Idem, fichero de lecturas.

Fichero de conceptos: Multinacional.

Balanza de pagos.

I.V.A.

Koljós, etc.

3. Interpretación y valoración de datos

— Seleccionar datos de una información dada.

Mínimo: Determinar datos fundamentales.

Medio: Distinguir entre los datos fundamentales y los secundarios.

Máximo: Relacionar los datos fundamentales con los secundarios mediante un esquema, un organigrama o una definición breve.

Ejemplos:

Dado un texto o una noticia periodística:

— Subrayar la idea fundamental o anotarla al margen.

— Determinar los datos secundarios que completan la idea fundamental.

— Hacer un esquema gráfico o escrito de la relación entre los datos fundamentales, los secundarios y los anecdóticos si los hay.

— Elegir fuentes plurales de información.

Mínimo: Frente a un conjunto de datos elegir los más relevantes por la cantidad de información.

Medio: Elegir los datos más relevantes por la calidad de información.

Máximo: Saber elegir las fuentes de información necesarias para la realización de un trabajo personal.

Ejemplos:

Buscar datos sobre la población actual de su localidad.

Seleccionar de entre ellos los datos que suministran más información general.

Seleccionar de entre esa primera selección los que sirven más para explicar la estructura actual de la población.

Reproducir el trabajo sobre su localidad en otro momento histórico o la situación actual de otra localidad, buscando y seleccionando las fuentes de datos.

— Localizar hechos en el tiempo y el espacio.

Mínimo: Localizar aproximadamente en el tiempo y el espacio. Identificación correcta fecha-siglo.

Medio: Localizar con precisión en el espacio y el tiempo, tanto antes como después de Cristo.

Máximo: Combinar la localización espacial y temporal para explicar algún fenómeno.

Ejemplos:

Frente a cualquier dato sobre evolución urbana mundial:

Localizar el país o el área geográfica en que se produce.

Localizar la fecha, al menos en el siglo.

Localizar la ciudad correcta en el planisferio.

Localizar correctamente la fecha dentro de su siglo, tanto antes como después de Cristo.

Explicar por qué las ciudades preindustriales se sitúan en unos determinados espacios según el tiempo.

Explicar por qué las ciudades postindustriales ocupan otros espacios.

— Diferenciar el acontecimiento, sus causas y sus consecuencias.

Mínimo: Explicar un hecho recurriendo a sus causas.

Medio: Completar analizando sus repercusiones.

Máximo: Distinguir con claridad entre el hecho, sus precedentes y sus repercusiones.

Ejemplos:

Sobre el texto adjunto:

- Explicar las causas del descenso de la población activa agrícola, tanto las que figuran en el texto como otras que se puedan conocer.
- Hacer una lista de las consecuencias que tiene este hecho, tanto positivas como negativas.
- Comparar un esquema que relacione cada una de las causas con las posibles consecuencias.

«Hace setenta años, el 1 por ciento de la población poseía el 97 por ciento de las fincas laborables, mientras que el 96 por ciento de la población poseía tan sólo el 2 por ciento de las tierras. Cuando triunfó la revolución, los dirigentes del campesinado y el gobierno se vieron en la necesidad de distribuir tierras entre los campesinos armados. La distribución de tierras llegó al máximo durante la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-40). De 1915 a 1940 fueron repartidas tierras entre 1.700.000 campesinos; 800.000 de ellos las recibieron durante el mandato de Cárdenas. Todavía hoy sigue siendo considerable la influencia política y económica de los obreros-propietarios del campo, y a ellos se debe que en gran parte de México haya un ambiente más comercial, burgués y cívico que en muchos otros países de Iberoamérica.

Como muchos campesinos aún no poseen tierras y muchos de los que las poseen son pobres, el campo mexicano proporciona multitud de trabajadores a las empresas industriales y urbanas de México y al mercado internacional del trabajo, sobre todo a los Estados Unidos. En el período de 1910 a 1970 la proporción de la población económicamente activa dedicada a la agricultura disminuyó desde el 72 hasta el 41 por ciento. No obstante, en términos absolutos el número de trabajadores agrícolas de México ha aumentado en más de 1.500.000 desde la revolución.

Los campesinos sin tierra y los que abandonaron simplemente la que poseían afluyeron a las ciudades durante la época de la Segunda Guerra Mundial, período de rápida industrialización. Se integraron en la fuerza de trabajo industrial, pasando, al comienzo, rápidamente del 14 por ciento de la población económicamente activa en 1940 al 18 por ciento en 1950, y, después, más despacio al 19 por ciento en 1960 y al 24 por ciento en 1970. Pero a partir de la década de 1950, empezaron a sumarse a la población de desheredados que había en las ciudades. México no difiere en esto de otros países de Iberoamérica.»

- Contrastar y comparar datos e informaciones.

Mínimo: Comparar datos de un mismo espacio en igual tiempo.

Medio: Comparar datos de un mismo espacio en épocas distintas.

Máximo: Comparar datos de diversos espacios y distintos tiempos.

Ejemplos:

Comparar datos de las actividades económicas fundamentales en el medio rural y en el medio urbano de una misma zona estableciendo los parecidos y las diferencias.

Comparar lo ocurrido con esas actividades hoy, en tiempos de sus abuelos o en algún momento del proceso histórico, estableciendo parecidos y diferencias.

Comparar las actividades urbanas o rurales en distintos sistemas económicos o en diferentes climas.

Comparar las actividades urbanas en su evolución histórica.

- Integrar variables plurales en un espacio o tiempo histórico determinados.

Mínimo: Establecer una primera relación entre el medio y el uso que de él hace el hombre.

Medio: Integrar en lo anterior las repercusiones de esta relación en la forma de vida.

Máximo: Integrar las repercusiones de los aspectos anteriores en las formas de poder y en la ideología.

Ejemplos:

— Analizar las variables que integran un paisaje industrial.

— Relacionar los elementos físicos y los humanos del paisaje analizado.

— Añadir las ventajas y los inconvenientes para la vida del hombre en ese medio (cómo será su vida).

— Analizar las variables que integran un momento histórico concreto.

— Relacionar el medio físico en que vive esa sociedad y el tipo de estructura económica establecida.

— Añadir la estructura social resultante de esa relación.

— Añadir los datos conocidos sobre el sistema político dominante y los condicionantes legislativos conocidos

— Añadir el sistema de poder establecido en función de garantizar el mantenimiento del sistema.

— Elaborar trabajos integrando la información recogida.

Mínimo: Realizar un informe limpio y aseado basado en una única fuente, pero ordenado de forma creativa.

Medio: Realizar un informe limpio y aseado basado en fuentes plurales y eligiendo un determinado orden de forma razonada.

Máximo: Realizar un informe limpio y aseado, creativo en la forma.

Ejemplos:

Leer un libro y hacer un resumen limpio, ordenando las ideas expresadas de una forma coherente.

Elegir un tema, rastrearlo en la prensa y otros medios de información y presentar un informe ordenado, bien de forma cronológica, bien de cualquier otra forma siempre que se razone la elección.

Presentar cualquiera de ambos trabajos en forma audiovisual, narrativa, etc.

— Realizar recreaciones o síntesis explicativas a partir de los datos conocidos.

Mínimo: Recrear un momento concreto sintetizando aspectos variados ya conocidos.

Medio: Elegir formas plurales de expresión previamente razonadas.

Máximo: Ser capaz de detectar contradicciones o errores en la recreación.

Ejemplos:

Unidad del Neolítico:

Recrear la forma de vida de un habitante de un poblado con agricultura de subsistencia.

Tratar de recrear por escrito cómo podía ser la vida diaria de una familia en una ciudad neolítica.

Recrear lo mismo en forma de cómic, plano de una vivienda, narración, dramatización.

Criticar lo hecho detectando situaciones planteadas que sea imposible que se produjeran en la época.

— Elaborar el marco general en que se sitúan las informaciones y los datos.

Mínimo: Integrar datos plurales para explicar un espacio o un tiempo próximos al alumno.

Medio: Ampliar el marco a espacios y tiempos más alejados.

Ejemplos:

Explicar cómo es su ciudad hoy, recogiendo todos los datos ya trabajados.

Explicar cómo son hoy las ciudades de su comunidad o autonomía, España o el mundo.

— Comparar entre datos similares situados en marcos espaciales o temporales diferentes.

Mínimo: Comparar los datos de dos espacios o tiempos distintos extrayendo conclusiones.

Máximo: Comparar datos de espacios y tiempos plurales determinando las causas de los parecidos y las diferencias.

Ejemplos:

En el caso anterior comparar por qué su ciudad hoy es distinta a como fue hace cincuenta años.

Comparar su ciudad hoy con una ciudad de otro sistema económico, derivando parecidos y diferencias.

Comparar datos de ciudades actuales distintas o de ciudades históricas distintas, derivando las causas de las diferencias.

— Formular y comprobar hipótesis lógicas que expliquen hechos espaciales o temporales.

Mínimo: Dadas diversas explicaciones de un hecho, elegir la más probable, justificando la elección.

Medio: Buscar una explicación sencilla no dada previamente, y aportar pruebas que la avalen.

Máximo: Elaborar un cuadro explicativo plural que integre factores diversos y comprobar si los hechos posteriores avalan la hipótesis.

Ejemplos:

Dadas diversas opiniones sobre cualquier tema, elegir una y razonar por qué el alumno eligió ésa frente a las demás.

Dada una situación concreta, buscar una explicación y pruebas que la avalen.

Tratar de explicar una situación no concreta, sino general, que responda a factores plurales, siguiendo posteriormente el tema para comprobar si la hipótesis inicial ha sido o no correcta y cambiándola en función de lo detectado.

Los temas de actualidad no cerrados pueden servir de ejemplo: ¿Qué va a ocurrir tras el bombardeo israelí de la base de la OLP en Túnez? ¿Qué va a ocurrir con la pesca española en aguas comunitarias? ¿Qué puede ocurrir con la puesta a punto del proyecto de guerra de las galaxias?

A) La obser

El papel cotidiano del profesor debe ser el de observador-animador: propone a los alumnos una actividad o un material para un trabajo y, mientras éstos lo realizan, recorre la clase, bien observando a determinados alumnos, bien sentándose a trabajar con un grupo, etc. Ocasionalmente formula sugerencias, propone otro material o reorganiza las actividades propuestas en función de las dificultades detectadas. Ahora bien, como el profesor no puede estar en todas partes a la vez, ha de buscar procedimientos que le permitan:

- Conseguir que el alumno asuma el papel de mandar de sí mismo o del grupo:
 - Diseñando el material didáctico de forma que lo facilite.
 - Pidiendo que valore esporádicamente su rendimiento o el del grupo (autoevaluación).
- Planificar su actuación cotidiana preparando plantillas de observación adecuadas a los datos que pretende obtener.
- Recurrir a datos indirectos, como la revisión de cuadernos, o a datos directos: individuales, como la entrevista, o colectivos, como la encuesta.

¿Qué pasos han de seguir el profesor o el alumno para observar?

Conviene tener en cuenta para cada posible tipo de observación: el objeto, el sujeto, las condiciones de observación y los criterios y los condicionantes de dicha observación.

El objeto de la observación puede ser: el alumno, el grupo, la clase o el profesor.

El sujeto: el alumno (autoobservación), el tutor, el profesor, el grupo, la clase o el equipo de profesores.

Las condiciones de observación siguen una serie de pasos:

- Determinación de aspectos a observar.
- Preparación de guías de observación.
- Selección de situaciones adecuadas.

Los criterios de observación pasarían por:

- Registro objetivo de datos.
- Calendario de continuidad en la observación para evitar conclusiones definitivas y prejuicios.

II

INSTRUMENTOS DE EVALUACION

A) La observación

El papel cotidiano del profesor debe ser el de observador-animador: propone a los alumnos una actividad o un material para un trabajo y, mientras éstos lo realizan, recorre la clase, bien observando a determinados alumnos, bien sentándose a trabajar con un grupo, etc. Ocasionalmente formula sugerencias, propone otro material o reorganiza las actividades propuestas en función de las dificultades detectadas. Ahora bien, como el profesor no puede estar en todas partes a la vez, ha de buscar procedimientos que le permitan:

- Conseguir que el alumno asuma el papel de monitor de sí mismo o del grupo:
 - Diseñando el material didáctico de forma que lo facilite.
 - Pidiendo que valore esporádicamente su rendimiento o el del grupo (autoevaluación).
- Planificar su actuación cotidiana preparando plantillas de observación adecuadas a los datos que pretende obtener.
- Recurrir a datos indirectos, como la revisión de cuadernos, o a datos directos: individuales, como la entrevista, o colectivos, como la encuesta.

¿Qué pasos han de seguir el profesor o el alumno para observar?

Conviene tener en cuenta para cada posible tipo de observación: el objeto, el sujeto, las condiciones de observación y los criterios y los condicionantes de dicha observación.

El objeto de la observación puede ser: el alumno, el grupo, la clase o el profesor.

El sujeto: el alumno (autoobservación), el tutor, el profesor, el grupo, la clase o el equipo de profesores.

Las condiciones de observación siguen una serie de pasos:

- Determinación de aspectos a observar.
- Preparación de guías de observación.
- Selección de situaciones adecuadas.

Los criterios de observación pasarían por:

- Registro objetivo de datos.
- Calendario de continuidad en la observación para evitar conclusiones definitivas y prejuicios.

Por ejemplo puede establecerse:

- Una observación informal inicial.
- A partir del segundo mes, observar actitudes grupales e individuales atípicas.
- A partir del tercer mes, preguntarse cómo, cuándo y por qué se presentan estas actitudes.
- Último trimestre (en colaboración con el equipo docente):

Analizar las observaciones y valorar los resultados.

Así yo, profesor, puedo decidir observar a toda la clase, durante un debate, para comprobar la actitud de respeto al turno de palabra, preparándome una plantilla-guía en la que junto al nombre de cada alumno coloco una cruz cada vez que dicho alumno interrumpe a otro. Registro los datos y los reservo para comparar con otros datos similares en otros momentos.

¿Cómo observar?

Existen numerosas plantillas de observación ya estandarizadas y conocidas por el profesorado a través de documentos remitidos en el curso 83-84, tales como:

- * Observar roles (individuales o colectivos):

Ejemplos de roles:

- | | | | |
|--------------|---|---|-------------------------|
| — De tareas. | } | <ul style="list-style-type: none">— Iniciativa.— Demanda de información.— Sondeo de opinión.— Dar información.— Manifestar la opinión.— Retocar.— Coordinar.— Resumir..., etc. | } Individual colectivo. |
|--------------|---|---|-------------------------|

- | | | |
|--------------------|---|---|
| — De organización. | } | <ul style="list-style-type: none">— Alienta.— Mantiene los límites.— Formula reglas..., etc.— Aminora tensión. |
|--------------------|---|---|

- | | | |
|--------------------|---|--|
| — Roles negativos. | } | <ul style="list-style-type: none">— Agresividad.— Bloqueo.— Rivalidad.— Demanda simpatía.— Payasadas.— Retracción... etc. |
|--------------------|---|--|

- Conocer la forma de trabajo:

Puede hacerse mediante una encuesta en la que figuran aspectos como:

- ¿Tomas nota de las explicaciones del profesor?
- ¿Cuántas horas dedicas en casa al estudio?
- ¿Tienes en casa un lugar tipo para estudiar?
- ¿Sigues un plan de trabajo regular según un horario hecho por tí?
- ¿Haces un esquema de lo que lees?
- ¿Reproduces las mismas palabras del profesor cuando tomas notas?
- ¿Te concentras con facilidad?
- ¿Cuando estudias estás pensando en otra cosa distinta?
- ¿Te preguntas si comprendes lo que has leído?
- ¿Te fijas en los gráficos, grabados, fotografías o mapas?
- ...Etc.

- Observar y valorar la interacción individuo-grupo:

Implica una doble columna de aspectos:

POSITIVOS

- Muestra solidaridad, ayuda a otros.
- Relaja el ambiente, bromea, está satisfecho.
- Propone respetando las opiniones de los otros.
- Razona su conducta.
- Acepta ideas.

NEGATIVOS

- Muestra antagonismo, desprecia a otros, está en actitud defensiva.
- Muestra tirantez. Se retrae.
- Pide instrucciones y consejos.
- Se justifica autodefendiéndose.
- Rechaza ideas.

De ahí pueden derivarse problemas de orientación, valoración, control, decisión, integración, etc.

- * Observación de intervenciones en debates, asambleas, etc.

Puede contener aspectos como:

- Respeta el turno de palabra.
- Se mantiene en el contexto.
- Salta de un punto a otro sin orden.
- Apoya opiniones de otros.
- Hace sugerencias de ideas o alternativas.
- Da su opinión de forma razonada.
- Disiente sistemáticamente.
- Muestra tensión y agresividad.
- Ataca sistemáticamente a otros, etc.

- * Autoevaluación de un grupo:

Puede formularse como un cuestionario con varias posiciones entre totalmente de acuerdo y totalmente en desacuerdo.

Los aspectos observables pueden ser:

- Aportaciones de los miembros del grupo.
- Claridad en la definición de las metas.
- Comprensión del tipo de trabajo que ha de realizar.
- Asimilación de las aportaciones particulares.
- Participación personal.
- Utilidad personal y colectiva.
- Uso adecuado de los recursos disponibles.

* Observación de cuadernos de clase:

Es conveniente unificar la toma de datos por los alumnos para poder revisar con facilidad un material tan complejo. Pueden utilizarse varios modelos:

A	B
Tema _____	Tema _____
Día _____	Día _____
Opinión particular:	Aportación personal:
Opinión del grupo:	Aportaciones del grupo:
Temas debatidos:	Aportaciones del profesor:
Conclusiones:	Tareas realizadas:
	Conclusiones:

Conviene preparar una plantilla especificando qué aspectos van a observarse a través del cuaderno y no revisarlo todo necesariamente, sino sólo aquellas actividades o conclusiones que interesen.

* Observación de trabajos.

Al encargarlos hay que dejar muy claro:

- qué se pretende,
- con qué medios,
- cuándo ha de estar terminado,
- qué cosas van a valorarse.

Estos mismos aspectos son los que el alumno debe conocer al iniciar cualquier unidad didáctica o actividad concreta: por tanto, las plantillas de evaluación deben elaborarse ya en el momento de programar.

Aspectos que pueden tenerse en cuenta al analizar un trabajo libre:

- letra clara (no todos los alumnos pueden presentarlo a máquina),
- uso correcto del vocabulario y la ortografía,
- correcta utilización de signos de puntuación,
- construcción de frases lógicas,
- márgenes adecuados,
- títulos y subtítulos,
- concreción al tema, etc...

B) Las pruebas

La realidad de la práctica pedagógica hace que sean necesarios procedimientos mixtos de observación y pruebas. Varios ejemplos aclararán esta idea:

- Tras una serie de unidades o de actividades durante las que la observación no ha podido hacerse sobre todo el grupo porque se estaba prestando atención preferente a determinados alumnos o por otras razones, se aplica una prueba escrita para localizar a los alumnos que tengan ciertas dificultades de aprendizaje.
- Ocasionalmente puede pasarse algún tipo de prueba para detectar dificultades no previstas.
- Puede interesar también conocer mediante una prueba aspectos no cognitivos que faciliten al alumno el conocimiento de sus habilidades (capacidad lectora, etc.).
- Igualmente puede ser útil tratar de conocer la forma en que cada alumno aborda un problema nuevo: pruebas de motivación o de choque.

Por otra parte, en ciencias sociales, consideramos especialmente útil la realización de pruebas mixtas (cerradas y abiertas), ya que la dificultad de conseguir ítems cerrados es grande, dada la imposibilidad de controlar todas las variables implicadas en cualquier actuación humana. En este sentido, las pruebas abiertas suministran muchos más datos, si bien es imprescindible contar con una adecuada plantilla de corrección.

Además hay que tener en cuenta dos aspectos:

- a) Un solo dato extraído de una sola prueba no tiene ningún valor.
- b) Cada prueba no es más que un elemento de un conjunto de pruebas que a lo largo de un período suministran un número suficiente de datos. Por tanto, cada prueba reincide sobre aspectos de los que ya tenemos datos.

¿Cómo preparar una prueba?

1. Selección de los objetivos que van a evaluarse.

Ejemplo: Decidimos a priori que son: Leer datos, transponer lenguajes, organizar y clasificar los datos, seleccionar datos de fuentes plurales, contrastar versiones, diferenciar causas y consecuencias, emitir hipótesis simples.

2. ¿Qué importancia se les concede?

Ejemplo: más a los dos primeros que a los restantes.

3. Construcción de la tabla de especificaciones:

Ejemplo:

Objetivos	Importancia	Número mínimo de ítems
Leer datos	+	6-8
Transponer lenguajes	+	6-8
Organizar datos		3
Seleccionar datos		3
Contrastar versiones		3
Causas-consecuencias		3
Hipótesis		3
	TOTAL	27-31 ítems

4. Búsqueda del material (contenido) sobre el que se quiere montar la prueba.
5. Establecimiento de ítems.
6. Realización de la prueba (aspecto formal).
7. Pase de la prueba. Si es la primera vez que se pasa, resulta rentable acompañarla de una hoja de observaciones, en la que los alumnos han de anotar las dificultades que les ha planteado algún ítem o qué es lo que no entienden de la formulación. Permite averiguar si no se responde porque no se sabe o porque no se entiende.
8. Preparación de una tabla de corrección en la que se anotan los aspectos que se quiere tener en cuenta.

Ejemplo: Si les damos un texto para que le ponga un título hemos de valorar:

- La comprensión del texto.
 - La creatividad.
 - La idoneidad del título respecto al texto.
9. Corrección. Resulta aconsejable hacerla ítem por ítem en todas las pruebas, ya que concentra la observación.
 10. Análisis de los resultados obtenidos:
 - a) por alumno,
 - b) por grupo-clase.
 11. Replanteamiento de la programación en función de los resultados:
 - a) puntos sobre los que hay que volver a incidir,
 - b) puntos aparentemente dominados.

Análisis de pruebas

Es el principal elemento para que el profesor revise su programación y pueda comprobar la estrategia metodológica establecida. Para ello ha de establecer el análisis global de índices de discriminación e

índices de dificultad, pero el problema no es sólo el análisis global, sino el paso siguiente: su interpretación:

- ¿Cuáles son los obstáculos de cada alumno? ¿Por qué?
- ¿Qué mínimo tendría que alcanzar en su caso?
- ¿Cómo puede intervenir el profesor?

A medida que vayamos afinando los instrumentos podremos acercarnos a estos interrogantes, que son el punto de partida de la recuperación.

Calificación

Es una apreciación subjetiva, que deriva:

- a) de los resultados conseguidos por cada alumno a lo largo del proceso según la estrategia y los criterios (de partida y sus revisiones posteriores) de cada profesor;
- b) del grado de esfuerzo desarrollado por el alumno desde su peculiar punto de partida.

Por todo ello, no pueden darse reglas fijas, pero sí destacar que ha de ser subjetiva, pero no necesariamente injusta.

V. BARRIO y otros: *Evaluación aplicada a la enseñanza*. CEAC. Barcelona, 1977. Incluye modelos de fichas de datos para padres, alumnos, etc.

BENARD, J. A.: *Factores y procesos de aprendizaje*. K.E. Zaragoza, 1983.

GARCÍA ROX, V.: *Educación del trabajo escolar y promoción de alumnos*. Unesco. La Habana, 1967.

LAPOURCADE, P. D.: *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires. Kapelusa, 1969.

MUSTU-PASTOR-ROMAN: *Aprendizaje social*. La Nixa. Valencia, 1980. Aplicaciones prácticas al aprendizaje por observación.

ROMAN-MUSTU-PASTOR: *Métodos activos para enseñanzas Media y Universitarias*. Madrid, Cincel-Español, 1980.

Específico

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A.: *Didáctica de las Ciencias Sociales*. CEAC. Barcelona, 1980.

UNESCO: *Método para la enseñanza de la Geografía*. Teide, 1966, reimpresso en 1981. Contiene ejemplos de pruebas.

BIBLIOGRAFIA

Sobre la preparación de plantillas de observación y pruebas.

General

BANY-JOHNSON: *La dinámica de grupo en la educación*, Aguilar, Madrid, 1973. Ofrece instrumentos para observar conductas colectivas.

V. BENEDITO y otros: *Evaluación aplicada a la enseñanza*. CEAC. Barcelona, 1977. Incluye modelos de fichas de datos para padres, alumnos, etc.

BERNARD, J. A.: *Factores y procesos de aprendizaje*. ICE. Zaragoza, 1983.

GARCÍA Hoz, V.: *Evaluación del trabajo escolar y promoción de alumnos*. Unesco. La Habana, 1962.

LAFOURCADE, P. D.: *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires. Kepelusa, 1969.

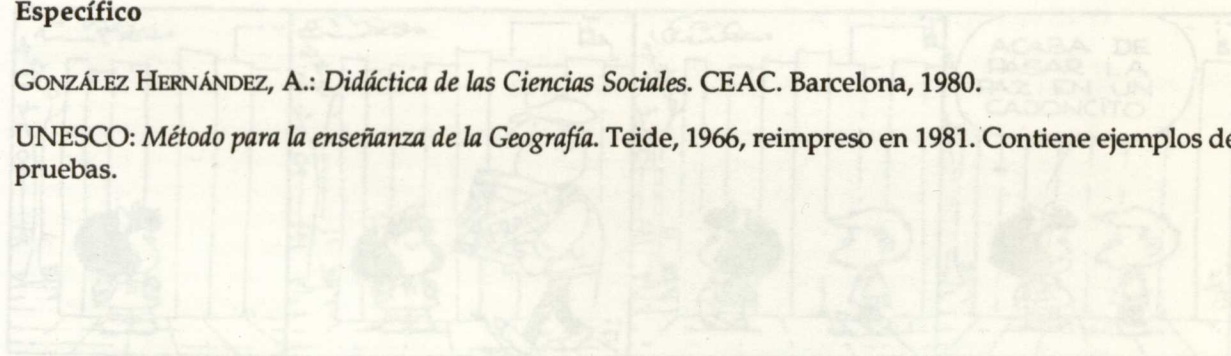
MUSITU-PASTOR-ROMAN: *Aprendizaje social*. La Nau. Valencia, 1980. Aplicaciones prácticas al aprendizaje por observación.

ROMAN-MUSITU-PASTOR: *Métodos activos para enseñanzas Medias y Universitarias*. Madrid, Cincel-Kapelusa, 1980.

Específico

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A.: *Didáctica de las Ciencias Sociales*. CEAC. Barcelona, 1980.

UNESCO: *Método para la enseñanza de la Geografía*. Teide, 1966, reimpresso en 1981. Contiene ejemplos de pruebas.



— Convierte la imagen en una lista.

— Haz una redacción expresando tu acuerdo o desacuerdo con la interpretación que hace el personaje (Maralda).

Objetivo específico: Elaboración de informes o trabajos.

Nota: Resulta evidente la imposibilidad de que un informe o un trabajo forme parte de una prueba; por ello se sugiere una actividad tipo:

III

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES E ITEMS PARA EVALUAR LOS OBJETIVOS COMUNES DESDE LOS OBJETIVOS ESPECIFICOS

Esta es una primera aproximación al tema; de ahí que su único valor sea suministrar modelos, no sólo para la evaluación, sino también para el proceso metodológico. Por ello no deben usarse de forma rígida.

Su sentido último consiste en facilitar la programación. Cada profesor, conocido el nivel de partida de sus alumnos, determina a priori los objetivos que el alumno debe alcanzar con una determinada unidad temática y durante un determinado período de tiempo. En consecuencia, determinada la estrategia metodológica más adecuada para alcanzar los resultados previstos y, transcurrido el período de aprendizaje, analiza los datos obtenidos de forma que determina si la estrategia utilizada ha sido la correcta, tanto desde el punto de vista del grupo-clase como desde el punto de vista de cada alumno en particular.

Objetivo común 1: Expresión.

Objetivo específico: Transposición de lenguaje gráfico a escrito.

Item: Observa atentamente esta viñeta.



— Convierte la imagen en una idea.

— Haz una redacción expresando tu acuerdo o desacuerdo con la interpretación que hace el personaje (Mafalda).

Objetivo específico: Elaboración de informes o trabajos.

NOTA: Resulta evidente la imposibilidad de que un informe o un trabajo forme parte de una prueba; por ello se sugiere una actividad tipo:

“Stalin fue un hombre desconfiado, enfermizo, suspicaz. [Esto] creó en él una desconfianza generalizada, incluso respecto a eminentes dirigentes del Partido a los que conocía desde hacía años.”

(Discurso de N. Kruschev en 1956.)

Investiga: - qué hechos históricos confirman esta opinión,

- qué posibles intenciones tuvo el discurso,
- qué consecuencias tuvo este discurso en el interior de la URSS,
- qué consecuencias tuvo sobre las relaciones internacionales.

Elabora un informe recogiendo estos aspectos y expresa tu opinión personal sobre si lo ocurrido fue positivo o negativo.

Objetivo específico: Hacer recreaciones.

Actividad-tipo:

Tras manejar y analizar un *dossier* documental sobre las condiciones de vida de los obreros en la primera revolución industrial, imagina que eres un periodista que va a realizar un reportaje sobre ese tema a cualquiera de estos posibles lugares: una taberna, una fábrica, la calle, un mercado. Haz un relato periodístico de lo que ves y de lo que te cuentan las personas.

Posibles ítems:

Imagina que estás escuchando la siguiente conversación:

«¿Y cuál es el nivel de los salarios en esta parte del mundo, lord Marney?», preguntó Mr. St. Lys, que permanecía de pie.

«¡Oh! Bastante bueno: no como en vuestras comarcas industriales; pero la gente que trabaja al aire libre en vez de en una fundición ni puede esperar ni necesita tanto. Ganan ocho chelines a la semana; al menos por lo general.»

«¡Ocho chelines a la semana!», dijo Mr. St. Lys. «¿Puede vivir un trabajador con una familia, quizá de ocho hijos, con ocho chelines a la semana?»

«¡Oh! En cuanto a eso», dijo lord Marney, «ganan más de eso, porque les damos dinero para cerveza, al menos muchos de nosotros, aunque yo por mi parte no apruebo esa práctica, y eso hace casi un chelín más a la semana; y luego algunos de ellos tienen campos de patatas, aunque yo me opongo totalmente a ese sistema.»

«Y sin embargo», dijo Mr. St. Lys, «me resulta asombroso cómo se las ingenian para vivir.»

«¡Oh! En cuanto a eso», dijo lord Marney, «en general he descubierto que cuanto más altos son los salarios, peor el obrero. Sólo se gastan el dinero en las cervecerías. Son la maldición de este país.»

«Pero ¿qué va a hacer un hombre pobre», dijo Mr. St. Lys, «después de su trabajo diario, si regresa a su casa y no encuentra un hogar: el fuego apagado, la comida sin preparar; la compañera de su vida, fatigada por el trabajo en el campo o en la fábrica, todavía ausente, o quizás en la cama, exhausta, o porque ha regresado calada hasta los huesos y no tiene ropa para cambiarse que la alivie? Hemos apartado a la mujer de su esfera; puede que hayamos rebajado los salarios al introducirla en el mercado de trabajo; pero en estas circunstancias lo que llamamos vida familiar es una condición imposible de realizar para la gente de este país, y, por tanto, no nos debe sorprender que busquen solaz o más bien refugio en la cervecería.»

Lord Marney levantó la vista hacia Mr. St. Lys, con una mirada de altiva impertinencia, y luego observó con indiferencia, sin dirigir sus palabras a él: «Pueden decir lo que quieran, pero es una cuestión de población.»

«Yo más bien creo que es una cuestión de recursos», dijo Mr. St. Lys; «no a cuánto asciende nuestra población, sino a cuánto ascienden nuestros recursos para su sustento.»

«Esto nos lleva a lo mismo», dijo lord Marney. «Nada puede enderezar este país excepto la emigración a gran escala; y como el Gobierno no se decide a emprenderla, yo la he comenzado en pequeña escala en defensa propia. Me ocuparé de que no se incremente la población de mis parroquias. No construyo casas, y destruyo todas las que puedo; y no me avergüenzo ni tengo miedo de decirlo así.»

Disraeli, *Sybil* (1845). Versión de Carmen Betegón.

— Escribe una carta a un familiar explicándole lo que has escuchado y los sentimientos que te ha producido.

Objetivo común 2: Comprensión.

Objetivo específico: Leer datos de imágenes o de la observación directa.

Actividad tipo:

Se suministra al alumno un plano urbano. Sobre él se determina un recorrido. A lo largo de la visita el alumno individualmente debe anotar:

- ¿Cuál crees que es el centro comercial y administrativo?
- ¿Cuál crees que es el barrio residencial de la clase media alta?
- ¿Cuál crees que es el barrio residencial de la clase obrera?
- ¿Hay algún antiguo pueblo incluido en el ensanche urbano?

A lo largo de la visita cada grupo de alumnos debe realizar las siguientes tareas:

1. Observar cómo son los edificios y a qué se dedican, señalándolos con colores sobre el mapa.
2. Observar cuál es el tipo de comercio predominante.
3. Observar el aspecto urbano: calles, zonas verdes, luces, semáforos, guardias urbanos, limpieza, tráfico.
4. ¿Qué tipo de gente abunda y qué hace?
5. Fotografiar los aspectos característicos.

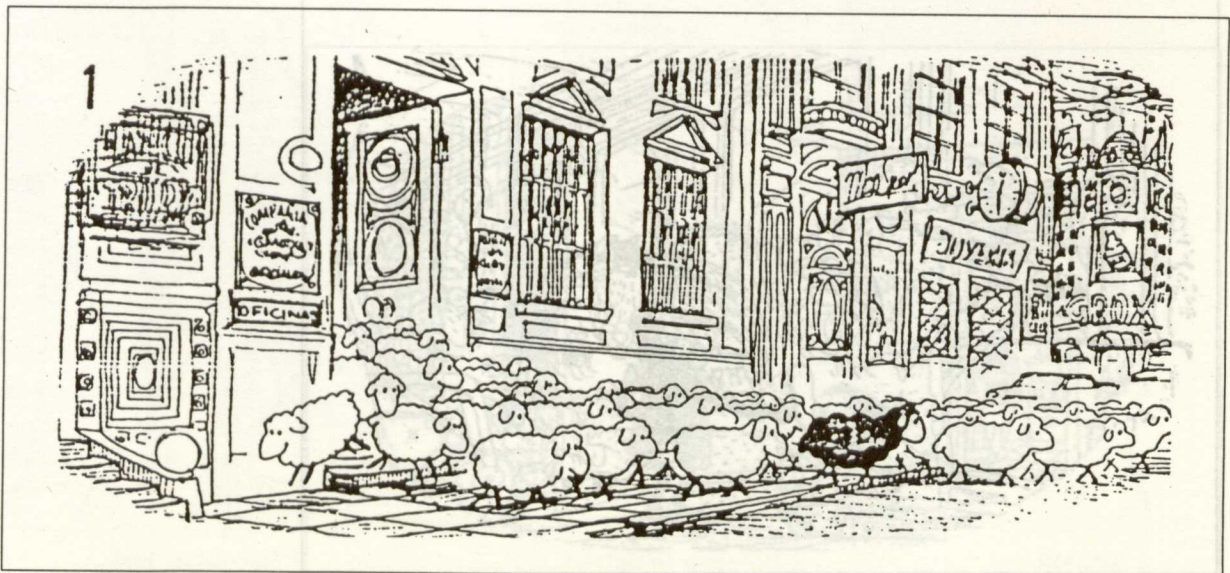
Tras la visita, de regreso en el aula, las tareas son:

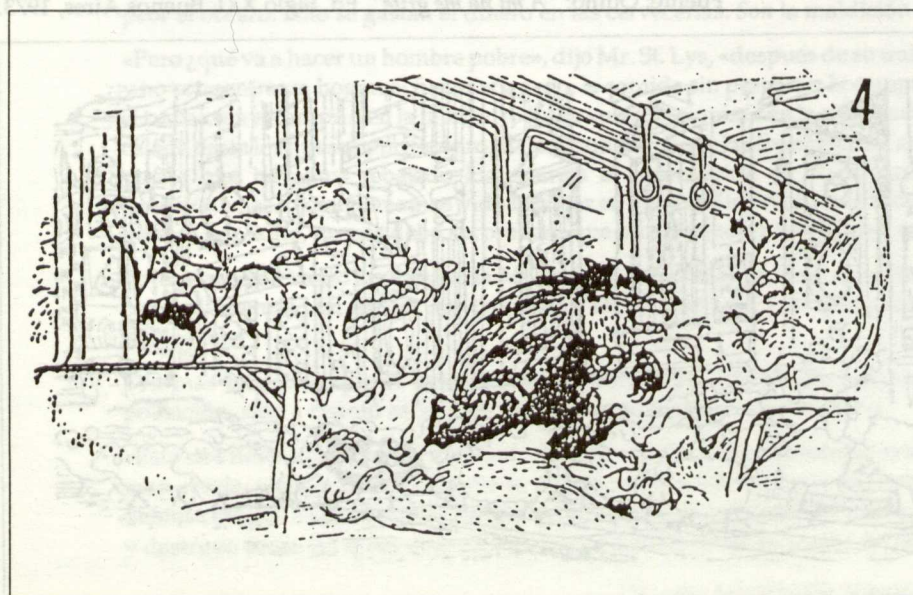
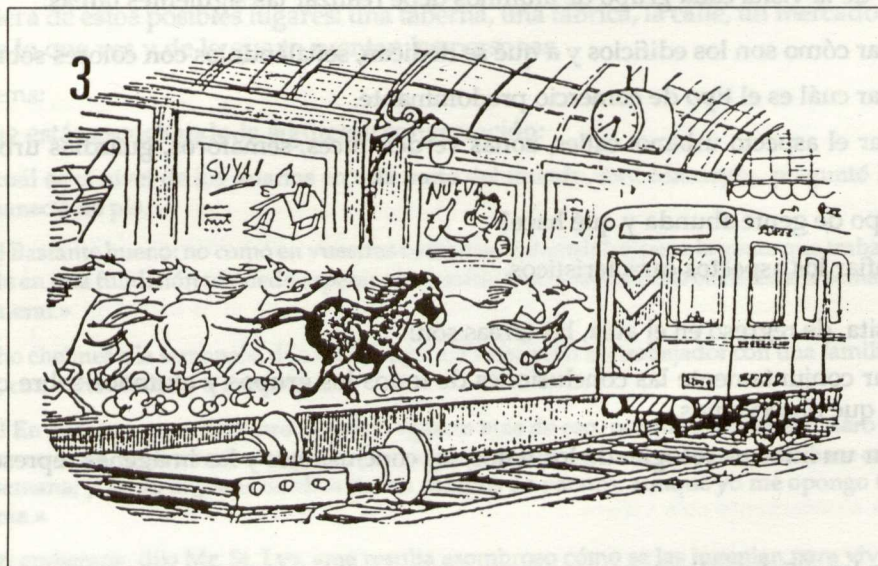
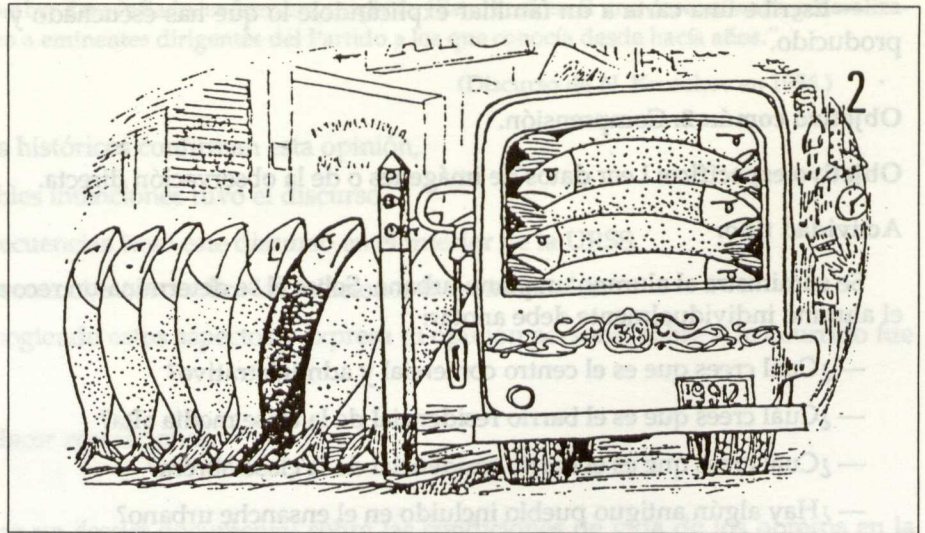
- Elaborar conjuntamente las conclusiones de todos los grupos y alumnos sobre cada uno de los aspectos que observamos.
- Elaborar un informe recogiendo los datos, las conclusiones y las imágenes representativas.

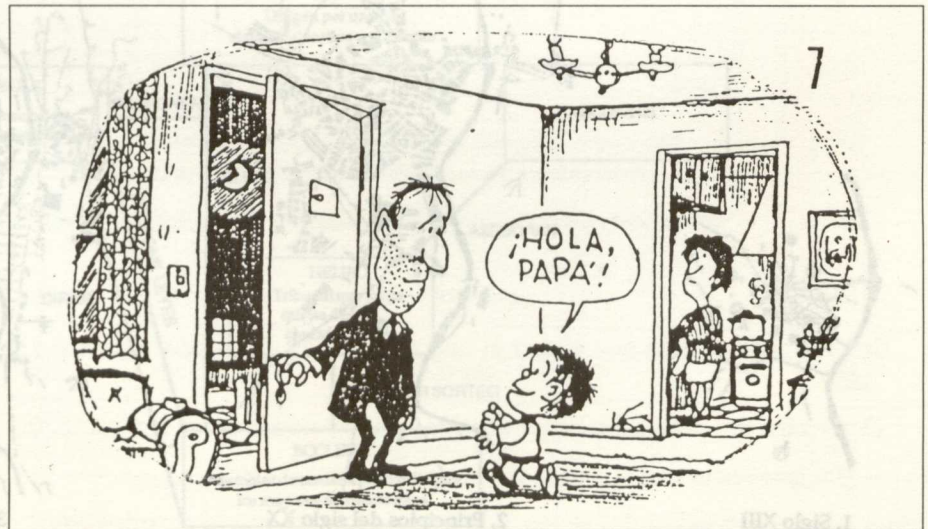
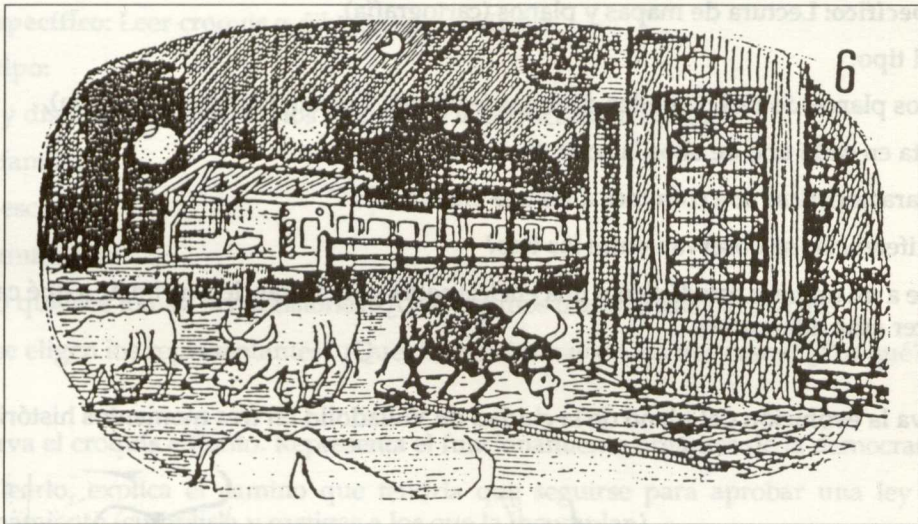
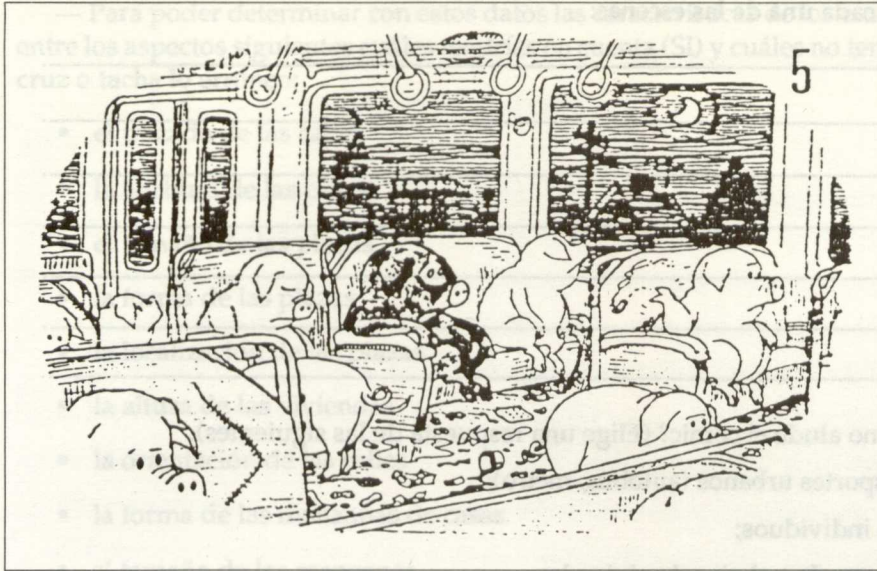
Item tipo:

- Observa las viñetas adjuntas:

Fuente: Quino: "A mí no me grite", Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.







— Coloca un pie escrito a cada una de las escenas:

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

— ¿A qué fenómeno urbano alude el cómic? (Elige una respuesta de las siguientes):

- a) a la pluralidad de transportes urbanos (autobús, metro);
- b) a la masificación de los individuos;
- c) a la distancia entre el lugar de trabajo y la vivienda;
- d) al agotamiento físico por las condiciones laborales.

Objetivo específico: Lectura de mapas y planos (cartografía).

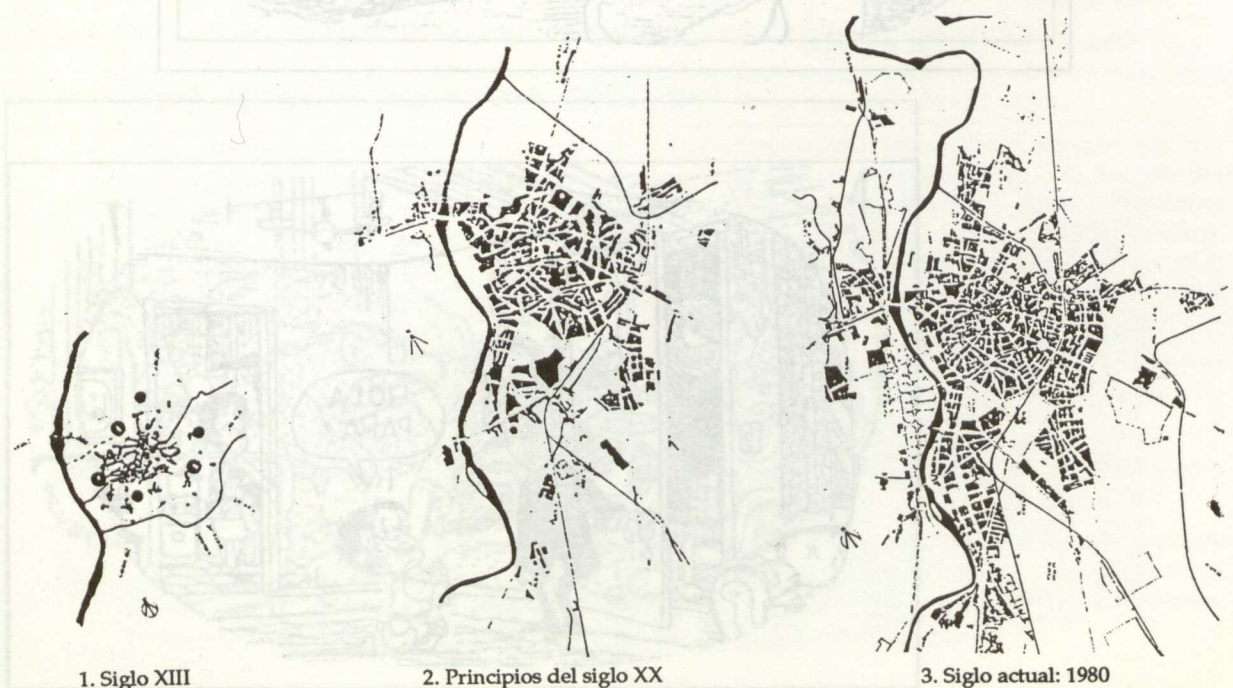
Actividad tipo:

Frente a los planos de tres ciudades distintas (ejemplo: Tetuán, Pamplona y Turín),

- a) Delimita en cada uno de ellos la zona de ensanche.
- b) ¿Qué características son comunes a las tres ciudades?
- c) ¿Qué diferencias se observan entre las tres?
- d) Recurre a un anuario estadístico o una enciclopedia para tratar de averiguar a qué causas pueden obedecer esas diferencias.

Item tipo

— Observa la evolución del plano de la ciudad de Valladolid en tres momentos históricos.



— Para poder determinar con estos datos las características de los ensanches de esta ciudad, elige de entre los aspectos siguientes cuáles tendrías en cuenta (SI) y cuáles no tendrías en cuenta (NO). Pon una cruz o tacha lo erróneo:

- | | | |
|-------------------------------------|----|----|
| • el trazado de las calles | SI | NO |
| • la anchura de las calles | SI | NO |
| • el tamaño de las plazas | SI | NO |
| • la forma de las plazas | SI | NO |
| • la localización de las plazas | SI | NO |
| • la altura de las viviendas | SI | NO |
| • la orientación de las calles | SI | NO |
| • la forma de las manzanas de casas | SI | NO |
| • el tamaño de las manzanas | SI | NO |

Determina las características del ensanche del siglo XX.

Objetivo específico: Leer croquis o dibujos esquemáticos.

Actividad tipo:

Elabora y discute en equipo varios croquis de la estructura del poder:

- en tu familia,
- en tu escuela,
- en tu municipio.

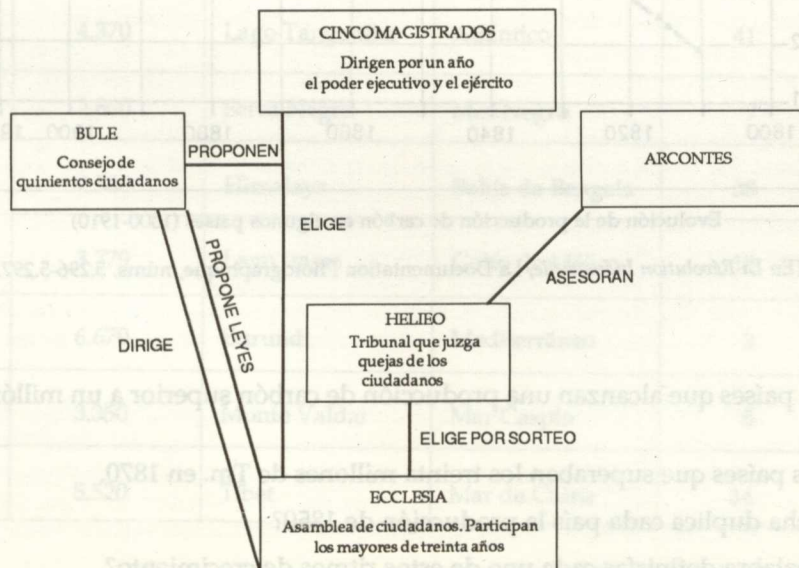
¿Quién o quiénes toman las decisiones? ¿Qué órganos o asambleas participan?

¿Cómo se eligen los representantes? ¿Qué diferencias hay en los tres casos? ¿Por qué?

Item tipo:

— Observa el croquis adjunto. Representa el funcionamiento orgánico de la democracia ateniense.

— Tras leerlo, explica el camino que tendría que seguirse para aprobar una ley y ponerla en funcionamiento (cumplirla y castigar a los que la incumplan).



SIN DERECHOS POLITICOS = No ciudadanos.

— PERIECOS = Habitantes de los alrededores.

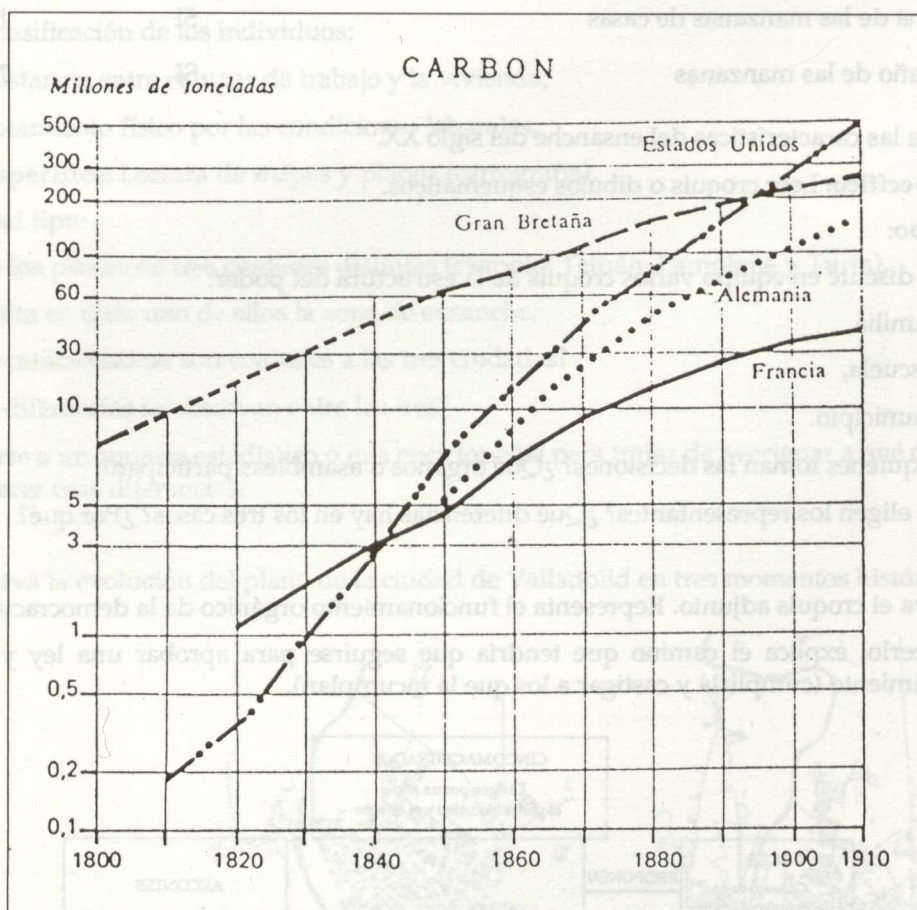
— ILOTAS = Campesinos.

Elaboración propia

Objetivo específico: Leer gráficos o ejes cronológicos.

Actividad tipo:

— Observa la gráfica adjunta:



Evolución de la producción de carbón en algunos países (1800-1910)

(En *La Révolution Industrielle*, La Documentation Photographique, núms. 5.296-5.297.)

Determina los países que alcanzan una producción de carbón superior a un millón de Tm., antes de 1830.

Determina los países que superaban los treinta millones de Tm. en 1870.

— ¿En qué fecha duplica cada país la producción de 1850?

— ¿Con qué palabra definirías cada uno de estos ritmos de crecimiento?

— Averigua las causas de estas diferencias.

— Averigua las consecuencias que este hecho tuvo en cada uno de los países citados y en el resto del mundo.

Item tipo

— Sobre la misma gráfica. Esta gráfica utiliza una escala semilogarítmica, ya que no sería posible representar un crecimiento así con una escala aritmética simple pues se necesitaría mucho papel.

De la gráfica se deduce que en este período de tiempo (elige una respuesta):

a) El país que antes aprovecha el carbón es Gran Bretaña y es también el que más produce.

b) Alemania es el país que más tarde aprovecha el carbón y es el que menos produce.

c) Estados Unidos es el segundo país en comenzar a producir carbón y tiene el mayor crecimiento.

d) Francia y Gran Bretaña siguen un ritmo paralelo tanto en el tiempo como en la producción.

Elige de entre las siguientes la conclusión general que te parece más apropiada:

a) Entre 1800 y 1910 los países europeos duplicaron su producción de carbón.

b) La Revolución Industrial se inicia en Gran Bretaña, pero Estados Unidos se coloca en cabeza a comienzos del siglo XX.

c) La producción de carbón indica el grado de industrialización y éstos son los cuatro países más industrializados del siglo XIX.

d) Gran Bretaña producía más carbón que los demás países en 1800 y menos que Estados Unidos en 1910.

Objetivo específico: Leer series estadísticas.

Actividad tipo:

Aquí tienes una tabla de datos de los principales ríos del mundo:

RIOS	LONGITUD EN KM	NACE	DESEMBOCA	CAUDAL en miles m ³ /s.	SUPERFICIE Cuenca en miles de Km ² .
Amazonas	6.280	Andes	Atlántico	180	6.915
Congo	4.370	Lago Tanganika	Atlántico	41	3.820
Danubio	2.860	Selva Negra	Mar Negro	7	817
Ganges	2.506	Himalaya	Bahía de Bengala	38	1.730
Mississippi	3.779	Lago Itasca	Golfo de Méjico	18	3.220
Nilo	6.670	Burundi	Mediterráneo	3	2.870
Volga	3.350	Monte Valdai	Mar Caspio	8	1.360
Yangtsé	5.520	Tíbet	Mar de China	34	1.800

Fuente: *Correo de la UNESCO*. Septiembre, 1983

Actividad tipo

- Observa en el Atlas estos ríos.
- Localiza las coordenadas geográficas de su nacimiento y su desembocadura.
- Delimita cada una de sus cuencas, sus principales afluentes, las principales ciudades por las que pasan, los accidentes geográficos que atraviesan, etc.
- Averigua la influencia del clima en cada uno de los ríos.
- ¿Cuáles tendrán caudales irregulares y por qué?

Item tipo

— Rodea con un círculo la V (verdadero) o la F (falso) en cada una de las siguientes afirmaciones:

- | | | |
|--|---|---|
| • El río más largo del mundo es el Amazonas | V | F |
| • El río más corto del mundo es el Ganges | V | F |
| • De entre los citados, el río que nace más al Norte es el Mississippi | V | F |
| • De entre los citados, el río que nace más al Sur es el Nilo | V | F |
| • El río más oriental de los citados es el Ganges | V | F |
| • El río más occidental de los citados es el Mississippi | V | F |
| • El río más caudaloso del mundo es el Amazonas | V | F |
| • El río con más amplia cuenca es el Congo | V | F |
| • El río menos caudaloso de los citados es el Nilo | V | F |

Objetivo específico: Leer textos.

Actividad tipo

Texto: Extracto de un discurso de U Thant, Secretario General de la O.N.U., el 11 de noviembre de 1963.

«Se estará de acuerdo en reconocer que, estos últimos años, la principal fuente de conflictos es de tipo ideológico. En el dominio económico puede afirmarse que es la oposición entre el capitalismo y el comunismo; se ha dicho también, aunque se presta a discusión, que es la oposición entre la democracia y el totalitarismo. Este es un conflicto ideológico, al que se ha llamado "guerra fría", que ha envenenado las relaciones internacionales en la postguerra.

Sin embargo, debemos ocuparnos de otra fuente de conflicto que se origina también, directamente, de la Segunda Guerra Mundial. Uno de los fines esenciales de la Carta de las Naciones Unidas era favorecer el desarrollo de los territorios no autónomos y su acceso al estatuto de naciones. Los diez primeros años de la postguerra vieron alcanzar su independencia a la mayor parte de los países de Asia, liberados de la dominación colonial, de forma que hoy sólo quedan en esta parte del mundo algunos raros vestigios del colonialismo. En Africa, solamente a lo largo de los últimos cinco años, se han hecho notables progresos en el mismo sentido. Actualmente los puntos de tensión sobre el continente africano están localizados principalmente en los territorios coloniales que progresan lentamente hacia la autonomía. ¿Cuánto tiempo será necesario para acabar el proceso de descolonización en Africa? Cada uno puede tratar de adivinarlo. Espero que, en interés del mundo entero, no se retrase demasiado. La Historia nos enseña, como ya he dicho, que si se atrasa demasiado la hora de la libertad, se produce un ascenso de fuerzas extremistas que llegan a invadir la escena, y, a la larga, obstaculizan el desarrollo y el progreso de los países interesados en el orden y en la paz.

Hay todavía otra fuente de conflictos que debo citar. En el siglo XIX, millones de seres humanos que no tenían la piel blanca aceptaron, bastante filosóficamente, la "carga del blanco". Hoy no se acepta esta doctrina. En los Estados Unidos incluso, asistimos desde hace algunos años a una notable evolución que tiende a afirmar el derecho de todos los ciudadanos, sin distinción de color, a participar plenamente en la vida política del país y de distribuir igualitariamente los frutos de la expansión económica y del progreso social...»

- Analiza la situación internacional en el momento de la firma de la Carta de las Naciones Unidas.
- Analiza la situación internacional en el momento en que se produce este discurso.
- Comenta la frase final del primer párrafo.
- Averigua si los conflictos coloniales tienen relación con los que U'Thant llama "conflictos ideológicos". Pon ejemplos.
- ¿Este texto tiene vigor en la actualidad?

Item tipo

Aquí tienes unos párrafos desordenados correspondientes al discurso de Patricio Lumumba del 30 de junio de 1960.

1. «Hemos conocido el agotador trabajo exigido a cambio de salarios que no permitían alimentar nuestra hambre, ni vestir o alojarnos decentemente, ni escolarizar a nuestros hijos. [...] Hemos conocido las ironías, los insultos, los golpes que debíamos sufrir porque éramos negros.»
2. «Vamos a mostrarle al mundo lo que puede hacer el hombre negro cuando trabaja en la libertad y vamos a hacer del Congo el centro de irradiación de toda Africa.»
3. «Todo esto ha terminado. La República del Congo ha sido proclamada y nuestro querido país está ya en las manos de sus propios hijos.»
4. «Esto es, Excelencias, señoras y señores, mis hermanos de raza, mis hermanos de lucha, mis compatriotas, lo que he querido decir en nombre del Gobierno en este magnífico día de nuestra independencia y completa soberanía.»
5. «Hemos conocido la expoliación de nuestras tierras en el nombre de textos pretendidamente legales que no hacían más que reconocer el derecho del más fuerte.»
6. «Esta fue nuestra suerte en ochenta años de régimen colonialista. Nuestras heridas son demasiado frescas y todavía demasiado dolorosas para que podamos expulsarlas de nuestra memoria.»

- Ordena estos seis párrafos del texto de forma lógica (coloca el número):
- Resume el texto en un máximo de cinco líneas.
- Explica el párrafo 1 hasta los puntos suspensivos.
- Este texto lo escribe y lee Patricio Lumumba el 30 de junio de 1960, pero a través del texto podemos saber bastantes cosas:

- a) ¿Quién era Patricio Lumumba?
- b) ¿Qué ocurrió el 30 de junio de 1960?
- c) ¿A quién o quiénes va dirigido este texto?
- d) ¿Con qué intención?

Objetivo común 3: Uso plural de fuentes de información.

Objetivo específico: Seleccionar datos plurales de una información dada.

Actividad tipo:

- 1) Elaborar colectivamente una lista de los aspectos que hacen distintos a los hombres (sexo, edad, religión, lengua, etc...).
- 2) Seleccionar noticias de prensa que demuestren dichas distinciones.
- 3) Cada equipo de trabajo va a imaginar qué es un Gobierno, dividido en una serie de Ministerios. ¿Qué datos de todos los conocidos necesitará cada Ministerio para planificar lo necesario en 1995?

Item tipo

Observa la tabla de datos de dieciséis países que hay en la página siguiente:

PAIS	Población		Población activa		Participación del sector industrial en el P. I. B.	Renta per cápita en \$	Crecimiento anual real medio de P. I. B. (%)	Automóviles turismo por mil habitantes	Teléfonos por mil habitantes	Calorías	Tasa mortalidad por mil habitantes
	Porcentaje rural	Porcentaje urbano	Porcentaje total	Agricultura (1)							
Alemania R.F.	18,19	81,81	42,0	7,5	52,4	3.739	4,6	266,0	268	1.160,7	11,8
Italia	47,00	53,00	33,4	18,2	41,6	1.987	5,2	227,2	206	1.102,3	9,6
Inglaterra	19,26	80,74	42,9	3,1	42,7	2.503	2,7	225,3	314	1.157,0	12,1
URSS	42,88	57,12	47,7	24,7	63,3	—	7,2	—	53	1.160,7	8,5
Checoslovaquia	47,91	52,09	48,7	24,9	73,1	—	4,4	77,6	154	1.105,9	11,1
Rumania	58,61	41,39	54,2	57,2	70,1	—	8,7	2,2	39	1.098,6	9,5
Bulgaria	48,54	51,46	51,9	44,4	51,0	—	8,1	—	68	1.120,5	9,8
Alemania R. D.	18,80	81,20	49,1	— (2)	72,3	—	4	105,4	149	1.109,6	13,8
Yugoslavia	63,18	36,82	43,3	44,6	50,1	561	6,7	49,3	44	1.142,4	9,1
Suecia	20,36	79,64	47,5	7,4	40,3	4.669	3,9	309,9	576	1.040,2	10,8
Estados Unidos	25,87	74,13	39,1	4,2	33,6	4.981	4,3	537,3	628	1.204,5	9,3
Bolivia	65,76	34,24	35,5	55,0	34,5	214	5,7	10,3	—	642,4	19,1
Chile	27,10	72,90	30,0	19,3	40,0	215	4,5	33,3	41	934,4	9,4
Brasil	43,48	56,52	31,7	44,4	23,0	422	5,5	32,4	22	1.029,3	9,5
Cuba	44,52	56,48	33,8	41,5	—	—	2,5	12,4	32	912,5	7,5
India	80,35	19,65	32,9	72,0	19,1	88	3,5	2,1	3	726,3	16,7

(1) El porcentaje de la población agrícola activa se refiere al porcentaje sobre el total de la población activa.

(2) Sin información.

Datos recogidos del *Anuario estadístico para el hombre de empresa*, 1976, Standard Eléctrica, S. A.

—Selecciona con una cruz el indicador que te parezca más claro para diferenciar países desarrollados y subdesarrollados.

Población rural-urbana.

Población activa.

Participación del sector industrial en el P. I. B.

Renta per cápita.

Porcentaje de crecimiento anual del P. I. B.

Tasa de automóviles por habitante.

Tasa de teléfonos por habitante.

Calorías.

Tasa de mortalidad.

- Explica por qué razones has elegido éste indicador.
- Clasifica los países en:
 - Desarrollados: números
 - Subdesarrollados: números

Objetivo específico: Elegir fuentes plurales de información.

Actividad tipo:

Visita a un museo arqueológico:

Los equipos de alumnos eligen previamente el tema que van a observar:

- a) Útiles de caza o armas.
- b) Útiles agrícolas o domésticos.
- c) Enterramientos.
- d) Cerámica pintada y sin pintar.
- e) Objetos de adorno.
- f) Restos óseos, etc...

De cada objeto, cada alumno ha de elaborar una ficha que indique:

- Utilidad del objeto.
- Dibujo.
- Lugar del hallazgo.
- Epoca a que pertenece.
- Principales características.

Con las fichas en clase elaborar estudios temáticos y cronológicos distinguiendo entre:

- a) lo que nos dice cada objeto o cada conjunto de objetos,
- b) lo que podemos deducir de su utilidad, uso, etc.
- c) lo que sabemos a través de bibliografía.

Item tipo

Para reconstruir los orígenes de la Reconquista española entre el siglo VIII y el siglo XI, disponemos de las siguientes fuentes:

1. Una recreación pictórica de la batalla de Covadonga de 1867.
2. El libro de GARCIA DE CORTAZAR *La época Medieval*, editado en 1974.
3. La *Crónica* de Alfonso III del siglo IX traducida en 1932.
4. La *Crónica* de NAFH EL-TIB de Al-Maqari, traducida en 1950.
5. El *Poema de Fernán González*.
6. El libro de BARBERO Y VIGIL *La formación del feudalismo en la Península Ibérica*, editado en 1978.
7. Una serie de miniaturas mozárabes y románicas (siglos X-XIII).
8. El *Cantar de Rodrigo*.

— Selecciona (colocando su número correspondiente)

- a) Las fuentes primarias Números
- b) Las fuentes secundarias Números

— Haz un comentario crítico de las fuentes primarias:

¿Cuáles te parecen más fiables?

¿Por qué?

¿Qué inconvenientes pueden tener?

Objetivo específico: Contrastar y comparar datos y situaciones.

Actividad tipo:

Vamos a estudiar los principales problemas mundiales entre 1939 y 1970. Para ello cada equipo buscará datos sobre uno de los siguientes aspectos:

- Investigar el acceso al poder de las dictaduras totalitarias en Alemania, Italia y la URSS.
- Comparar el origen, las ideas básicas, la política y las realizaciones de dos estados totalitarios.
- Comparar los efectos de la Segunda Guerra Mundial sobre los asuntos internos de dos países combatientes.
- Buscar pruebas de la influencia de conflictos coloniales sobre la vida política y social de dos países europeos.
- Explicar las causas de la violencia en los procesos de independencia de tres países africanos.

Realizar un breve informe del tema elegido.

Construir un cuadro general que recoja los principales problemas del mundo contemporáneo tras la Segunda Guerra Mundial.

Item tipo:

Lee atentamente los textos adjuntos:

(Ed. ANAYA. Varios autores. Ciencias Sociales. 8.º E. G. B.)

1 «En el siglo XIX, Europa, que rebosaba de hombres y dinero, se extendió por todos los continentes sometiendo a numerosos pueblos. A mediados del siglo XX, después de las guerras mundiales, estos pueblos, dominados y organizados por Europa, quieren su independencia. Entre 1945 y 1956, dos mil quinientos millones de hombres reclaman a los europeos el derecho a gobernarse por sí mismos.

En el siglo anterior, las colonias inglesas de América del Norte y las colonias españolas y portuguesas de América del Sur habían conseguido su independencia. Sin embargo, hay una diferencia esencial entre los movimientos de descolonización del siglo XIX y los del XX. En el caso de América, se trataba de poblaciones de origen europeo, y la vida de estos pueblos no sufrió grandes cambios, ni rechazaron la civilización europea; en cambio, los movimientos de descolonización del siglo XX están protagonizados por poblaciones indígenas, de costumbres, color y religión distintos de los de la raza blanca dominadora. Estos pueblos quieren resucitar su cultura, su lengua, y rechazan, en su mayoría, la civilización europea y occidental.

Los pueblos de color se dan cuenta de que los blancos no eran invencibles; los japoneses han vencido a los europeos, que pierden gran parte de su prestigio, y los pueblos de Asia y África descubren su propia identidad. No se consideran inferiores, sino distintos, y se despierta en ellos el *sentimiento nacionalista*, que reclamará su independencia de Europa. Quieren la independencia política, es decir, tener su propio gobierno, y reclaman, además, la independencia económica, o sea que sus recursos sean explotados por ellos.»

2 «2. ...El Gobierno vigilará para que todos nuestros conciudadanos de Argelia sepan que tienen una esperanza y esta esperanza es francesa.

3. Frente a la voluntad criminal de ciertos hombres debe responderse con una representación total. Argelia forma parte de la República (francesa). Su población, que goza de la ciudadanía francesa y está representada en el Parlamento..., no puede dejar que se ponga en tela de juicio su unidad. Jamás Francia, ni ningún Parlamento ni Gobierno, cederá en este principio fundamental.»

(Mendes France, Presidente del Consejo de Francia, 1954)

3 Hermano blanco

1. Si los estallidos del Océano son voces ancestrales
chasquidos de látigos de negreros
llantos de esclavos.
2. Si el Océano es fuente de sangre
fuente de lágrimas
fuente de trozos de carne.
3. Si el Océano arrastra tu vergüenza
tu culpabilidad
mi desgarró.
Unámonos.
Tú y yo somos igualmente víctimas
de la destrucción del hombre.
Dame la mano.
Recreemos al hombre.

(Maurice Sy)

4 «Se nos ha oprimido mucho, se nos ha explotado mucho y se nos ha degradado mucho. Nuestra debilidad nos ha conducido a ser oprimidos, explotados, despreciados. Ahora necesitamos una revolución, una revolución que ponga fin a nuestra debilidad para que jamás volvamos a ser explotados, oprimidos ni humillados.»

(Julius Nyerere, presidente de Tanzania. «Libertad y socialismo». *Correo de la UNESCO*. Enero, 1971, pág. 30.)

5 «No deseo la libertad de la India si esa libertad implica por la fuerza la destrucción de Inglaterra o la desaparición de los ingleses.

Quiero la libertad de mi país para que otros puedan aprender algo gracias a él, y para que sus recursos sirvan a la humanidad entera.»

(Gandhi: «Discurso». Calcuta, 1925. *Correo de la UNESCO*, octubre 1969, pág. 17.)

6 «La Asamblea General... proclama solemnemente la necesidad de poner rápida e incondicionalmente fin al colonialismo bajo todas sus formas y en todas sus manifestaciones.

Y a este fin declara lo que sigue:

1. La sujeción de los pueblos a una subyugación, a una dominación y a una explotación extranjera constituye una negativa de los derechos fundamentales del hombre; es contraria a la Carta de las Naciones Unidas y compromete la causa de la paz y cooperación mundiales.

2. Todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación; en virtud de este derecho determinan libremente su estado político, y prosiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural.»

(Resolución 1.514 de la O. N. U. 14 diciembre de 1960.)

7 «...Y, sin embargo, insisto en el hecho de que la colonización ha comportado algo de positivo en el sentido de que a los pueblos africanos nos ha permitido entrar en el mundo moderno. El proceso colonizador nos ha aportado aspectos culturales que, a pesar de ser extranjeros, cabe considerar como fecundos. Yo mismo he pronunciado conferencias en las que he tratado de demostrar cuáles fueron los beneficios que nos reportó a los senegaleses la colonización francesa.»

(Entrevista con Sedar Senghor, presidente del Senegal.)

8 «[La colonización europea] Dio a Africa un nuevo y vigoroso modelo industrial, una nueva conciencia social, nuevas ideas y visiones. Creó un nuevo ambiente. Terminó con muchas barreras y divisiones tribales y lingüísticas. Es digna de alabanza su obra en pro del nacimiento del nacionalismo africano. Sólo un ciego podría no ver el hecho de que el colonialismo ha estimulado y plasmado ese nacionalismo, que es ciertamente un hijo del colonialismo europeo.»

(N. Sithole: *African Nationalism*, 1959, página 74.)

Clasifica los ocho textos según el siguiente esquema:

NUMERO	TIPO DE TEXTO	IDEA PRINCIPAL QUE EXPONE
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

— ¿A cuáles de ellos recurrirías para defender la necesidad de colonizar a otros pueblos?

Número

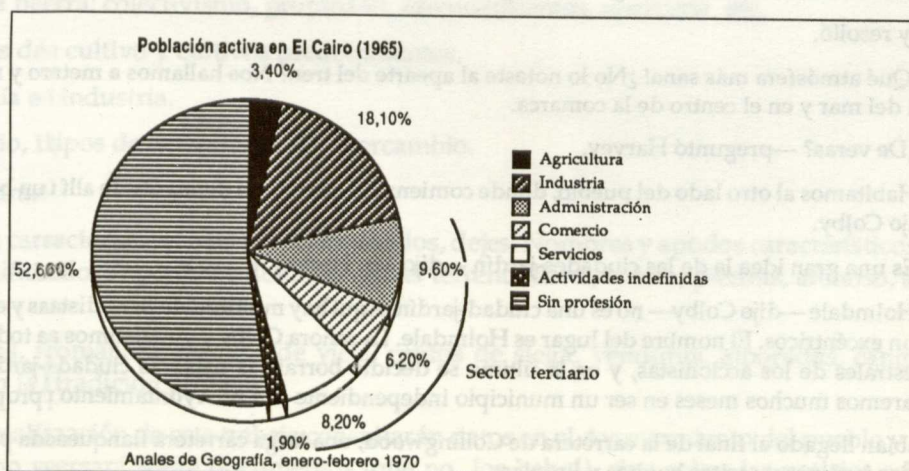
Otro tipo: Aquel en el que, tras haber analizado los datos de población de su propia ciudad, se le suministra un caso distinto y desconocido.

El Cairo es la capital de Egipto. Es la ciudad más grande de Africa. Se encuentra situada en el punto en que el río Nilo inicia su paso al Delta.

Evolución de su población		Densidad por barrios (en Km ²)	
1955	1.500.000 hab.	Densidad media:	23.182 hab/Km ²
1965	3.000.000 hab.	Abdin	14.700 hab/Km ²
1969	4.220.000 hab.	Muski	37.760 hab/Km ²
1970	4.961.000 hab.	Bab-el-Sharia	71.840 hab/Km ²
1980	5.291.000 hab.		

Evolución tasas natalidad-mortalidad			Población por grupos de edades (1970)	
	T.N.	T.M.		
1940		26	0-14 años	43,1%
1956	40,6	16,3	15-64 años	54,2%
1960	45,3	16	Más de 65 años	2,7%
1966	41,2	15,8		
1980	35,2	10,5		

Porcentajes de la población total del país concentrada en El Cairo	
1897	13%
1957	29%
1980	44%



Cuestiones

- Representa gráficamente las cifras de evolución de las tasas de natalidad y mortalidad y coméntala.
- Haz lo mismo con las cifras de población por grupos de edades.
- Haz una redacción libre que comente, según todos los datos, la situación poblacional y social de El Cairo. (Puedes inventar cualquier situación.)
- Intenta explicar las diferentes densidades de los barrios.

Objetivo común 4: Creatividad

Objetivo específico: Transponer lenguajes.

Item tipo:

Lee atentamente el siguiente texto:

«En aquel momento, las 7,30 de la tarde, sólo las primeras oleadas de la negra inundación de viajeros había cruzado el puente y salido de la estación de Holmdale. Los individuos que formaban aquella corriente estaban tan espesamente apretujados que era completamente imposible ir de prisa. Subían por las escaleras y en lo alto se separaban formando dos ríos, uno de los cuales fluía hacia el Este, y el otro, hacia el Oeste.

La escalera del Oeste conducía al gran vestíbulo de la estación, única dependencia iluminada. Allí, al mirar más atentamente, se observaba que había mujeres. Y si se volvía a mirar, se daba uno cuenta de que no todos los sombreros masculinos eran iguales. Y al mirar más aún, comprobábamos que los hombres y mujeres eran de diferente talla, de rasgos distintos e incluso de costumbres opuestas, pero todos ellos llevaban un maletín pequeño, cuadrado y plano.

En la plazoleta semicircular que había en la estación, esperaban dos autobuses, cuyos motores trepidaban suavemente. Cada autobús tenía capacidad para veintisiete pasajeros, pero, a los dos minutos de salir la riada humana, cada autobús emprendió el viaje cargado por lo menos con cincuenta. El resto del chorro humano iba reduciéndose primero en pequeños grupos y luego en unidades que se alejaban a pie y charlando.

—¡Oh! —dijo Mr. Colby—. ¡Lamento que no pudiéramos coger el autobús!

—En absoluto —murmuró el amigo de Mr. Colby.

—Puedes creer, Harvey, que lo lamento más por ti que por mí. Por mi parte, prefiero una buena caminata. Eso me desentumecerá.

—Sí —dijo Mr. Harvey—. Así es.

—Es sólo cuestión de unos dos kilómetros y medio —dijo Colby—. El paseo nos abrirá el apetito, ¿verdad?

—Desde luego —asintió Harvey.

—Hay dos caminos para llegar a mi casita —dijo Colby—. Uno es a través del campo y el otro por aquí, siguiendo la carretera de Collingwood. Seguiremos la carretera.

Colby resolló.

—¡Qué atmósfera más sana! ¿No lo notaste al apearte del tren? Nos hallamos a metro y medio sobre el nivel del mar y en el centro de la comarca.

—¿De veras? —preguntó Harvey.

—Habitamos al otro lado del pueblo, donde comienza el campo. Se divisa desde allí un bello panorama —dijo Colby.

—Es una gran idea la de las ciudades-jardín —dijo Mr. Harvey.

—Holmdale —dijo Colby— no es una ciudad-jardín. Aquí hay multitud de periodistas y escritores, pero no son excéntricos. El nombre del lugar es Holmdale. La señora Colby y yo asistimos a todas las sesiones semestrales de los accionistas, y en la última se decidió borrar las palabras ciudad-jardín; incluso no tardaremos muchos meses en ser un municipio independiente con su Ayuntamiento propio.

Habían llegado al final de la carretera de Collingwood, una larga carretera flanqueada por reducidos y limpios jardines y casitas bonitas y limpias.

Al pasar junto a un farol, que era sólo el tercero que encontraban en un trayecto de un kilómetro y trescientos metros, Mr. Colby miró el reloj y dijo:

—¡Bueno! Ya nos queda poco. Sólo hemos de subir la cuesta y girar a la derecha. Lo único que no me gusta de este paseo es este tramo. No puedes verlo, pero te aseguro que no es digno del resto de Holmdale. Me extraña muchísimo que las autoridades permitan que esta hilera de casas de campesinos sigan aquí. Hubieran debido trasladarse al otro lado.

—¿Al otro lado de qué? —preguntó Harvey.

—Del ferrocarril, caramba —replicó Colby—. Mi idea es que deberían formarse dos barrios: uno, al que llamaríamos barrio industrial, a un lado del ferrocarril, y el otro, el barrio residencial, al otro lado del ferrocarril. Creo que es una excelente idea, ¿no te parece?

—¡Espléndido! —asintió Harvey.

—¡Por aquí! ¡Por aquí! —Mr. Colby, con creciente entusiasmo, atrajo a Mr. Harvey a su izquierda. Entraron en un oscuro pasadizo entre setos, muy estrecho, y después de recorrer unos nueve metros salieron a un pequeño rectángulo compuesto por casitas uniformes, todas "unidas", cuya fachada daba a un césped salpicado de diminutos cuadros con flores. Mr. Harvey pensó que todas las señoras habían elegido y comprado juntas sus cortinas.»

(Philip Mac Donald: *El asesino se ha vuelto loco.*)

Representa mediante un plano, croquis, alzado, etc., como prefieras, el aspecto más aproximado que crees que tendría esta ciudad residencial, situando adecuadamente los elementos narrados.

Objetivo específico: Elaboración de trabajos.

Actividad tipo

Es evidente que para que pueda cumplir este objetivo la forma de presentación del trabajo debe dejarse libre: por escrito, en forma gráfica, audiovisual, etc.

El trabajo se realizará sobre el municipio del que procede el alumno o donde reside habitualmente. Puede ser realizado en equipo cuando varios alumnos proceden de una misma localidad.

1. Situación geográfica y nombre del pueblo: situación, límites, comarca, caminos y carreteras, ferrocarril...

2. Población. Sectores predominantes. Migraciones y sus causas. Vivienda rural. Tipo de casa, croquis, materiales empleados, dependencias y función. Vida familiar. Relaciones padres-hijos. Grupos sociales. Actos sociales: bodas, quintos, matanzas, bautizos, entierros, fiestas, romerías, etc.

Costumbres típicas: vestido, calzado, comidas.

Medicina popular: remedios caseros, citar hierbas y ungüentos y decir para qué enfermedades sirven.

3. Economía. Agricultura y ganadería. Predominio. Aperos de labranza y pastoreo. Modos de explotación de la tierra: colectivismo, propiedad, arrendamientos, aparcería, etc.

Sistemas de cultivo y cultivos predominantes.

Artesanía e industria.

Comercio, tipos de actividades de intercambio.

4. Cultura.

Lengua: características más notables: tonillos, dejes. Nombres y apodos característicos. Palabras raras con su significado. Topónimos describiendo el terreno (llano, ladera, piedras, arenoso, árboles, plantas, etc.).

Leyendas, romances, cuentos de vieja, cantos de siega, vendimia, alboradas, cantos de boda que pervivan en la tradición popular.

Para la realización de este trabajo consultarán datos en el Ayuntamiento del pueblo y la investigación particular no versará sobre documentos (que no los habrá), sino sobre las noticias adquiridas por la

experiencia de los mayores, es decir, serán fuentes orales que ellos tomarán en notas y que aprovecharán en su lugar correspondiente.

Item tipo:

La única posibilidad consiste en pedir al alumno que haga un análisis:

- del tipo de fuentes que ha utilizado,
- de los pasos o fases del trabajo,
- de las dificultades encontradas,
- del tiempo necesario,
- de por qué ha elegido esa forma de presentación.

Objetivo específico: Realizar recreaciones.

Actividad tipo: Realizar un guión en el que intervengan:

- unos cazadores de esclavos,
- el capitán de un barco negrero,
- un colono que compra esclavos,
- un comerciante,
- un esclavo negro.

Cada personaje debe actuar en algún sentido y defender los motivos que tiene para actuar de esa forma.

Item tipo

— Imagina que eres un misionero que trata de luchar contra la trata de negros. ¿Cómo redactarías en forma gráfica tus intenciones para que pudieran entenderlas los negros?

Objetivo específico: Elaboración de hipótesis.

Item tipo: Formarán siempre parte de cualquier actividad de orden lógico.

— Imagina que tuvieras que planificar un área urbana determinada (debe suministrársele el plano):

¿Dónde situarías las áreas:	comercial	las escuelas
	industrial	un ambulatorio
	residencial	la iglesia

Si fueras representante del Ayuntamiento, ¿las situarías en la misma zona?

Si fueras un promotor de viviendas, ¿las situarías en la misma zona? ¿Por qué?

Objetivo común 5. Pensamiento lógico

Debe presidir la programación y todas y cada una de las actividades, ya que todos los *Objetivos específicos* son pasos del método científico.

Actividad tipo:

Ver *dossiers* existentes en el mercado:

- Grupo Senia. Ed. Anaya.
- Grupo Germania. Ed. Anaya.
- Y otros muchos más.

Item tipo:

— Construye un croquis de un espacio que disponga de los siguientes elementos:

- Una zona montañosa elevada.
- Una ciudad.
- Una zona agrícola de regadío.
- Un embalse.
- Un pequeño río.
- Un lago.
- Una zona industrial.
- Bosques.
- Una reserva natural de caza.
- Una carretera turística.

— Ordena los elementos estableciendo relaciones lógicas entre ellos: ejemplo, el río tiene un embalse en su recorrido y desemboca en el lago.

— ¿Qué pasaría en este espacio si ocurriera alguna de las tres cosas que te indico? (elige una y desarrolla la hipótesis lo más completamente posible).

- Un incendio forestal.
- La construcción de una central hidroeléctrica.
- La instalación de una estación de esquí.

Objetivo específico: Comprobación de hipótesis.

Actividad tipo:*

De los datos extraídos del ejercicio anterior se deduce que la población no permanece estática, sino que se mueve de unos lugares a otros, emigra. En este ejercicio se trata de establecer las causas de tal movimiento, es decir: ¿por qué emigra la población de un lugar a otro?

Es fácil pensar que la población emigrará desde zonas pobres a zonas ricas, es decir, desde zonas donde haya poco trabajo y, por lo tanto, se gane poco dinero, hacia otras donde haya más trabajo y, por lo tanto, se gane más. De esta forma se conseguirá un mayor bienestar.

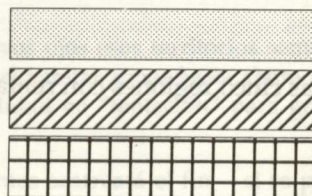
Pues bien, en este ejercicio se trata de que compruebes si las zonas más ricas de Asturias son las más pobladas y viceversa, si las más pobres son las menos pobladas. Para ello dispones de:

- 1) Mapa de Asturias de Concejos.
- 2) Tabla de rentas per cápita de cada Concejo (1978).
- 3) Tabla de población absoluta y de densidad de población en cada Concejo en el mismo año.

Una forma práctica en que puedes realizar el trabajo es la siguiente:

1) Establece tres grupos de concejos en cuanto a renta per cápita y señálos en el mapa de concejos con un símbolo; por ejemplo:

- a) Los que ganan menos de 125.000 ptas.
- b) Los que ganan entre 125.000 y 200.000 ptas.
- c) Los que ganan más de 200.000 ptas.



* Procede de un dossier amplio

2) Establece también tres grupos de concejos en cuanto a densidad de población y señálos en el mismo mapa, pero con otro tipo de símbolo, por ejemplo un color:

- a) Concejos entre 0 y 50 hab/Km² amarillo.
- b) Concejos entre 50 y 150 hab/Km² azul.
- c) Concejos de más de 150 hab/Km² rojo.

3) Observa si se cumple lo dicho anteriormente, es decir, si los concejos más ricos son los más poblados y si los más pobres son los menos poblados.

Procedencia: I. F. P. Valliniello (Avilés).

Item tipo:

- Observa los siguientes datos:

Regiones	Densidad 1981 hab/Km ²	Renta per cápita Ptas.
Andalucía	73,81	214.624,94
Aragón	25,10	286.324,76
Asturias	106,92	267.810,00
Baleares	130,82	341.646,00
Canarias	182,35	243.251,54
Cantabria	97,02	265.471,00
Castilla-León	27,48	242.890,33
Castilla-La Mancha	20,81	229.035,25
Cataluña	186,54	324.232,00
Extremadura	25,60	193.219,89
Galicia	95,57	244.805,31
Madrid	586,23	325.067,00
Murcia	84,43	240.489,00
Navarra	48,84	280.730,00
Rioja, La	50,53	303.152,00
Comunidad Valenciana	156,78	281.215,00
País Vasco	295,42	305.232,17

(El País. Anuario 1983)

— Anota las cinco regiones con densidades más altas:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

— Anota las cinco regiones con renta per cápita más alta:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

— Las zonas más desarrolladas serán:

- a) Las que tienen mayor densidad y menor renta per cápita.
- b) Las que tienen mayor densidad y mayor renta per cápita.
- c) Las que tienen menor densidad y mayor renta per cápita.
- d) Las que tienen menor densidad y menor renta per cápita.

— De acuerdo con tu conclusión, ¿qué tres regiones consideras más desarrolladas?:

- a) Madrid-Cataluña-País Vasco.
- b) Madrid-Canarias-Comunidad Valenciana.
- c) Cataluña-País Vasco-La Rioja.
- d) Baleares-Madrid-Cataluña.

Objetivo común 6. Visión integradora.

Objetivo específico: Integrar variables en tiempos y espacios distintos.

Actividad tipo

— Utilizando el Atlas, trazar un recorrido de vuelta al mundo. En cada tramo hay que señalar:

- el recorrido sobre un mapa mudo,
- el tipo de transporte que se utilizará,
- los accidentes geográficos que hay que salvar y cómo,
- el tipo de clima,
- la vegetación predominante,
- las principales actividades económicas de los habitantes.

Item tipo:

— Buscando los ejemplos que quieras explicar:

- Los factores de todo tipo que han podido influir en la formación de una zona turística.
- ¿Cómo ha modificado el medio original la actividad turística?
- Discute las ventajas y los inconvenientes de la situación.

Objetivo común 7. Sentido crítico.

Objetivos específicos: Todos (véanse casos anteriores).

Actividad tipo:

Tema para un debate: "Las últimas tierras vírgenes".

Como ya habréis adivinado a estas alturas, el hombre no se instaló sobre el medio —o lo hizo muy tímidamente— en aquellas zonas donde éste opuso especial resistencia, donde las condiciones naturales (clima, relieve, vegetación, etc.) eran tan duras que la supervivencia era difícil o imposible: zonas polares, tórridos desiertos, intrincadas selvas...

En la actualidad, el hombre "civilizado" mira con nuevos ojos esos territorios semidespoblados: la moderna tecnología ha hecho posible, e incluso rentable, el habitar zonas hasta ahora despobladas; las riquezas que éstas esconden han convertido esta posibilidad en "tentación" para grandes empresas multinacionales, etc...

Ahora bien: ¿qué grandezas y qué grandes inconvenientes acarreará el fin —si se produce— de las últimas tierras vírgenes?

Vamos a elegir una de esas zonas: la gran cuenca del Amazonas...

— Por equipos, y a partir del material que se os suministrará, así como de aquel que vosotros mismos podáis conseguir, montaremos una exposición con maquetas, pósters, etc., sobre “La Amazonia y sus habitantes”. Una vez finalizado el trabajo de cada grupo, éste se lo explicará a los demás.

— Montad, a continuación, un debate sobre la conveniencia o no de que el hombre actúe sobre estas zonas, ventajas e inconvenientes que se derivarían de ello, etc.

— Discutid entre todos un posible guión que recoja las aportaciones de todos acerca del tema. Desarrolladlo individualmente en vuestro cuaderno, ilustrándolo con fotografías, mapas, dibujos, etc..., siempre que lo creas conveniente para dar mayor claridad al relato.

Procedencia: I. F. P. de Lluçmajor.

Item tipo

Carta del indio Seattle al Presidente de los Estados Unidos (1856):

«El gran jefe de Washington envió palabra de que desea comprar nuestra tierra. El gran jefe también nos envió palabras de amistad y buenos deseos. Esto es muy amable de su parte, desde que nosotros sabemos que tiene necesidad de un poco de nuestra amistad en reciprocidad.

Pero nosotros consideramos su oferta; sabemos que de no hacerlo así, el hombre blanco puede venir con pistolas a quitarnos nuestra tierra...

¿Cómo intentar comprar o vender el cielo, el calor de la tierra? La idea nos resulta extraña. Ya que nosotros no poseemos la frescura del aire o el destello del agua, ¿cómo pueden comprarnos esto? Lo decidiremos a tiempo.

Cada pedazo de esta tierra es sagrada para mi gente. Cada aguja brillante de pino, cada ribera arenosa, cada niebla en las maderas oscuras, cada claridad y zumbido del insecto es santo en la memoria y vivencias de mi gente.

Sabemos que el hombre no entiende nuestras razones. Una porción de nuestra tierra es lo mismo, para él, que la siguiente: para él, que es un extraño que viene en la noche y nos arrebató la tierra, donde quiera que la necesite. La tierra no es su hermana, sino una enemiga, y cuando la ha conquistado se retira de allí. Deja atrás la sepultura de su padre, no le importa.

Plagia la tierra para su hijo, no le importa. Olvida tanto la sepultura de su padre, como el lugar en que nació su hijo. Su apetito devorará la Tierra y dejará detrás sólo un desierto. La sola vista de sus ciudades, llenas de pánico a los ojos del pielroja. Pero quizá esto es porque el pielroja es un salvaje y no entiende...

No existe un lugar pacífico en las ciudades del hombre blanco. Ningún lugar para oír las hojas de la primavera o el susurro del vuelo de los insectos. Pero quizá porque yo soy un salvaje no logro comprenderlo, el repiquetear parece que insulta los oídos. ¿Y qué vivir, si el hombre no puede oír el adorable lamento del chotacabras o el argumento de las ranas alrededor de una charca en la noche?

El indio prefiere el agradable sonido del viento lanzado sobre la cara del estanque, olfatear el viento limpio por un mediodía de lluvia o esencia del pino. El aire es algo muy preciado para el pielroja. El hombre blanco parece no notar el aliento del aire. Como un agonizante de muchos días está aterido para olfatear.

Yo soy un salvaje, y no entiendo cómo el humo del caballo de hierro puede ser más importante que el búfalo, el que nosotros matábamos solamente para poder sobrevivir. ¿Qué es el hombre sin las bestias? Si todas las bestias fueran, el hombre moriría de una gran depresión de espíritu. Cualquier cosa que les pase a los animales le pasará también al hombre. Todos los seres están relacionados. Cualquier cosa que acontezca a la tierra, acontecerá también a sus hijos...

... Cuando los búfalos sean exterminados, los caballos salvajes amansados, la esquina de la floresta pisada con la esencia de muchos hombres y la vista rosada de las colinas sazonada de la charla de las esposas, ¿dónde estará la maleza? Se habrá ido. ¿Dónde estará el águila? Se habrá ido. Decir adiós al volar..., al cazar... La esencia de la vida empieza a extinguirse...

Si les vendemos nuestra tierra, ámenla como nosotros la hemos amado. Preocúpense de ella, como nosotros nos hemos preocupado. Mantengan la tierra como ahora la adquieren, con toda su fuerza, con todo su poder y con todo su corazón... Ni el hombre blanco está exento del destino común.»

— Explica la frase “...no entiendo cómo el humo del caballo de hierro puede ser más importante que el búfalo.” ¿Qué es el caballo de hierro? (No sobrepases diez líneas).

— Si todos los animales desaparecieran, ¿qué ocurriría? (Selecciona una sola respuesta).

- a) El hombre moriría al no tener de qué alimentarse
- b) Las nuevas condiciones provocarían cambios importantes en la vida humana, llegando a correr peligro su propia existencia
- c) La atmósfera cambiaría de composición, aumentando el O₂ que provocaría la oxidación de los materiales al aire libre
- d) La cantidad de restos de animales acumulados daría origen en cien años a bolsas de petróleo

— ¿Cómo llamarías a las poblaciones enfrentadas? (Coloca una cruz en la definición que te parezca más comprensible y correcta).

- Indígenas
- Salvajes
- Pieles rojas
- Indios
- Autóctonos

- Europeos
- Alóctonos
- Americanos
- Blancos
- Civilizados

— En función de todo lo que conozcas (películas, libros, etc.) sobre la relación blancos-indios en Norteamérica, podrías concluir (tacha lo que no proceda):

- a) Que los indios se han mezclado con la población blanca

SI	NO
----	----
- b) Que los indios han emigrado a países más al Norte, como Canadá

SI	NO
----	----
- c) Que los indios han sido colonizados por los blancos, y viven marginados en reservas

SI	NO
----	----
- d) Que los indios eran un obstáculo para el progreso en Estados Unidos

SI	NO
----	----
- e) Que los indios colaboran en los centros de poder norteamericanos

SI	NO
----	----
- f) Que los indios eran unos salvajes que se oponía a que la tierra fuera de todos

SI	NO
----	----

— Algunas veces se ha justificado la guerra contra “gentes no civilizadas” como “una guerra justa”.

¿Crees que existen “guerras justas”? Razona la respuesta tratando de citar ejemplos actuales o históricos que apoyen tu opinión.

Objetivo común 8. Hábito de trabajo y estudio y uso de técnicas.

Objetivos específicos: Todos.

Actividad tipo:

Trabajos de campo analizando y contrastando situaciones diferentes a las vividas.

Fase 1. Trabajo previo con mapas, fotografías aéreas, documentos, bibliografía, etc.

Fase 2. Recorrido de investigación y reconocimiento. Deben elaborarse tablas de observación y toma de datos y estructurar muy bien el trabajo concreto de cada individuo y cada grupo.

Fase 3. Revisión y sistematización de las observaciones.

Fase 4. Elaboración de conclusiones tanto generales como particulares.

Item tipo

— Imagina que has de elaborar una Guía para conocer los problemas de servicios y equipamientos de una población conocida.

A) ¿Qué aspectos de los abajo citados tendrías en cuenta? (Pon una cruz):

- el estado de las calles,
- el alcantarillado,
- el tipo de propiedad agrícola,
- la conducción de aguas,
- la maquinaria utilizada,
- la jornada de trabajo de los trabajadores,
- las zonas de bosque y cultivos,
- la recogida de basuras,
- el estado de las carreteras,
- el tipo de fachada de las casas,
- los lugares de recreo,
- el tipo de comercio.

B) ¿Cómo formularías la Guía? (Elige una respuesta):

- a) como encuesta a la población,
- b) como observación externa,
- c) como muestreo,
- d) como entrevista al alcalde,

C) Pon un ejemplo de la formulación elegida.

D) Aclara qué harías después de recoger los datos y por qué orden:

1.
2.
3.

Objetivo común 9. Equilibrio entre el trabajo individual y colectivo.

Objetivos específicos. Todos.

Actividad tipo:

— Realiza individualmente una encuesta familiar, referida al menos a padres y abuelos. Los datos a recoger serán:

- Nombre y apellidos.
- Año y lugar de nacimiento y defunción.
- Número de hijos y edades actuales.
- Trabajo o trabajos realizados:
 - Edad en que comenzaron.
 - Sueldo
 - Condiciones de trabajo.
 - ¿Ha cambiado de trabajo?
¿Cuándo?

¿Qué trabajo?

¿Supuso cambio de residencia?

- Estudios realizados.
- Condiciones de vida en el lugar de origen:
 - Tipo de vivienda.
 - Menús alimenticios.
 - Vestido.
 - Medios de transporte.
 - Utensilios domésticos.
- Anécdotas o vivencias personales:
 - Tradición sindical o política.
 - Experiencias de hechos históricos.
- Lengua hablada.
- Elementos culturales.
 - Folklore.
 - Leyendas.
 - Refranes.
 - Motes.
 - Costumbres.
 - Fiestas.
 - Canciones.
 - Cocina, etc.

— Análisis y elaboración de los datos colectivamente.

— Reutilización permanente a lo largo del curso, según el tema.

Item tipo

— Se plantea un tema coyuntural. Ejemplo: ¿son positivas o negativas las conclusiones del Sínodo de los Obispos?

— Durante treinta minutos (o quince), cada alumno escribe una redacción sobre su particular opinión.

— Durante quince o veinte minutos confrontad con las opiniones de los compañeros del grupo y elaborad unas conclusiones.

— Responde individualmente a estas cuestiones:

- a) ¿Ha habido algún miembro del grupo cuya opinión haya prevalecido?
- b) ¿Ha habido algún miembro que no haya defendido ninguna opinión?
- c) ¿Respetan las conclusiones todos los puntos de vista planteados?
- d) ¿Consideras satisfactorio el trabajo realizado?

— Surinam está entre las dos Guayanas, ninguna de las cuales tiene frontera con Colombia, y limita al Sur con Brasil.

b) Centroamérica:

— Nicaragua está entre Honduras y Costa Rica, que limita con Panamá.

— El Salvador limita con Honduras y Guatemala, que tiene al Norte a México y al Este a Belice.

Relación de países que deben localizarse:

Centroamérica: Guatemala, Belice, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá.

IV

OBJETIVOS ESPECIFICOS PUROS

Localizar en el tiempo y el espacio razonando los factores de localización. **Actividades o Items tipo:**

Nota: He seleccionado cuatro variables:

- A) Localización espacial no aritmética.
- B) Localización espacial por coordenadas.
- C) Localización espacio-temporal.
- D) Razonamiento en la localización.

A) *Localización espacial no aritmética.*

Datos para la localización de los países iberoamericanos.

a) Sudamérica:

- Colombia limita con Panamá, donde se encuentra el canal que comunica el Océano Atlántico con el Pacífico.
- Ecuador limita con Colombia, Perú y el Océano Pacífico.
- Chile limita al Este con Argentina.
- Paraguay y Bolivia son los únicos países sudamericanos que no tienen costa.
- Paraguay no tiene frontera con Chile.
- Uruguay limita al Norte con Brasil, que es el más grande.
- Surinam está entre las dos Guayanas, ninguna de las cuales tiene frontera con Colombia, y limita al Sur con Brasil.

b) Centroamérica:

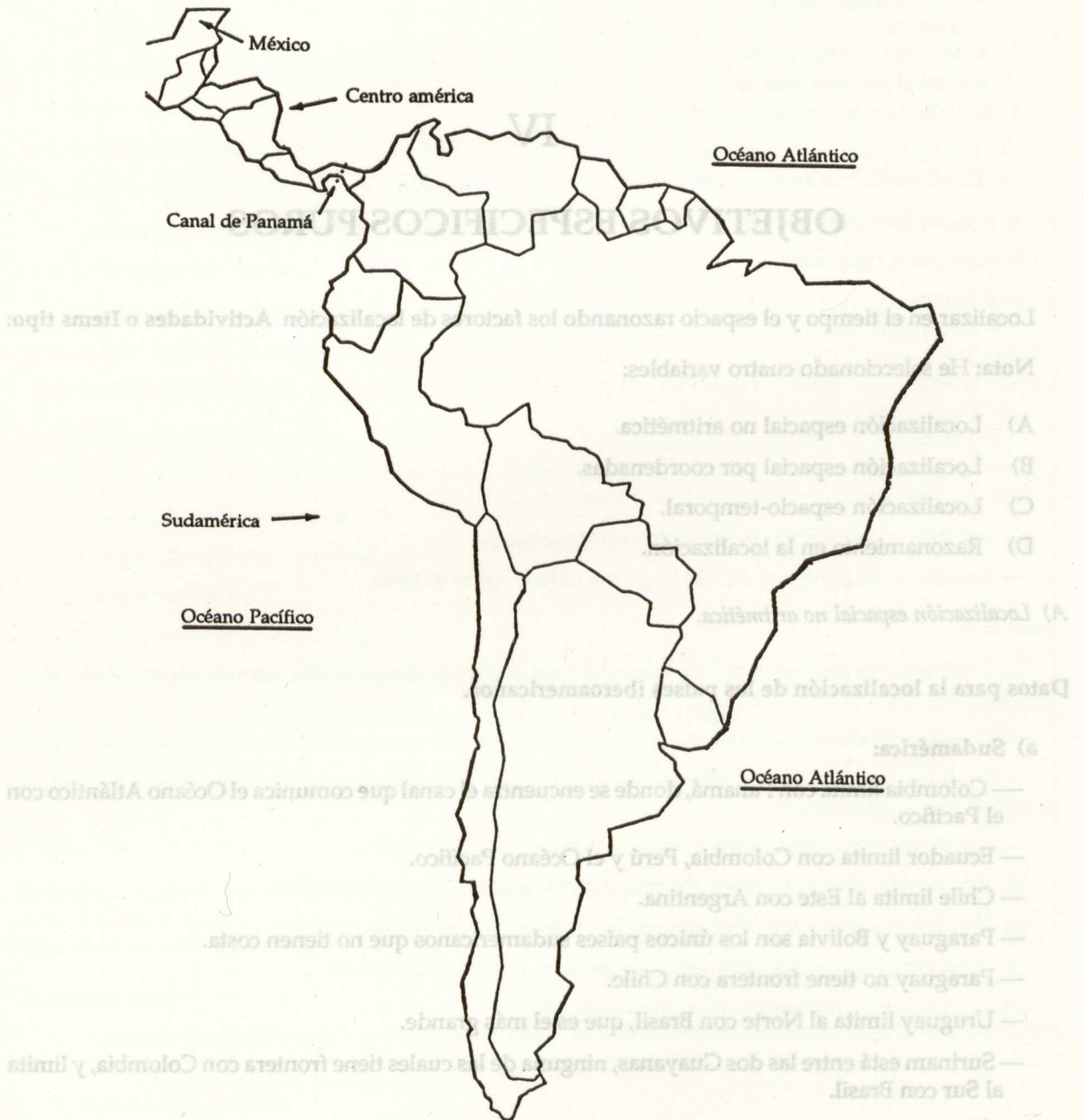
- Nicaragua está entre Honduras y Costa Rica, que limita con Panamá.
- El Salvador limita con Honduras y Guatemala, que tiene al Norte a México y al Este a Belice.

Relación de países que deben localizarse:

Centroamérica: Guatemala, Belice, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá.

Sudamérica: Colombia, Ecuador, Perú, Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay, Bolivia, Brasil, Venezuela, Guayana, Guayana francesa y Surinam.

Procedencia: I. F. P. de Valliniello (Avilés).



B) Localización espacial por coordenadas.

Fase 1. Confeccionar el mapa de la clase y situar sobre él:

a) El Meridiano 0 (eje largo).

b) El Ecuador (eje corto).

c) Situar nombrado exactamente:

1. El propio sitio.
2. La mesa del profesor.
3. La puerta de entrada.

Fase 2. Sobre un planisferio:

a) Situar dando sus coordenadas:

- Varias ciudades.
- Varios países.

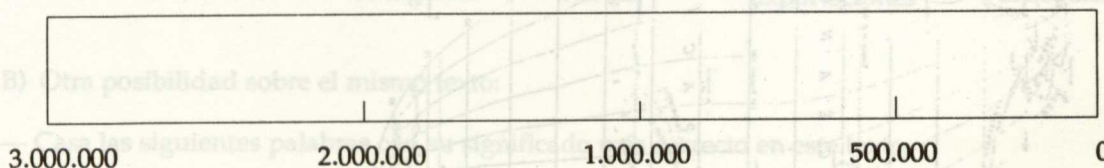
b) Localizar los puntos a que corresponden una serie de coordenadas.

c) Localización espacio-temporal.

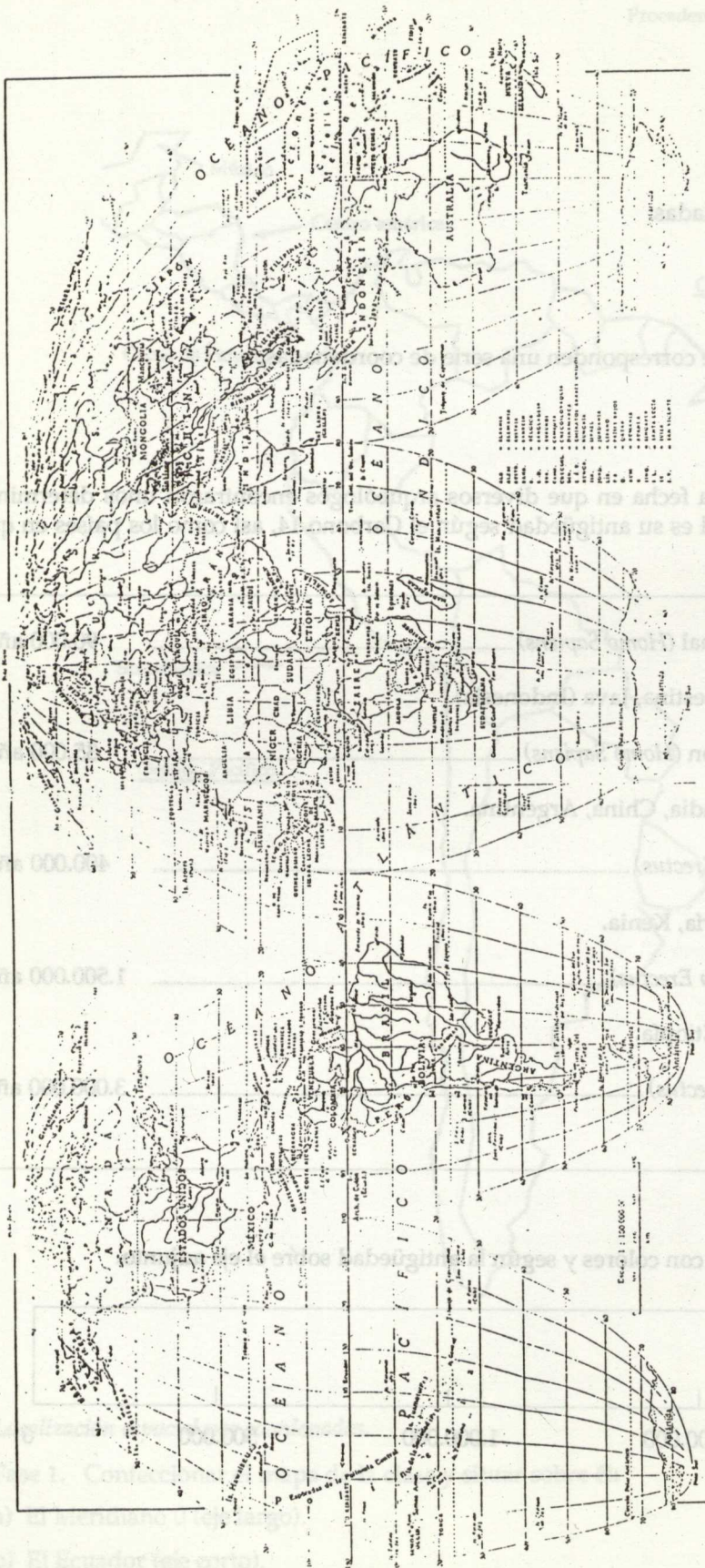
El cuadro siguiente indica la fecha en que diversos arqueólogos encontraron unos determinados restos, cómo les llamaron y cuál es su antigüedad según el Carbono 14, así como los países en que se encontraron:

1857	Hombre de Neanderthal (<i>Homo Sapiens</i>)	90.000 años
	Alemania, Etiopía, Palestina, Java (Indonesia).	
1868	Hombre de Cromagnon (<i>Homo Sapiens</i>)	35.000 años
	Francia, Marruecos, India, China, Argentina.	
1891	Pitecántropos (<i>Homo Erectus</i>)	400.000 años
	China, Argelia, Hungría, Kenia.	
1925	Australopitecus (<i>Homo Erectus</i>)	1.500.000 años
	Sudáfrica, Tanzania, Etiopía.	
1972	Cráneo 1470 (<i>Homo Erectus</i>)	3.000.000 años
	Kenia.	

Ordena estos tipos humanos con colores y según la antigüedad sobre el eje adjunto.



Marca los países donde se les ha hallado en el mapa adjunto usando signos o colores diferentes.



D) Razonamiento en la localización.

El concejal de Urbanismo del Ayuntamiento de Soria, a requerimiento de las Asociaciones de Vecinos y de la Prensa, en relación con el tema de la instalación de un complejo fabril para la transformación de productos derivados de los agrarios, ha proporcionado la siguiente información:

«El motivo principal por el que "acabo de tomar la decisión" de ceder unos terrenos situados en el parque central de la ciudad ha sido la promoción de empleo para evitar la huida masiva de nuestros jóvenes hacia otras provincias más desarrolladas.

El complejo, que limita al Norte con el río y por el Sur está próximo a la carretera general, tendrá una superficie rectangular de cincuenta mil metros cuadrados. La fachada orientada hacia la carretera, en cuyo centro se abre el acceso al complejo industrial, mide doscientos metros.

La carretera principal del complejo, perpendicular a la fachada Sur, a los ciento cincuenta metros en los comedores, que ocupan una superficie de cuatrocientos metros cuadrados. En esta carretera, a cien metros de la entrada, hacia la izquierda, está el camino de acceso al edificio donde se realiza la transformación de productos; éste ocupa una superficie de cinco mil metros cuadrados y tiene una fachada hacia la carretera general de cincuenta metros.

El aparcamiento, en el ángulo Sureste, ocupa una superficie similar y es simétrico a la fábrica con relación a la carretera.

En la parte trasera del edificio de los comedores hay un pequeño camino de piedras por el que se llega al edificio de oficinas situado en el ángulo Nordeste, que con una fachada hacia el río de cien metros ocupa una superficie de cinco mil metros cuadrados.

En el ángulo Noroeste, situados junto a la fachada Oeste, hay dos grandes cilindros de depuración de residuos de diez metros de diámetro.»

Procedencia: Centro "Covadonga". Madrid.

— Explicar tres motivos por los que la elección del concejal es, o no es, acertada.

Manejo cotidiano del vocabulario específico.

Posibles ítems

A) Completa el siguiente texto usando la palabra más adecuada de cada conjunto inferior:

"El grupo LEVER posee en Guinea grandes de palmeras aceiteras. La Compañía FIRESTONE dispone de 36.000 hectáreas de hebeas (árbol del caucho) localizadas en Liberia y trabajadas por unos 30.000 Muchos obstáculos se oponen al desarrollo de Uno de los más graves es la falta de ya que generalmente vienen del exterior en forma de inversiones privadas."

1. Campos	2. Obreros	3. América	4. Dinero	5. Públicos
Plantaciones	Campeños	Asia	Financiaciones	Estatales
Palmeras	Leñadores	Oceanía	Capitales	Internacionales
Extensiones	Indígenas	Africa	Exportaciones	Particulares

B) Otra posibilidad sobre el mismo texto:

— Casa las siguientes palabras con su significado más correcto en este texto.

(¡Atención! Descontextualizadas suelen ser ambivalentes.)

- | | |
|----------------|------------------------------------|
| a) Plantación. | 1. Población principal de un país. |
| b) Obrero. | 2. Acción de plantar. |

c) Capital.

d) Público.

3. Conocido por todos.

4. Trabajador.

5. Riqueza acumulada.

6. Campo plantado.

7. De todo el pueblo.

8. Trabajador manual retribuido.

C) Una tercera posibilidad sobre el mismo texto:

— Escribe una frase coherente con cada uno de los siguientes conceptos:

• Plantación.

• Capital.

• Público.

• Obrero.

D) Una cuarta posibilidad sobre el mismo texto:

— Redacta tus conclusiones sobre el mismo texto utilizando necesariamente el concepto de capital..., etc.

