



Antolinos, A., Moreno-Vera, J. R. y Trigueros, F. J. (2026). El profesorado de Educación Primaria ante la evaluación de competencias específicas y de pensamiento histórico en la LOMLOE. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40(2), 149-163.

<https://doi.org/10.6018/rifop.738581>

El profesorado de Educación Primaria ante la evaluación de competencias específicas y de pensamiento histórico en la LOMLOE

Primary Education teachers' approach to assessing specific Social Sciences competencies and historical thinking under the LOMLOE framework

Alicia Antolinos Sánchez

Universidad de Murcia, <https://orcid.org/0000-0002-6439-7487>

Juan Ramón Moreno-Vera

Universidad de Murcia, <https://orcid.org/0000-0002-5395-5981>

Francisco Javier Trigueros Cano

Universidad de Murcia, <https://orcid.org/0000-0002-7098-0927>

Resumen

Este estudio analiza la percepción del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria sobre la evaluación en el área de Ciencias Sociales, con especial atención a la implementación o no de metodologías activas, la comunicación con las familias y las prácticas evaluadoras alineadas con las competencias específicas de dicha área que se basan en las competencias de pensamiento histórico y geográfico. Se ha empleado un enfoque metodológico mixto con un cuestionario *ad hoc* validado por juicio de expertos, aplicado a 87 docentes de la Región de Murcia. Los resultados muestran una escasa presencia de metodologías activas y una predominancia de estrategias evaluativas tradicionales, centradas en pruebas escritas. Todo ello supone la disonancia con lo que dicta el currículo vigente establecido por la LOMLOE sobre el aprendizaje competencial. La comunicación con las familias sigue orientada a la calificación numérica, sin apenas referencias a procesos formativos ni competencias específicas, pues los docentes siguen interesados principalmente en la nota final. Asimismo, se constata un conocimiento parcial del profesorado sobre el enfoque competencial que promueve el currículo vigente y los resultados esperados en el aprendizaje. Las conclusiones subrayan la necesidad de una mayor formación docente, coherencia institucional y estrategias inclusivas que favorezcan una evaluación auténtica y significativa. Este trabajo aporta evidencia sobre la distancia entre el enfoque normativo y la realidad del aula, ofreciendo claves para el desarrollo de una cultura evaluativa transformadora en Ciencias Sociales.

Palabras clave: evaluación; pensamiento histórico; docentes; metodología; Ciencias Sociales; Educación Primaria.

Contacto: alicia.antolinoss@um.es

Fuente de financiación: PID2020-113453RB-I00, por la Agencia Estatal de Investigación (España).

Abstract

This study examines the perceptions of Upper-Primary school teachers regarding assessment in the area of Social Sciences, with particular emphasis on the implementation of active methodologies, communication with families, and evaluative practices aligned with specific competencies of this area, which are based on historical and geographical thinking skills. A mixed-methods approach was employed, using an ad hoc questionnaire validated by expert judgement and administered to 87 teachers in the Region of Murcia. The findings reveal a limited use of active methodologies and a predominance of traditional assessment strategies, primarily centred on written tests. This reflects a clear dissonance with current educational legislation, under the LOMLOE framework, advocating for competence-based learning. Communication with families remains largely focused on numerical grading, with little emphasis on formative processes or specific competencies, as parents continue to prioritise final marks. Moreover, teachers demonstrate only a partial understanding of the competence-based approach promoted by the current curriculum. The conclusions highlight the need for enhanced teacher training, institutional coherence, and inclusive strategies that support authentic and meaningful assessment. This study provides evidence of the gap between normative frameworks and classroom realities, offering insights for the development of a transformative assessment culture in the teaching of Social Sciences.

Keywords: *evaluation; historical thinking; teachers; methodology; Social Sciences; Primary Education.*

Introducción

La evaluación en el área de Ciencias Sociales en Educación Primaria constituye un eje central en la configuración de las prácticas docentes y en la construcción del aprendizaje del alumnado. A pesar de los avances normativos que promueven un enfoque competencial, centrado en el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos integrados y transferibles, persiste una fuerte presencia de modelos tradicionales de enseñanza y evaluación, marcados por la memorización de contenidos y el uso predominante del libro de texto como recurso didáctico principal (Gómez-Carrasco et al., 2018). Esta tensión entre lo prescrito y practicado plantea interrogantes sobre la percepción que tienen los docentes y los alumnos respecto a la evaluación, así como sobre las implicaciones de dicha percepción en el desarrollo de las competencias clave. En el contexto educativo actual, la enseñanza de las Ciencias Sociales enfrenta el desafío de formar ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con su entorno.

Este proceso exige una participación del profesorado, no solo como transmisores de conocimiento, sino como agentes facilitadores del aprendizaje significativo (Galindo, 2017). En este sentido, la implicación de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta fundamental, ya que sus prácticas, actitudes y metodologías inciden directamente en la calidad de la formación del alumnado. Asimismo, la visión del profesorado sobre la evaluación constituye un aspecto clave, especialmente en el área de Ciencias Sociales, donde evaluar no debe limitarse a la memorización de saberes básicos, sino que debe considerar la comprensión crítica de los fenómenos sociales, históricos y culturales. En este proceso, el papel de las familias también cobra relevancia, ya que su acompañamiento puede fortalecer el desarrollo integral del estudiante y fomentar una relación más colaborativa entre escuela y comunidad educativa (Antolinos et al., 2024b).

En relación con lo anterior, es imprescindible reflexionar sobre la evaluación en la didáctica de las Ciencias Sociales, entendida no solo como un instrumento de medición, sino como una herramienta para promover competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013). Evaluar estas habilidades implica valorar la capacidad del alumnado para analizar fuentes, construir explicaciones y comprender la temporalidad y causalidad de los hechos históricos, aspectos fundamentales para una ciudadanía activa y crítica (Moreno et al., 2023).

En este contexto, el presente estudio se propone analizar las percepciones y prácticas docentes sobre la evaluación del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria (de 10 a 12 años) en el área de Ciencias Sociales, y en qué medida esta práctica se ajusta —o se aleja— de un enfoque competencial que debería guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Es más, no habría que olvidar la escasa integración de las competencias propias del pensamiento histórico en las prácticas evaluadoras actuales de Ciencias Sociales en Educación Primaria (Lee, 2016). Aunque el profesorado manifiesta una creciente sensibilidad hacia la necesidad de desarrollar habilidades analíticas y reflexivas, dichas prácticas rara vez abordan dimensiones clave como la relevancia histórica, la adopción de perspectivas o la empatía histórica (Rivero et al., 2018).

De manera especialmente significativa, la dimensión ética del pensamiento histórico —que implica promover en el alumnado una reflexión crítica sobre el pasado a la luz de los valores actuales, así como cuestionamientos en torno a la justicia (Wineburg, 1999), los derechos humanos y los principios democráticos— sigue siendo prácticamente inexistente (Ibáñez et al., 2015). Esta carencia limita la posibilidad de formar una ciudadanía crítica, comprometida y socialmente consciente, tal y como promueven tanto el currículo oficial como los marcos académicos recientes. La persistencia de modelos sumativos centrados en la reproducción de contenidos dificulta, en consecuencia, que el alumnado se acerque a la Historia desde una perspectiva moralmente fundamentada y orientada a la participación cívica (Ortega y Pagès, 2018).

La participación de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Los docentes de Educación Primaria están experimentando una transformación progresiva en la evaluación en Ciencias Sociales, impulsada por los principios establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), que aboga por una enseñanza basada en el desarrollo de competencias clave y no exclusivamente en la memorización de contenidos o como esta determina “saberes básicos”. Sin embargo, el profesorado reconoce que este cambio aún se enfrenta a fuertes resistencias debido a la persistencia de prácticas tradicionales, como la centralidad del libro de texto y el uso casi exclusivo de pruebas escritas como instrumento de evaluación principal (Wiliam y Leahy, 2024).

Los docentes valoran cada vez más la necesidad de evaluar no solo el conocimiento factual, sino competencias específicas del pensamiento histórico, como la contextualización, la interpretación crítica o el uso de fuentes primarias, tal como define Alarcón (2023). En este sentido, manifiestan que las metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo o el análisis de documentos históricos permiten una evaluación más ajustada a la realidad competencial que demanda el currículo actual (Gómez-Carrasco et al., 2018; Bain et al., 2024). Investigaciones cualitativas recientes (Cruzado, 2022; Luna-Acuña et al., 2023) revelan que muchos docentes identifican beneficios claros en la aplicación de estrategias de evaluación formativa, tales como una mayor motivación del alumnado, un aprendizaje más significativo y una mejora en la capacidad de análisis. Aun así, también expresan dificultades, entre ellas la falta de tiempo, la escasa formación específica y la presión por cumplir con los estándares tradicionales de rendimiento (Torío, 2004).

A partir de ahí, la implementación de rúbricas, la autoevaluación y la coevaluación se menciona frecuentemente como una práctica en expansión. De hecho, los docentes consideran que estas herramientas no solo promueven la autonomía del alumnado, sino que fomentan la reflexión crítica sobre su propio proceso de aprendizaje (Sanmartí, 2020). Además, destacan la importancia de ofrecer formatos de evaluación diversos —ensayos, presentaciones, mapas conceptuales, líneas del tiempo— que permitan responder a los distintos estilos de aprendizaje y niveles de competencia del alumnado, en consonancia con los principios de atención a la diversidad recogidos en el marco normativo actual (Antolinos et al., 2024a). Por ello, aunque el tránsito hacia una evaluación “verdaderamente” competencial en Ciencias Sociales aún es desigual, las voces del profesorado reflejan una creciente conciencia de su valor pedagógico, así como una voluntad de adaptación progresiva que desafía el modelo centrado en la memorización y el examen tradicional (Miralles et al., 2014).

La visión del profesorado sobre la evaluación en Ciencias Sociales y el papel de las familias

Los docentes de Educación Primaria expresan una creciente preocupación por el modo en que se entienden y aplican los procesos de evaluación en el área de Ciencias Sociales (William y Leahy, 2024). Desde su experiencia en el aula, señalan que, si bien las normativas educativas —como la LOMLOE— insisten en un modelo de evaluación formativa y orientado al desarrollo competencial, la realidad cotidiana sigue mostrando prácticas muy centradas en la calificación y en pruebas escritas (Gómez-Carrasco et al., 2018). A este desafío se suma, según el profesorado, la percepción que las familias tienen sobre la evaluación, la cual puede incidir de forma significativa tanto en el rendimiento como en la actitud del alumnado hacia el aprendizaje (Cruzado, 2022).

El profesorado coincide en que existe un desfase entre el enfoque pedagógico que intentan aplicar y las expectativas de las familias. A menudo, estas interpretan la evaluación desde una lógica sancionadora o como una simple herramienta para clasificar, sin considerar su potencial formativo. Esta percepción, según señalan, puede provocar ansiedad en el alumnado y disminuir su motivación, al verse sometido a una presión externa orientada únicamente a obtener buenas notas, en lugar de fomentar el aprendizaje auténtico y el pensamiento crítico (Palacios-Mena, 2020; Párraga, 2021).

Frente a esta situación, los maestros consideran prioritario establecer canales de comunicación eficaces con las familias para ayudarles a comprender el verdadero propósito de la evaluación (Lévesque y Clark, 2018). Informes cualitativos que acompañen a las calificaciones numéricas, reuniones periódicas donde se expliquen los criterios de evaluación y el uso de rúbricas accesibles son algunas de las estrategias que valoran positivamente para alinear expectativas entre escuela y hogar (Bain et al., 2024). Asimismo, destacan la utilidad de plataformas digitales que permiten el seguimiento del progreso académico y la retroalimentación constante, aunque también advierten que estas herramientas requieren un acompañamiento formativo para las familias si se quiere garantizar su uso efectivo (Serrano et al., 2022).

En definitiva, desde la mirada del profesorado, mejorar la percepción social de la evaluación en Ciencias Sociales pasa no solo por transformar las prácticas en el aula, sino también por implicar activamente a las familias en este proceso como podría ocurrir en el resto de las áreas (Sanmartí, 2020). De este modo, se construye un entorno más coherente y comprensivo que favorece tanto el desarrollo integral de los alumnos como la consolidación de una cultura evaluativa centrada en el aprendizaje y no solo en la metodología tradicional y magistral.

La evaluación en la didáctica de las Ciencias Sociales y las competencias de pensamiento histórico

Desde la práctica docente en Educación Primaria, los profesores y las profesoras perciben que la evaluación en Ciencias Sociales necesita alejarse de modelos centrados exclusivamente en pruebas escritas finales (Antolinos et al., 2024a). En su experiencia, estos enfoques tradicionales no reflejan adecuadamente el aprendizaje real del alumnado, especialmente cuando se pretende trabajar con competencias propias del pensamiento histórico (Alarcón, 2023).

Así, manifiestan la importancia de adoptar procesos de evaluación continuos, integrales y formativos, que permitan valorar no solo la retención de contenidos, sino también habilidades como la contextualización, el análisis de fuentes, la interpretación crítica y la argumentación sobre hechos del pasado. Aunque este apartado alude al pensamiento histórico, conviene precisar que según Seixas y Morton (2013) este se articula en torno a seis competencias históricas, es decir, relevancia histórica, perspectiva, dimensión ética, causas y consecuencias, cambio y continuidad, y uso de evidencias. Estas habilidades permiten al alumnado analizar el pasado de forma crítica y argumentada, y resultan fundamentales para orientar la enseñanza y evaluación en Ciencias Sociales desde un enfoque formativo y ciudadano (Aparicio y Sobrino, 2025). El profesorado señala que estas competencias requieren herramientas e instrumentos evaluativos que vayan más allá de la simple reproducción de información. En este sentido, destacan la utilidad de estrategias como los debates, el análisis de documentos históricos o los estudios de caso, que permiten al alumnado desarrollar una mirada más profunda y crítica hacia los procesos históricos (Moreno et al., 2023). Según sus testimonios, estas metodologías no solo incrementan el interés por la asignatura, sino que también permiten una evaluación más justa y representativa del progreso individual (Luna-Acuña et al., 2023).

Asimismo, los docentes valoran positivamente la integración de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o el trabajo con fuentes primarias (Moreno-Vera, 2020), al considerar que contribuyen a mejorar las capacidades analíticas del alumnado y fomentan un aprendizaje más significativo (Miralles et al., 2014; Bain et al., 2024).

Estas experiencias, según afirman, promueven un rol más activo del estudiante y abren la posibilidad de evaluar desde procesos más contextualizados y reales. De hecho, reconocen el valor de emplear instrumentos como rúbricas, autoevaluaciones y coevaluaciones, ya que permiten al alumnado implicarse en su propio aprendizaje y desarrollar competencias metacognitivas. Desde su perspectiva, estas herramientas no solo incrementan la autonomía del alumno, sino que también refuerzan la transparencia y coherencia en la evaluación (Cruzado, 2022).

Por otro lado, los maestros subrayan la necesidad de adaptar los procesos evaluativos a la diversidad del aula. Para ello, ofrecen diferentes formatos como ensayos, presentaciones orales, mapas conceptuales o análisis comparativos porque puede resultar clave para atender a las distintas formas de aprender del alumnado. Esta flexibilidad permite una evaluación más inclusiva y evita reducir la enseñanza de las Ciencias Sociales a la mera memorización o repetición de fechas y datos (Miralles-Martínez et al., 2014; Bain et al., 2024). En conjunto, la visión del profesorado apunta hacia una evaluación más coherente con los principios del enfoque competencial y con las demandas actuales de una ciudadanía crítica (López-Serrano et al., 2022), informada y capaz de comprender los procesos históricos desde múltiples perspectivas. Este enfoque de evaluación de las competencias en la enseñanza de las Ciencias Sociales está muy relacionado con los fundamentos del Consejo de Europa para la enseñanza de la historia donde hablan de principios como la diversidad, las múltiples identidades, los valores democráticos, evaluar a partir de fuentes históricas o trabajar los planteamientos éticos (Moreno-Vera, 2020).

Método

Objetivos

La presente investigación tiene como objetivo el análisis de las percepciones y prácticas de los docentes sobre la evaluación del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria en el área de Ciencias Sociales. Así se derivan los siguientes tres objetivos específicos (OE):

- OE1: Identificar las metodologías activas que los docentes emplean y su influencia sobre la evaluación en Ciencias Sociales.
- OE2: Determinar cómo es la comunicación entre los docentes, las familias y viceversa.
- OE3: Conocer lo que los docentes saben sobre las prácticas evaluadoras en Ciencias Sociales.

Contexto y participantes

La investigación se llevó a cabo en 26 centros de titularidad pública de la Región de Murcia, pertenecientes a áreas rurales y urbanas, ubicadas en los municipios de Abanilla, Jumilla, Fortuna, Cehégín, Bullas, Pliego, Murcia, Alcantarilla, Ceutí, Archena, Lorca, Águilas, Totana, Alhama de Murcia, Cartagena, Torre Pacheco, San Pedro del Pinatar y Los Alcázares. La muestra del estudio estuvo compuesta por un total de 87 participantes, 27 hombres y 60 mujeres, teniendo —principalmente— una media de experiencia entre 6 a 15 años, coincidiendo con la que tenían en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. A partir de ahí, destaca cómo el 96,6 % de los docentes afirma que a lo largo de su trayectoria universitaria “Sí, ha recibido información específica de evaluación” frente al 66,7 % que en otro ítem considera que tras la universidad “No, ha recibido formación sobre evaluación”.

Por último, en relación con el curso, el 50,6 % indicó que impartía clase en 5.º de Educación Primaria, mientras que el 49,4 % eran de 6.º de Educación Primaria. Todos estos factores mencionados permiten obtener una visión integral de la muestra y su composición, facilitando la interpretación de los resultados en relación con los objetivos del estudio.

Diseño y validación del instrumento de análisis

El instrumento empleado fue un cuestionario. El diseño de este se realizó *ad hoc* para esta investigación y estuvo compuesto por ítems con escala Likert y otros de respuesta abierta, por lo que abordó cuestiones tanto cualitativas como cuantitativas. Así, el cuestionario se conformaba por 38 preguntas, siendo: 8 sobre información de datos sociodemográficos, 6 sobre el centro, 7 sobre la práctica docente, 11 relacionadas con las metodologías activas y su influencia sobre la evaluación en Ciencias Sociales y 6 sobre las familias. En todo momento, se pretendía que el instrumento fuera claro, comprensible para los maestros participantes y con instrucciones fáciles de seguir y entender. De hecho, se incorporaron preguntas que planteaban situaciones y contextos reales en las que los docentes trabajan, considerando la relevancia y pertinencia de los datos que se pretendían obtener (Antolinos et al., 2024a). Para analizar la información cualitativa relativa a los conocimientos, destrezas y actitudes presentes en las prácticas de enseñanza del profesorado, fue necesario remitirse al marco normativo vigente. En particular, se tomó como referencia el Decreto 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

En relación con lo anterior, había 11 preguntas de respuesta abierta y el resto, es decir, 18 de respuesta cerrada. El instrumento minimizó el sesgo del evaluador y proporcionó una evaluación objetiva del desempeño docente, por lo que se establecieron criterios claros y objetivos para la recopilación de datos. En concreto, se comentaron aspectos sobre la vida cotidiana por cómo las competencias clave y específicas tienen transcendencia en el currículo para apostar por una evaluación formativa y no solamente sumativa, propio esto último de la metodología tradicional. Es más, esto permitió su vinculación acorde con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, sobre el contenido de las situaciones de aprendizaje.

A partir de ahí, se incorporaron 5 preguntas sobre las competencias clave, abordando cuestiones relacionadas con las metodologías empleadas, que tienen vinculación directa con los recursos, las propuestas didácticas diseñadas, el desarrollo de problemáticas actuales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la relevancia del desarrollo de destrezas frente a los conocimientos memorísticos de primer orden con datos y fechas concretas, entre otros. Finalmente, se le dio importancia a la evaluación del área de las Ciencias Sociales como constructo de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de las competencias específicas que permite el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013; Alarcón, 2023). Por ejemplo, en una pregunta se hizo referencia a un contenido —siguiendo el Decreto 209/2022, de 17 de noviembre— denominado *El papel de la mujer en la historia y los principales movimientos en defensa de sus derechos. Situación actual y retos de futuro en la igualdad de género*. A partir de ahí, este saber básico sobre la igualdad de género (Ortega y Pagès, 2018), estaría relacionado directamente con la competencia de relevancia histórica (por qué las mujeres no han sido estudiadas en la historia) y con la dimensión ética (igualdad de derechos de las mujeres en las diferentes constituciones, el derecho al voto y el movimiento sufragista, etc.).

El procedimiento de validación del cuestionario fue el del juicio de expertos, algo habitual en las investigaciones mixtas o cualitativas en el área de investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales (Gómez-Carrasco et al., 2020). El grupo de expertos que validó el instrumento se conformó por seis profesores y doctores universitarios. Concretamente, tres de ellos eran mujeres y tres eran hombres, con una experiencia docente que oscilaba entre los 10 y 26 años. Además, dos eran profesores del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, dos eran del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) y los otros dos eran docentes en ejercicio de Educación Primaria.

En cuanto a los instrumentos empleados, la base para la elaboración del cuestionario fue el formulario desarrollado por Antolinos et al. (2024a) sobre el análisis de las prácticas evaluadoras en Educación Primaria. Asimismo, se diseñó una guía específica para su validación mediante juicio de expertos, que constaba de cuatro secciones. Siendo I-Evaluación de las instrucciones para los destinatarios, II-Evaluación de los aspectos formales del cuestionario, III-Evaluación del contenido del cuestionario y IV-Evaluación global del cuestionario (Antolinos et al., 2024b). Las tres primeras secciones (contenían entre 4 y 8 ítems, los cuales se evaluaban a través de una escala de cuatro

niveles (1 = Insuficiente, 2 = Regular, 3 = Bueno, 4 = Excelente), marcando la opción correspondiente con una X. Es más, se proporcionaba un espacio adicional para que los expertos justificaran sus valoraciones cuando fuera necesario.

Procedimiento de análisis

La investigación se estructuró a partir de un diseño metodológico de carácter mixto, integrando técnicas tanto cuantitativas como cualitativas. En el plano cuantitativo, se aplicó un análisis descriptivo de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios administrados al alumnado, utilizando el software estadístico SPSS v. 24 (Gómez-Carrasco et al., 2020). De forma complementaria, se llevó a cabo un examen cualitativo de las producciones narrativas de los participantes, una estrategia habitual en investigaciones del ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Moreno-Vera y Ponsoda-López, 2021). Esta combinación de métodos facilitó una interpretación más amplia y profunda de los resultados, con el análisis de patrones cuantificables y la exploración del contenido discursivo y las percepciones subjetivas de los 87 docentes.

Resultados

Los resultados obtenidos van a ser diferenciados y presentados de acuerdo con cada uno de los objetivos específicos planteados previamente.

Resultados obtenidos de las metodologías activas y su influencia sobre la evaluación en Ciencias Sociales

Los datos recopilados de este estudio evidencian una limitada implementación de metodologías activas vinculadas a la evaluación en el área de Ciencias Sociales en Educación Primaria. A pesar del marco curricular actual, que promueve una enseñanza competencial y el uso de estrategias didácticas activas, el 87,4 % del profesorado participante afirma no considerar necesaria la evaluación inicial para planificar la enseñanza, lo que contraviene las recomendaciones de autores como Zabala (2013) y Aparicio y Sobrino (2025), quienes destacan la evaluación diagnóstica como elemento esencial para una enseñanza ajustada a las necesidades reales del alumnado. Además, entre quienes sí llevan a cabo esta evaluación, el 93,1 % se limita a estrategias tradicionales, como el trabajo escrito en el cuaderno, mientras que técnicas más activas y participativas, como los mapas conceptuales o las herramientas digitales interactivas (Trivial, Kahoot!, Quizizz o similar), son apenas utilizadas (menos del 5 %).

Esta tendencia indica una disonancia entre el discurso competencial del currículo y las prácticas docentes, ya que las metodologías activas no solo favorecen una comprensión más profunda de los saberes sociales, sino que también requieren y a la vez posibilitan procesos evaluativos más formativos, variados y contextualizados (Sanmartí, 2020; Luna-Acuña et al., 2023). En este sentido, aunque una parte significativa del profesorado declara valorar especialmente el desarrollo de competencias (82,8 %) y la adquisición de valores y actitudes (39,1 %) durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, esa apreciación no siempre se traduce en propuestas metodológicas que integren estos elementos de forma transversal.

Del mismo modo, las actividades diseñadas para desarrollar varias competencias clave de forma integrada son aún ocasionales (48,3 %), y competencias como la digital, la emprendedora o la matemática continúan teniendo una presencia marginal en las situaciones de aprendizaje en Ciencias Sociales. Este desfase apunta a la necesidad de fomentar una formación docente más específica en metodologías activas y evaluación competencial, como señalan los autores Cruzado (2022) o Alarcón (2023), que permita una alineación real entre los principios curriculares, la práctica metodológica y los procesos de evaluación. Solo mediante esta coherencia es posible avanzar hacia una evaluación más inclusiva, formativa y significativa, que reconozca los distintos ritmos de aprendizaje del alumnado y potencie el desarrollo de una ciudadanía crítica y reflexiva.

El análisis de los datos revela una preferencia predominante por instrumentos de evaluación tradicionales en la enseñanza de las Ciencias Sociales, especialmente en lo que respecta al uso de pruebas escritas (97,7 %) y el cuaderno de clase (97,7 %), incluso cuando se plantea el trabajo con fuentes primarias, como en el caso de una unidad sobre la Edad Moderna. Si bien la observación

directa (100 %) también figura como recurso frecuente, la escasa incorporación de métodos como debates (3,4 %), dramatizaciones (8 %), entrevistas (2,3 %) o investigaciones (2,3 %) indica una limitada adopción de prácticas evaluativas coherentes con las metodologías activas. Siendo lo que Prats (2001) ya denominaba como “el método del historiador”.

Esta tendencia concuerda con lo apuntado por Moreno-Vera y Ponsoda-López (2021), quienes advierten que la evaluación sigue estando muy centrada en la reproducción de contenidos, con poca atención al desarrollo competencial o al aprendizaje significativo. Asimismo, aunque una mayoría del profesorado afirma realizar preguntas iniciales al comenzar una unidad (74,7 % lo hace regularmente y 16,1 % siempre), esta práctica no se traduce en una evaluación inicial sistematizada o en una planificación basada en el diagnóstico real del alumnado. Este desfase entre intención pedagógica y práctica evaluadora se refleja también en la elevada frecuencia con la que se realizan pruebas escritas (véase Tabla 1) al finalizar las unidades didácticas (55,2 % siempre; 40,2 % regularmente), consolidando una cultura evaluativa centrada en el producto final más que en el proceso (Sanmartí, 2020).

Tabla 1

¿Cuándo finaliza una unidad didáctica de Ciencias Sociales hace un examen final? (pregunta n.º 31 del cuestionario)

Ítem	Porcentaje	Frecuencia
Nunca	1,1 %	1
Muy poco	1,1 %	1
En ocasiones	2,3 %	2
Regularmente	40,2 %	35
Siempre	55,3 %	48

En cuanto al uso del libro de texto como herramienta para guiar el estudio del alumnado, un 44,8 % de los docentes declara utilizarlo ocasionalmente para señalar lo evaluable, lo que sugiere una dependencia considerable de este recurso en la preparación de las pruebas, a pesar de la existencia de los Bancos de Libros. Como indican López-Serrano et al. (2022), este enfoque puede limitar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis histórico del alumnado, al reducir la evaluación a la memorización de contenidos explícitos del manual (Saiz, 2014).

Pese a la insistencia del currículo en el uso de metodologías activas y la necesidad de evaluar competencias clave de forma integrada (Decreto 209/2022, de 17 de noviembre), su aplicación real sigue siendo reducida. Herramientas como los libros desplegables o *lapbooks* (13,8 %), los mapas conceptuales (34,5 %) o las pruebas orales (18,4 %), que podrían diversificar el acceso a la evaluación, tienen aún un uso marginal. Esta situación demanda una reflexión profunda sobre la cultura evaluativa imperante en el área, así como una inversión decidida en la formación del profesorado en estrategias de evaluación formativa e inclusiva, tal como recomiendan Santos-Guerra (2015) y Bain et al. (2024), para avanzar hacia un modelo de evaluación que respalde verdaderamente el aprendizaje competencial y la construcción de ciudadanía crítica en el aula.

Resultados obtenidos sobre la comunicación entre los docentes, las familias y viceversa

El modelo de comunicación entre docentes y familias refleja que, si bien mantiene canales formales activos, sigue anclado en prácticas tradicionales y poco diversificadas. La evaluación formativa en Ciencias Sociales es comunicada mayoritariamente a través de reuniones de tutoría y entrevistas personales (100 % en ambos casos), mientras que medios digitales como aplicaciones educativas (*Edvoice*, *TokApp*, *Google Classroom*...) presentan una apariencia minoritaria (no superior al 10 %). Esta escasa digitalización contradice las recomendaciones de autores como Palacios-Mena (2020) o Párraga (2021), quienes subrayan la necesidad de integrar herramientas tecnológicas para fomentar una comunicación más fluida, constante y accesible con las familias en contextos escolares actuales.

Asimismo, aunque el 55,2 % del profesorado afirma comunicarse semanalmente con las familias, y un 37,9 % informa tras la finalización de cada unidad didáctica; por lo que el contenido de dicha comunicación se limita, en la mayoría de los casos, a la calificación de exámenes (95,4 %) y al boletín de notas trimestral (100 %), lo que sugiere una concepción aún centrada en la evaluación sumativa. Tal enfoque puede limitar la comprensión de las familias respecto a los procesos evaluativos que se desarrollan en el aula, especialmente si no se acompaña de una explicación clara de los criterios utilizados ni del valor de la evaluación continua y competencial (Sanmartí, 2020).

De hecho, aunque solo un 28,7 % declara que las familias solicitan exámenes finales ante propuestas basadas en proyectos, como la elaboración de un folleto turístico, este dato revela que aún persisten concepciones tradicionales sobre qué es “evaluar” y cómo se acredita el aprendizaje.

Por otra parte, el desconocimiento que los propios docentes tienen sobre las prácticas de evaluación y metodologías de sus compañeros —por ejemplo, el 48,3 % no sabe si se vinculan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a la evaluación— y solo el 34,5 % reconoce el uso predominante de metodologías activas por parte de otros docentes (véase Tabla 2) pone de manifiesto una débil cultura de colaboración profesional en el área. Como señalan Aparicio y Sobrino (2025), la coherencia evaluativa y metodológica dentro de un equipo docente requiere no solo de coordinación técnica, sino de una visión compartida sobre el aprendizaje y su evaluación.

Tabla 2

En el área de Ciencias Sociales, ¿le consta que el resto de los docentes utilizan el libro de texto como principal recurso didáctico o si diseñan sus propios materiales docentes? (pregunta n.º 9 del cuestionario)

Ítem	Porcentaje	Frecuencia
Usan mayoritariamente el libro de texto	29,9 %	26
Usan mayoritariamente sus propios materiales	20,7 %	18
Usan por igual el libro de texto o sus propios materiales	49,4 %	43

En lo que respecta a la percepción de las familias sobre la evaluación, el 62,1 % de los docentes considera que estas otorgan mucha importancia a la nota final del área (véase Tabla 3), lo que puede generar tensiones si los instrumentos utilizados no se ajustan a los modelos más clásicos. A pesar de ello, un 71,3 % señala que las familias no suelen expresar dudas al respecto, lo que podría interpretarse como confianza en el profesorado, pero también como falta de comprensión o implicación en los procesos evaluativos (Antolinos et al., 2024b).

Tabla 3

¿Cuánta importancia cree que dan las familias a la nota final del área de Ciencias Sociales? Siendo 1-Ninguna, 2-Muy poca, 3-Poca, 4-Bastante y 5-Mucha (pregunta n.º 34 del cuestionario)

Ítem	Porcentaje	Frecuencia
1 (Ninguna)	0 %	0
2 (Muy poca)	0 %	0
3 (Poca)	2,3 %	2
4 (Bastante)	35,6 %	31
5 (Mucha)	62,1 %	54

Las dudas que sí se presentan, aunque mínimas (porcentajes, nota final o promoción), giran en torno a los aspectos más cuantitativos del proceso, lo que refuerza la idea de una comunicación que no termina de transmitir el enfoque competencial y formativo que el currículo actual demanda.

Resultados obtenidos acerca de las prácticas evaluadoras en Ciencias Sociales

La evaluación en Ciencias Sociales juega un papel fundamental en la medición del aprendizaje y en la consolidación de competencias clave para el desarrollo del pensamiento histórico. Los resultados evidencian un conocimiento parcial por parte del profesorado sobre las prácticas evaluadoras acordes con un enfoque competencial en el área de Ciencias Sociales. Ante la posibilidad de

diseñar situaciones de aprendizaje alternativas al examen tradicional, el 37,9 % de los docentes opta por una tabla de observación directa para evaluar dramatizaciones sobre la Edad Moderna, seguida de un 31 % que opta por dinámicas lúdicas como concursos de preguntas.

Si bien estas estrategias reflejan una apertura hacia instrumentos más formativos y contextualizados, otras herramientas más potentes desde el punto de vista competencial —como el portafolio (13,9 %) o la entrevista oral (4,6 %)— resultan significativamente infrautilizadas. Esta tendencia parece confirmar lo apuntado por Zabalza (2013), quien señala la persistente dificultad del profesorado para integrar técnicas evaluativas que capturen de forma holística el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, aunque el 72,4 % ha programado alguna salida didáctica en el presente curso, lo que puede entenderse como un esfuerzo por contextualizar el aprendizaje, esta iniciativa no siempre se vincula de manera explícita a una evaluación más auténtica o transversal. De hecho, es algo importante en la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que la educación patrimonial se basa precisamente en la visita a elementos que se consideran fuentes históricas (Ibáñez et al., 2015; Rivero et al., 2018).

Cuando se plantea un ítem sobre una unidad didáctica centrada en el papel de la mujer en la historia, el 71,3 % selecciona adecuadamente el criterio 6.2 (incorporación de perspectiva de género en el análisis histórico), denotando cierto conocimiento curricular. Sin embargo, se observa escasa articulación con otros criterios y saberes, lo que sugiere una visión fragmentada del currículo (Gómez-Carrasco et al., 2018) y una débil conexión entre saberes básicos, criterios de evaluación y competencias específicas. Respecto a estas últimas, la competencia específica “Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, para explicar y valorar las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos” (57,5 %) es la más seleccionada, lo cual es coherente con el contenido de la situación de aprendizaje.

No obstante, otras competencias como “Participar en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos, los derechos humanos y de la infancia y los principios y valores de la Constitución española y la Unión Europea, valorando la función del Estado y sus instituciones en el mantenimiento de la paz y la seguridad integral ciudadana, para generar interacciones respetuosas y equitativas y promover la resolución pacífica y dialogada de los conflictos” (2,3 %) o “Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, social y cultural, analizando su organización y propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural y natural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para su uso responsable” (24,1 %) son poco reconocidas, limitando así la evaluación integral de aprendizajes vinculados con la ciudadanía activa, la sostenibilidad o la perspectiva crítica. Este resultado coincide con lo encontrado por Aparicio y Sobrino (2025), quienes advierten que la dimensión cívica de las Ciencias Sociales suele quedar relegada a un plano teórico.

En relación con la cultura evaluativa del profesorado, un dato especialmente revelador es que el 96,6 % otorga más de la mitad del peso de la calificación a un examen final, a pesar de que el 90,8 % declara valorar la evaluación continua como “importante” (véase Tabla 4). Esta disonancia apunta a una contradicción entre las creencias pedagógicas y las prácticas reales, fenómeno ampliamente descrito en la literatura educativa (Miralles et al., 2014; Moreno et al., 2023). Además, aunque el 66,7 % informa al alumnado si habrá o no examen, solo el 4,6 % detalla desde el inicio los criterios, porcentajes e instrumentos de evaluación, lo que evidencia una falta de transparencia que dificulta el desarrollo de la autorregulación y la metacognición en el alumnado (Párraga, 2021). En conjunto, estos hallazgos sugieren que, aunque existe una intención declarada de avanzar hacia modelos de evaluación más formativos y competenciales, las prácticas reales continúan muy ligadas a un enfoque sumativo y centrado en el examen. Superar esta brecha requeriría no solo formación específica del profesorado, sino también una cultura institucional que respalde la coherencia entre currículo, metodología y evaluación (Wiliam y Leahy, 2024).

Tabla 4

En una escala de 1 a 4, siendo 1-Menos de la mitad de la calificación, 2-La mitad de la calificación, 3-Más de la mitad de la calificación y 4-Toda la calificación, qué peso tiene un examen final en sus unidades didácticas de Ciencias Sociales (pregunta n.º 20 del cuestionario)

Ítem	Porcentaje	Frecuencia
1 (Menos de la mitad de la calificación)	1,1 %	1
2 (La mitad de la calificación)	2,3 %	2
3 (Más de la mitad de la calificación)	96,6 %	84
4 (Toda la calificación)	0 %	0

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de esta investigación revelan una notable disonancia entre el marco normativo y las prácticas reales de evaluación en Ciencias Sociales dentro del tercer ciclo de Educación Primaria coincidiendo con Miralles-Martínez et al. (2014) o González-Chicote (2025). A pesar de la intención declarada del profesorado de fomentar competencias clave y pensamiento histórico, la evaluación sigue estando marcada, en la mayoría de los casos, por pruebas escritas de carácter sumativo (Cruzado, 2022). En este contexto, destaca que más del 96 % del profesorado otorga más de la mitad del peso de la calificación al examen final, lo que contradice directamente el principio de evaluación continua y formativa recogido en la LOMLOE y en el Decreto 209/2022, de 17 de noviembre. Esta dependencia del examen como instrumento principal también se refleja en la escasa formulación de preguntas abiertas o de análisis de fuentes, elemento clave para trabajar competencias propias del pensamiento histórico (Aparicio y Sobrino, 2025).

Respecto al uso de metodologías activas, aunque existe una creciente conciencia sobre su potencial didáctico y evaluativo, su implementación práctica es aún limitada. Herramientas como rúbricas, portafolios, dramatizaciones o actividades colaborativas aparecen de forma marginal en la planificación docente y apenas se vinculan con los saberes básicos ni con las competencias específicas del currículo. Las salidas didácticas relacionadas con las Ciencias Sociales (por ejemplo, visita al Ayuntamiento, obras de teatro o visitas aisladas a museos), programadas por más del 70 % de los docentes, no siempre se articulan con criterios de evaluación explícitos ni se integran de forma sistemática en las situaciones de aprendizaje, desaprovechando su potencial como experiencias significativas de evaluación auténtica (Lévesque y Clark, 2018). Asimismo, se observa un uso desigual y poco crítico del libro de texto, con una presencia mayoritaria como recurso central en la planificación docente (Lee, 2016).

Aunque existen iniciativas como el Banco de Libros, su existencia no parece haber transformado sustancialmente el modelo metodológico dominante, centrado en actividades de reproducción memorística. Esta dependencia condiciona tanto los recursos como los criterios que se aplican para evaluar, alejando la práctica de un enfoque competencial real (Bain et al., 2024). En relación con las competencias del pensamiento histórico, también se identifican carencias (Wineburg, 1999).

Pese a algunos avances en la inclusión de contenidos transversales, como la igualdad de género o los ODS, los resultados muestran que la relevancia histórica, la empatía y la adopción de perspectiva siguen siendo poco trabajadas como indica Moreno-Vera (2020). Especialmente preocupante es la escasa presencia de la dimensión ética del pensamiento histórico, que permitiría al alumnado analizar el pasado desde los valores democráticos, reflexionar sobre hechos de discriminación o violencia y desarrollar actitudes cívicas frente a fenómenos sociales actuales. Esta ausencia limita el papel transformador de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Antolinos et al., 2024a).

En cuanto a la relación entre docentes y familias, los resultados reflejan una comunicación escasamente diversificada, centrada mayoritariamente en la calificación numérica y el boletín de notas trimestral, sin apenas explicaciones sobre criterios o competencias evaluadas. Aunque se emplean reuniones y entrevistas personales, el uso de herramientas digitales sigue siendo muy reducido, a pesar de las posibilidades que ofrecen para una retroalimentación más continua (Sanmartí, 2020). De hecho, se constata que las familias no suelen implicarse activamente en los

procesos de evaluación, y que mantienen una percepción tradicional del mismo, focalizada en la nota final (Serrano et al., 2022), dificultando la implantación de una evaluación realmente formativa y compartida.

Por otro lado, los docentes manifiestan un conocimiento parcial sobre los criterios de evaluación y las competencias específicas del área, y muchos desconocen las metodologías y herramientas utilizadas por sus propios compañeros, lo que evidencia una débil cultura profesional colaborativa (Gómez-Carrasco et al., 2017). También se observa una infravaloración de aspectos fundamentales, como el trabajo por competencias o la conexión con la vida cotidiana, a pesar de que buena parte del profesorado reconoce que las Ciencias Sociales deberían centrarse más en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que en la mera memorización de saberes básicos. En definitiva, los resultados apuntan a la urgente necesidad de replantear los modelos de evaluación en Ciencias Sociales desde una perspectiva más inclusiva, crítica y significativa.

Es fundamental fomentar una formación docente continua y específica sobre evaluación formativa, pensamiento histórico y diseño de situaciones de aprendizaje contextualizadas. Del mismo modo, se requiere una mayor implicación institucional para generar una cultura evaluativa compartida, así como estrategias que promuevan la participación de las familias en los procesos evaluativos (Wiliam y Leahy, 2024). Futuros estudios podrían ampliar el análisis a otros contextos autonómicos, así como incorporar la voz del alumnado, con el fin de comprender de forma más integral las dinámicas de evaluación en el aula.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

La participación de los docentes en el cuestionario fue enteramente voluntaria y se realizó conforme a los protocolos del Comité de Ética de la Universidad de Murcia, así como a las directrices del proyecto nacional en el que se enmarca este estudio. Siguiendo estos principios éticos y las buenas prácticas en la investigación empírica, el estudio garantiza el anonimato y la confidencialidad de los participantes en todo momento, habiendo sido sometido a la revisión y aprobación correspondiente por parte de dicho comité de ética.

A fin de garantizar la transparencia metodológica del proceso investigador, se hace constar que no se ha hecho uso de inteligencia artificial (IA) en la concepción, ejecución, análisis ni redacción de este trabajo. La totalidad del contenido ha sido elaborada íntegramente por los tres autores del presente artículo.

Agradecimientos y financiación

Esta investigación se ha llevado a cabo gracias al proyecto de investigación "La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática", con referencia PID2020-113453RB-I00 y financiado por la Agencia Estatal de Investigación (España).

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Los autores han desarrollado conjuntamente el trabajo en sus diferentes dimensiones de conceptualización, metodología, investigación, redacción y revisión.

Referencias

Alarcón, T. N. (2023). Desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de fuentes en educación primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 673–693. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5348

- Antolinos, A., Moreno, J. R. y Trigueros, F. J. (2024a). Las prácticas evaluadoras de los docentes de educación primaria en el área de Ciencias Sociales. En J. Monteagudo, M. C. Sánchez-Fuster y A. López-García (Coords.), *Tecnologías emergentes y alfabetización digital para enseñar historia*. Octaedro. <http://doi.org/10.36006/90033-1>
- Antolinos, A., Moreno-Vera, J. R. y Trigueros, F. J. (2024b). Educación histórica y evaluación en educación primaria: diseño y validación de la escala evadoalfa para docentes, alumnos y familias. En *Desafíos para la educación histórica. Homenaje a Isidoro González Galle* (pp. 161-171). Dykinson. <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/20636/>
- Aparicio, B. y Sobrino, D. (2025). Modelos de evaluación para trabajar el pensamiento histórico y la ciudadanía global. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (119, ejemplar dedicado a: Evaluación en ciencias sociales: Estudios en homenaje al profesor Jesús Domínguez Castillo), 12-20.
- Bain, B., Chapman, A., Kitson, A. y Shreiner, T. (2024). *History Education and Historical Inquiry*. Information Age Publishing.
- Cruzado, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, núm. 267, 18 de noviembre de 2022, 39896-40128. <https://bit.ly/4aKkq8f>
- Galindo, R. (2017). Aprendiendo a enseñar ciencias sociales. El pasado que tenemos presente. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (3), 30-44. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12171>
- Gómez-Carrasco C. J., Rodríguez-Pérez R. A. y Mirete, A. B. (2017). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo, J. y Miralles-Martínez, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra. *Educatio Siglo XXI*, 36(1 Mar-Jun), 85-106. <https://doi.org/10.6018/j/324181>
- Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo, J., Moreno-Vera, J. R. y Sáinz, M. (2020). Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: Perception of learning and outcome. *PLoS One*, 15(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241892> PMID:33119687
- González-Chicote, F. (2025). Aportaciones de Jesús Domínguez sobre qué enseñar de la historia de la renovación pedagógica a la LOMLOE. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (119), 7-11. <https://doi.org/10.7203/dces.44.26216>
- Ibáñez, A., Fontal y Cuenca, J. M. (2015). Actualidad y tendencias en educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 11-14.
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, (60), 107-146. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>
- Lévesque, S. y Clark, P. (2018). Historical thinking. Definitions and educational applications. En S. A. Metzger y L. MacArthur (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch5>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, 1-113. <https://bit.ly/3Uwy8Z7>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://bit.ly/3DjLb4X>
- López-Serrano, M. J., García-Morís, R., López-Fernández, J. A. y Medina, S. (2022). Narrativas y didáctica de las ciencias sociales: el pensamiento histórico del futuro profesorado en Educación Primaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(3), 1-31. <https://doi.org/10.17583/remie.5919>
- Luna-Acuña, M. L., Bazán-Linares, M. V., Peralta-Roncal, L. E. y Gaona-Portal, M. del P. (2023). Impacto de la Evaluación Formativa en la Educación Primaria. *Revista Docentes 2.0*, 16(2), 335-346. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.431>
- Miralles-Martínez, P., Gómez-Carrasco, C. J. y Sánchez-Ibáñez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(2), 83-89. <https://doi.org/10.17811/rifie.42.02.2014.83-89>
- Moreno-Vera, J. R. (2020). Historia pública y pensamiento histórico. Nuevos enfoques metodológicos para aprender la Guerra de la Independencia española. *HISPANIA NOVA. Primera Revista De Historia Contemporánea on-Line En Castellano. Segunda Época*, (1), 161-185. <https://doi.org/10.20318/hn.2020.5369>
- Moreno-Vera, J. R. y Ponsoda-López, S. (2021). Competencias clave y patrimonio en educación primaria. Un análisis de la concepción del profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96, 29-46. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91039>
- Moreno-Vera, J. R., Monteagudo, J. y Gómez-Carrasco, C. J. (Eds.). (2023). *Teaching history to face the world today. Socially-conscious approaches, activity proposals and historical thinking competencies*. Peter Lang.
- Ortega, D. y Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (21), 53-66. <https://doi.org/10.18172/con.3315>
- Palacios-Mena, N., Chaves-Contreras, L. Y. y Martín-Moreno, W. A. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-29. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.dpha>
- Párraga, V. (2021). Mejorando las relaciones entre la familia y la escuela: desarrollo de un programa descriptivo en Educación Primaria. *DEDiCA. Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, (19), 403-429. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21813>
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.
- Rivero, P., Fontal, O., Martínez-Rodríguez, M. y García-Ceballos, S. (2018). La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: el caso de Bilibis. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 23-37.
- Saiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-89.
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Santos-Guerra, M. Á. (2015). Dime como evalúas (en la universidad) y te diré que tipo de profesional (y de persona) eres. *Tendencias Pedagógicas*, 6, 89-100. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1809>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Educ.

- Serrano, N., Aragón, E. y Mérida, R. (2022). Percepción de las familias sobre el desempeño escolar durante el confinamiento por COVID-19. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 70, 59-68. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-05>
- Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Wiliam, D. y Leahy, S. (2024). *Integrar la evaluación formativa en la enseñanza. Técnicas para usar a lo largo de toda la trayectoria escolar*. Editorial Graó.
- Wineburg, S. (1999). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. *The Phi Delta Kappan*, 80(7), 488-499. <http://www.jstor.org/stable/20439490>
- Zabalza, M. A. (2013). Ser docente es más que ser enseñante. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 11-13. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5563>