



Evaluación y competencias de pensamiento histórico en Ciencias Sociales: la percepción de las familias en etapas previas al Bachillerato

Alicia Antolinos Sánchez*

Universidad de Murcia

Mail: alicia.antolinoss@um.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6439-7487>

Juan Ramón Moreno Vera

Universidad de Murcia

Mail: jr.moreno@um.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5395-5981>

Francisco Javier Trigueros Cano

Universidad de Murcia

Mail: javiertc@um.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7098-0927>

RESUMEN

La evaluación en Ciencias Sociales es clave para conocer el desarrollo del pensamiento histórico, priorizando la comprensión y el análisis ante la memorización. La adecuada comunicación entre el centro educativo y las familias influye en el rendimiento académico, por lo que conocer sus percepciones sobre la evaluación es esencial para mejorar este proceso. Se ha realizado un estudio mixto con 1104 familias de alumnos de etapas previas al Bachillerato, utilizando un cuestionario validado por seis expertos para analizar el conocimiento y la comunicación sobre procesos evaluativos. El 99,6% de los participantes obtiene información a través del boletín de notas, mientras que el uso de herramientas digitales es casi inexistente (0,7%). De hecho, el 95,8% desconoce si su hijo realiza evaluaciones iniciales y el 89,6% no sabe con qué frecuencia se reúne con el personal docente. Sigue siendo, según las familias, sumativa y con escasa comunicación entre familias y profesorado. Esta falta de información puede afectar la participación de los progenitores y limitar el impacto de la evaluación formativa. Por ello, es necesario fomentar una evaluación más dinámica y basada en competencias de pensamiento histórico, con mayor transparencia y comunicación con las familias para fortalecer el proceso educativo.

Palabras clave: evaluación, Ciencias Sociales, Educación, familias, pensamiento histórico.

Evaluation and historical thinking competencies in Social Sciences: families' perception in Pre-Baccalaureate stages

ABSTRACT

Assessment in Social Sciences is essential for understanding the development of historical thinking, prioritizing comprehension, and analysis over rote memorization. Effective communication between educational institutions and families influences academic performance, making it crucial to understand parental perceptions of assessment to enhance this process. A mixed-method study was conducted with 1,104 families of students in pre-secondary education, employing a questionnaire validated by six experts to examine their knowledge and communication regarding assessment procedures. Findings reveal that 99.6% of participants receive information through report cards, whereas the use of digital tools is non-existent (0.7%). Notably, 95.8% are unaware of whether their child undergoes initial assessments, and 89.6% do not know how frequently they meet with teachers. According to parents, assessment remains summative, with limited communication between families and educators. This lack of information may hinder parental engagement and constrain the effectiveness of formative assessment. Consequently, it is imperative to foster a more dynamic evaluation approach grounded in historical thinking competencies, ensuring greater transparency and enhanced communication with families to strengthen the educational process.

Keywords: evaluation, Social Sciences, Education, families, historical thinking.

*Autora de correspondencia: alicia.antolinoss@um.es

Recibido: 29/03/2025 – Aceptado: 24/06/2025

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.22546>



1. Introducción

En el contexto educativo actual, la evaluación desempeña un papel fundamental en la enseñanza de las Ciencias Sociales, especialmente en el desarrollo de competencias de pensamiento histórico (Antolinos *et al.*, 2024). La necesidad de una evaluación que no solo mida conocimientos, sino que también valore la capacidad del alumnado para analizar, interpretar y contextualizar hechos históricos, se ha convertido en una prioridad para el personal docente y los investigadores en didáctica de las Ciencias Sociales. Asimismo, la participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un factor clave para mejorar el rendimiento académico y el desarrollo integral de los alumnos (Sanmartí, 2020).

De este modo, comprender la percepción de las familias sobre los procesos de evaluación, permite establecer estrategias más efectivas de comunicación y colaboración entre profesorado, alumnado y familias, contribuyendo a una educación más inclusiva y significativa (Párraga, 2021). En muchos casos, la falta de información sobre los métodos y criterios de evaluación genera confusión y preocupación en las familias, lo que puede afectar la relación entre la comunidad educativa. Por ello, promover una comunicación clara y accesible sobre los procesos evaluativos se vuelve esencial para fortalecer la confianza y el trabajo conjunto entre la escuela y el hogar (Macia, 2019).

A partir de ahí, en el presente estudio el objetivo general consiste en analizar las percepciones de las familias sobre la evaluación del alumnado en etapas previas al Bachillerato, en este caso de tercer ciclo de Educación Primaria en el área de Ciencias Sociales. Derivando, así, en los siguientes tres objetivos específicos (OE):

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

1.1. La participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La implicación de las familias en la educación de sus hijos es un factor determinante en su éxito académico y desarrollo personal (Serrano-Díaz *et al.*, 2022). Diversos estudios como Galián *et al.* (2018) han demostrado que cuando las familias participan activamente en la educación, se fortalecen la motivación y el compromiso del alumnado. Esta participación puede manifestarse de diversas formas, desde el apoyo en casa hasta la colaboración directa con la escuela en actividades y reuniones pedagógicas.

Existen varios aspectos donde las familias pueden contribuir al proceso educativo, desde la comunicación con el profesorado hasta el apoyo en casa mediante la organización de rutinas de estudio. Sin embargo, también se han identificado barreras como la falta de información sobre los procesos educativos y la percepción de la evaluación como un mecanismo de selección más que de mejora (Serrano-Díaz *et al.*, 2022).

En este sentido, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de promover estrategias que faciliten la implicación de las familias, tales como la realización de talleres informativos sobre métodos de evaluación y el establecimiento de canales de comunicación efectivos. Además, la colaboración entre profesorado y familias puede mejorar el desarrollo de competencias sociales y emocionales en el alumnado, creando un ambiente de aprendizaje más inclusivo y motivador (Sanmartí, 2020). Estrategias como la implementación de programas de tutoría entre padres o madres y profesorado, así como el uso de plataformas digitales para el seguimiento del rendimiento estudiantil, pueden ser clave para fortalecer esta relación (Macia, 2019).

1.2. La percepción de las familias sobre los procesos de evaluación

Las familias desempeñan un papel crucial en la interpretación y aceptación de las prácticas evaluadoras. Su percepción sobre la evaluación influye directamente en la forma en que el estudiantado afronta el aprendizaje y la valoración de su propio desempeño (Palacios-Mena, 2020). En muchos casos, las familias perciben la evaluación como un proceso punitivo, en lugar de un mecanismo de retroalimentación y mejora (Sobрино y López-Facal, 2025). Algunas investigaciones (Río, 2010) han identificado que muchas familias consideran la evaluación como un proceso meramente calificativo, sin comprender su función formativa (Antolinos *et al.*, 2024).

Esta concepción puede generar estrés en el alumnado y afectar a su motivación para aprender. Por ello, es fundamental promover estrategias que permitan a las familias entender la evaluación como una herramienta para el aprendizaje y la mejora continua. La transparencia en los criterios de evaluación, la entrega de informes cualitativos a lo largo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la realización de reuniones informativas resultan ser estrategias efectivas para cambiar esta percepción. Asimismo, el papel de las tecnologías en la evaluación es un aspecto relevante para las familias. Plataformas digitales que permiten el seguimiento del progreso del alumnado y la retroalimentación en tiempo real pueden ayudar a que las familias se involucren de manera más activa en el proceso de aprendizaje. Es importante que los centros educativos brinden formación a los padres y las madres sobre el uso de estas herramientas para maximizar su impacto positivo, pues en caso contrario no resultará ningún efecto (Serrano-Díaz *et al.*, 2022).

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

La evaluación en las Ciencias Sociales ha evolucionado desde modelos basados en la prueba final escrita hacia procesos de evaluación formativa continua e integrales en los que se busca no solo la adquisición de conocimientos, sino el desarrollo de competencias específicas. En particular, las competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) incluyen habilidades como la empatía o la perspectiva histórica (para entender cómo pensaban los protagonistas de la historia), la contextualización de los cambios y las permanencias, el uso de fuentes y evidencias, la interpretación crítica de las causas y consecuencias, comprender la relevancia histórica de los hechos y personajes, así como la reflexión ética sobre el pasado desde una perspectiva argumentativa (Palacios-Mena *et al.*, 2020). La evaluación de estas competencias requiere un enfoque que vaya más allá de los exámenes tradicionales y que incorpore herramientas como el análisis de documentos históricos, debates y estudios de caso (Antolinos *et al.*, 2024).

El uso de metodologías activas y evaluaciones formativas permite una mejor comprensión de los procesos históricos por parte del alumnado (Gómez-Carrasco *et al.*, 2018). Según investigaciones recientes (Moreno-Vera *et al.*, 2023), la aplicación de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de fuentes primarias mejora significativamente la capacidad analítica del estudiantado (Bain *et al.*, 2024).

La implementación de rúbricas y la autoevaluación también han demostrado ser estrategias eficaces para fomentar la autonomía del alumnado y su capacidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje (Sobrino y López-Facal, 2025). Además, la evaluación debe considerar la diversidad del alumnado, ofreciendo oportunidades para que cada alumno pueda demostrar su aprendizaje a través de diferentes formatos, como ensayos, presentaciones orales, mapas conceptuales y análisis comparativos de eventos históricos. Esto permite una visión más holística del proceso de aprendizaje y evita la reducción del conocimiento a la memorización de datos (Miralles-Martínez *et al.*, 2014).

2. Metodología

2.1. 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, Cehegín, 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 1104 participantes, distribuidos de acuerdo con diversas categorías sociodemográficas. Su participación fue voluntaria, consentida e informada y toda la investigación sigue los criterios del Comité de Ética de la Universidad de Murcia. En cuanto al género, el 21,0% de los participantes se identificó como hombre, mientras que el 78,4% eran mujeres, y un 0,6% se consideraban que pertenecían a la categoría denominada "Otros". En términos de edad, se observaron seis grupos diferenciados, reflejando una mayor representación de familias comprendidas entre los 25 a 44 años dentro de la muestra (44,6% tenían entre 25-34 años y el 41,7% tenían entre 35-44 años). Respecto a la formación académica, los participantes se agruparon en cuatro categorías. El 23,0% no tenían estudios, el 27,0% estudios básicos (terminada la EGB, la ESO o la FP1), el 24,5% habían terminado Bachillerato (o equivalentes tales como BUP, FP2 o FP de Grado Medio) y el 25,5% tenían estudios superiores (Diplomado, Graduado, Licenciado o FP de Grado Superior). Esta distribución indica una presencia relativamente equitativa entre las distintas categorías de formación, lo que sugiere una representación diversa en cuanto al nivel educativo de los sujetos.

Por último, en relación con el curso, el 45,3% indicó que sus hijos cursaban 5.º de Educación Primaria, mientras que el 54,7% 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.

2.2. Diseño y validación del instrumento de análisis

El diseño de este cuestionario se realizó *ad hoc* para la investigación y teniendo en consideración que: no existe bibliografía previa, en el ámbito de las prácticas evaluadoras, para el área de Ciencias Sociales y las percepciones de las familias (Antolinos *et al.*, 2024). A partir de ahí, el cuestionario se compone por 23 preguntas, siendo: seis sobre información de datos sociodemográficos; cinco del centro; tres acerca de las metodologías activas y su influencia sobre la evaluación en Ciencias Sociales; cuatro relacionadas con la comunicación entre el centro, las familias y viceversa; y cinco de las prácticas evaluadoras en Ciencias Sociales. Asimismo, cuenta con once preguntas abiertas y doce cerradas (aunque de estas no hubo respuesta). Se pregunta siempre atendiendo al área de Ciencias Sociales sobre el espacio de estudio del alumnado, cómo es la comunicación entre los padres y las madres con el centro y viceversa, el tipo de actividades realizadas, las salidas didácticas, la evaluación formativa durante las unidades didácticas o la metodología empleada en dicha área.

Para evaluar ciertos aspectos, se emplearon situaciones hipotéticas que reflejan escenarios cotidianos dentro del aula de Ciencias Sociales. Por ejemplo, si se consulta a los participantes si su hijo o hija ha tenido que disfrazarse para una representación relacionada con contenidos de Geografía o Historia (pregunta 14 del cuestionario), se está abordando indirectamente a la presencia de dramatizaciones como estrategia didáctica. Es más, es una excelente manera de aplicar los conceptos de Seixas y Morton (2013) en el aula de las competencias históricas de perspectiva histórica, evidencia o dimensión ética. De manera similar, cuando en la pregunta 19 se indaga

sobre la frecuencia con la que el alumnado realiza exámenes o controles de evaluación después de cada tema o unidad, resultaría improbable que el profesorado negara el uso de pruebas escritas, ya que las familias tienen conocimiento de estas prácticas. Así, este tipo de preguntas permite obtener información sobre la metodología utilizada en el aula, al tiempo que resalta la importancia de la comunicación entre familias y profesorado (Sanmartí, 2020).

El procedimiento de validación del cuestionario ha sido por un 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 ha validado el instrumento se ha conformado 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.

En cuanto a los instrumentos empleados, la base para la elaboración del cuestionario fue el formulario desarrollado por Antolinos *et al.* (2024) 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. Las tres primeras secciones (contenían entre cuatro y ocho 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. Además, se proporcionaba un espacio adicional para que los expertos justificaran sus valoraciones cuando fuera necesario.

2.3. Procedimiento de análisis

El estudio adoptó un enfoque metodológico mixto que combinaba el análisis cuantitativo y cualitativo. En la vertiente cuantitativa, se llevó a cabo un análisis estadístico-descriptivo de las respuestas de los participantes, utilizando el software estadístico SPSS v. 24 (Morote, 2025). Paralelamente, se realizó —también— un análisis cualitativo de las narrativas de los participantes, una práctica común en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Gómez-Carrasco *et al.*, 2020). Esta combinación metodológica permitió obtener una comprensión más completa de los datos, integrando tanto la interpretación numérica como el significado subjetivo de las respuestas.

3. Resultados

Los resultados obtenidos se van a diferenciar y describir acorde a cada uno de los objetivos específicos propuestos anteriormente.

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

Seixas y Morton (2013) argumentan que la enseñanza de la historia debe trascender la mera memorización de hechos y fechas, enfocándose en la formación de habilidades críticas que permitan al alumnado comprender y evaluar el pasado en relación con el presente. Sin embargo, los resultados obtenidos indican que una gran proporción del estudiantado no participa activamente en actividades que fomenten este tipo de pensamiento (Antolinos *et al.*, 2024).

De este modo, el 53,3% de los padres y las madres afirman desconocer si sus hijos realizan pequeñas investigaciones en casa sobre Ciencias Sociales, mientras que solo el 18% responde afirmativamente (véase Tabla 1). Este hallazgo refleja una desconexión significativa entre el aprendizaje escolar y el contexto familiar, lo que impide conocer suficientemente si el alumnado desarrolla habilidades de indagación y análisis histórico fuera del aula. Para Bain *et al.* (2024), el pensamiento histórico requiere que el estudiantado formule preguntas, investigue fuentes y construya interpretaciones fundamentadas. La falta de investigaciones autónomas en el hogar implica que estos procesos esenciales no están siendo promovidos eficazmente en la enseñanza de Ciencias Sociales (Antolinos *et al.*, 2024).

Tabla 1
¿Su hijo o hija realiza pequeñas investigaciones (como búsquedas en Internet, en enciclopedias, en libros...) en casa sobre temas de Geografía e Historia?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Sí	199	18,0
	No	317	28,7
	Lo desconozco	588	53,3
	Total	1104	100,0

Elaboración propia

En cuanto a la realización de tareas o productos finales en el aula (exposiciones, maquetas, obras de teatro, murales...), el 52,7% de los progenitores señalan desconocer si sus hijos las realizan, mientras que solo el 19,8% confirma su implementación (véase Tabla 2). Estas actividades son fundamentales para la evaluación del pensamiento histórico, ya que permiten al alumnado aplicar sus conocimientos en situaciones significativas y demostrar su comprensión más allá de exámenes tradicionales.

De acuerdo con Seixas y Morton (2013), la evaluación en historia debe ir más allá de las pruebas escritas y centrarse en la capacidad del alumnado para argumentar, analizar fuentes y construir narrativas históricas. La escasa realización de estas actividades sugiere una evaluación insuficiente de estos aspectos clave (Monteagudo y López-Facal, 2018).

Tabla 2

En clase de Ciencias Sociales, ¿su hijo o hija realiza alguna tarea o algún producto final como exposición oral, maqueta, obra de teatro, mural...?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Sí	219	19,8
	No	304	27,5
	Lo desconozco	581	52,7
	Total	1104	100,0

Elaboración propia

El 45,7% de la muestra del estudio indica desconocer si sus hijos han participado en representaciones con disfraces, mientras que solo el 24,4% responde afirmativamente (véase Tabla 3). Las dramatizaciones y representaciones teatrales pueden ser herramientas poderosas para el aprendizaje histórico, ya que permiten al estudiantado experimentar el pasado desde una perspectiva empática y contextualizada (Bartelds *et al.*, 2023).

Tabla 3

¿En este curso, su hijo o hija se ha tenido que disfrazar para alguna representación relacionada con contenido de Geografía o Historia?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Sí	270	24,4
	No	330	29,9
	Lo desconozco	504	45,7
	Total	1104	100,0

Elaboración propia

Seixas y Morton (2013) sostienen que la historia no debe enseñarse como un conjunto de datos estáticos, sino como una disciplina que requiere interpretación y reconstrucción. La baja implementación de estas estrategias en el aula puede limitar el desarrollo de la empatía histórica y la capacidad del alumnado para comprender los puntos de vista de diferentes actores del pasado (Moreno-Vera *et al.*, 2023).

3.2. Resultados obtenidos sobre la comunicación entre el centro, las familias y viceversa

En primer lugar, los datos revelan que el 89,6% de los progenitores desconoce con qué frecuencia se reúne con la tutora o el tutor para hablar sobre las calificaciones de Ciencias Sociales. Este porcentaje es alarmante, ya que indica una falta de comunicación estructurada entre el centro educativo y las familias. Además, solo un 1,2% de los progenitores afirma que nunca tiene reuniones, mientras que el 2,5% señala que lo hace diariamente. Otras frecuencias, como reuniones semanales o mensuales, no fueron reportadas; lo que sugiere que el seguimiento continuo del aprendizaje en Ciencias Sociales es prácticamente inexistente o no percibido por las familias (véase Tabla 4).

El hecho de que la mayoría de las familias reciba información sobre el desempeño de sus hijos o hijas con una periodicidad mensual indica que existe cierto grado de seguimiento, aunque no necesariamente suficiente para garantizar una evaluación formativa efectiva (Sanmartí, 2020). En modelos educativos donde se busca potenciar el pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013), la evaluación debe ser un proceso continuo que permita ajustar estrategias de aprendizaje de manera oportuna.

Comparado con la pregunta anterior sobre reuniones con la tutora o el tutor, donde el 89,6% de las familias desconocía la frecuencia de estas reuniones, estos datos sugieren que, aunque existe comunicación periódica (véase Tabla 5), esta no siempre es percibida o comprendida por los progenitores como un mecanismo de seguimiento del aprendizaje (Serrano-Díaz *et al.*, 2022).

Tabla 4

¿Con qué frecuencia se reúne con la tutora o el tutor de su hijo o hija para hablar sobre las calificaciones de Ciencias Sociales?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	13	1,2
	Todos los días	28	2,5
	Semanalmente	0	0
	Mensualmente	0	0
	Al finalizar el trimestre	7	0,6
	Lo desconozco	989	89,6
	Otra (indíquela)	67	6,1
	<i>Total</i>	<i>1104</i>	<i>100,0</i>

Elaboración propia

Tabla 5

¿Cada cuánto tiempo se comunica el maestro o la maestra generalista (tutor o tutora) con usted para comentarle aspectos relacionados con el progreso de su hijo o hija en el área de Ciencias Sociales?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	0	0
	Todos los días	6	0,5
	Semanalmente	81	7,4
	Mensualmente	932	84,4
	Al finalizar el trimestre	54	4,9
	Otra (indíquela)	31	2,8
	<i>Total</i>	<i>1104</i>	<i>100,0</i>

Elaboración propia

La evaluación de Ciencias Sociales no solo implica medir el conocimiento factual, sino también valorar la capacidad del alumnado para interpretar fuentes, contextualizar eventos históricos y analizar problemas sociales. Sin embargo, la comunicación —mayoritariamente— mensual puede limitar la posibilidad de realizar ajustes en el proceso de aprendizaje en tiempo real.

Estos resultados refuerzan la idea de que la comunicación docente-familia es insuficiente para que los progenitores se involucren en el proceso educativo de sus hijos. En un modelo de enseñanza basado en competencias, siguiendo con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la evaluación debe permitir una retroalimentación constante (Sanmartí, 2020), algo que sería más efectivo con una comunicación semanal o incluso diaria en lugar de mensual.

En relación con lo anterior, los datos muestran que el 53,3% de las familias desconoce cómo obtiene información sobre la calificación final en Ciencias Sociales, mientras que solo un 18% señala que accede a esta información a través del boletín de notas. Un 28,7% indica que no recibe la información por este medio. En cuanto a los medios digitales, como *WhatsApp*, correo electrónico y otras aplicaciones informáticas, la frecuencia de uso es prácticamente nula (0% en todos los casos, salvo una mínima presencia del 0,7% para aplicaciones informáticas). Esto sugiere que la comunicación sobre calificaciones aún depende en gran medida de los boletines tradicionales, con un bajo aprovechamiento de herramientas digitales. Desde una perspectiva educativa centrada en la evaluación formativa y el desarrollo del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013), estos datos reflejan una limitada transparencia y accesibilidad a la información sobre el rendimiento del estudiantado (Domínguez *et al.*, 2017).

En este sentido, se reporta un desconocimiento generalizado porque que más de la mitad de los participantes no sepa cómo se reportan las calificaciones sugiere una deficiencia en la comunicación entre el centro educativo y las familias. En un contexto donde la evaluación debe servir para guiar el aprendizaje, no recibir retroalimentación clara y frecuente afecta la capacidad de las familias para apoyar el proceso educativo de sus progenitores (Párraga, 2021). De hecho, hay una dependencia del boletín de notas como medio principal para obtener información sobre la calificación final del área de Ciencias Sociales, según se observa en la Tabla 6. El 99,6% de los participantes indicó que utiliza este método, mientras que solo un 0,4% señaló que no lo hace.

Tabla 6

El boletín de notas como medio o aplicación en el que se obtiene información sobre la calificación final del área de Ciencias Sociales del alumnado.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Sí	1100	99,6
	No	4	0,4
	<i>Total</i>	<i>1104</i>	<i>100,0</i>

Elaboración propia

Esto confirma que, aunque existen diversas herramientas digitales para la evaluación, el boletín de notas sigue siendo predominante. Este método es puntual y sumativo, lo que implica que la evaluación se percibe más como un resultado final que como un proceso continuo con posibilidades de mejora. En el desarrollo del pensamiento histórico, la evaluación debe ser dinámica y basada en competencias, no solo en calificaciones finales.

Por otro lado, a pesar del auge de la digitalización en la educación, el uso de aplicaciones informáticas para compartir calificaciones es mínimo (0,7%). En un contexto donde el personal docente debería fomentar la investigación, la reflexión y el debate en Ciencias Sociales, una mayor transparencia en la evaluación ayudaría a consolidar estas prácticas (Antolinos *et al.*, 2024). Asimismo, los datos revelan que el 97,6% de los participantes afirman que en las reuniones trimestrales se informa claramente sobre el peso de cada tarea en la calificación final de Ciencias Sociales. Solo un 1,2% menciona que esto no ocurre, mientras que otro 1,2% lo desconoce (véase Tabla 7).

Tabla 7

¿En las reuniones trimestrales, el maestro o la maestra indica cuánto porcentaje final cuenta cada tarea (Ej. Cuaderno de clase, deberes, mural, comportamiento...) en el área de Ciencias Sociales?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Sí	1078	97,6
	No	13	1,2
	Lo desconozco	13	1,2
	<i>Total</i>	<i>1104</i>	<i>100,0</i>

Elaboración propia

El alto porcentaje de respuestas afirmativas sugiere que existe una política de transparencia en la evaluación dentro del área de Ciencias Sociales. Es decir, la mayoría de las familias son informadas sobre cómo se distribuye el peso de distintas actividades (cuaderno, deberes, proyectos, comportamiento, entre otros) en la nota final de sus progenitores. Esta claridad es fundamental dentro de un modelo de enseñanza basado en competencias, ya que permite al alumnado y sus familias comprender qué aspectos del aprendizaje son más valorados y, en consecuencia, ajustar su esfuerzo y estrategias de estudio (Sanmartí, 2020). En este sentido, el hecho de que el profesorado comunique el peso de cada tarea, permite a las familias identificar qué tipo de actividades son prioritarias dentro del aprendizaje del estudiantado. Sin embargo, es importante preguntarse qué tipo de evaluación se está aplicando en la práctica. Si la mayor parte del peso recae en pruebas escritas y memorización, el modelo evaluativo no fomentaría el pensamiento histórico (Bain *et al.*, 2024). Si, en cambio, se valoran productos como investigaciones, debates, maquetas o dramatizaciones, se estaría promoviendo una evaluación alineada con las competencias históricas (Antolinos *et al.*, 2024).

3.3. 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. Comprender cómo se llevan a cabo estas prácticas permite analizar su impacto en la formación del alumnado y en la percepción de las familias sobre el proceso educativo. En esta sección, se presentan los resultados obtenidos en relación con la frecuencia y los tipos de evaluación utilizados en el área de Ciencias Sociales, así como la comunicación entre el profesorado y las familias respecto a los criterios evaluativos.

Estos hallazgos permiten reflexionar sobre la alineación de las estrategias de evaluación con un enfoque competencial, promovido por autores como Domínguez *et al.* (2017) o Miralles-Martínez *et al.* (2014), que enfatizan la importancia de evaluar no solo la memorización de hechos, sino también la capacidad de análisis, interpretación y conexión de los contenidos históricos y geográficos con la realidad actual (Antolinos *et al.*, 2024). Los datos muestran que la mayoría de los estudiantes son evaluados con una periodicidad trimestral (68,6%), mientras que un 30,1% realiza exámenes mensuales (véase Figura 1).

Solo un 1,3% de los casos indica que los controles de evaluación son semanales, y ningún estudiante enfrenta pruebas diarias. La alta prevalencia de evaluaciones trimestrales sugiere que el modelo de evaluación en Ciencias Sociales se basa en pruebas acumulativas, donde el alumnado debe demostrar su conocimiento después de un período largo de instrucción. Esto puede implicar ciertas ventajas y desventajas.

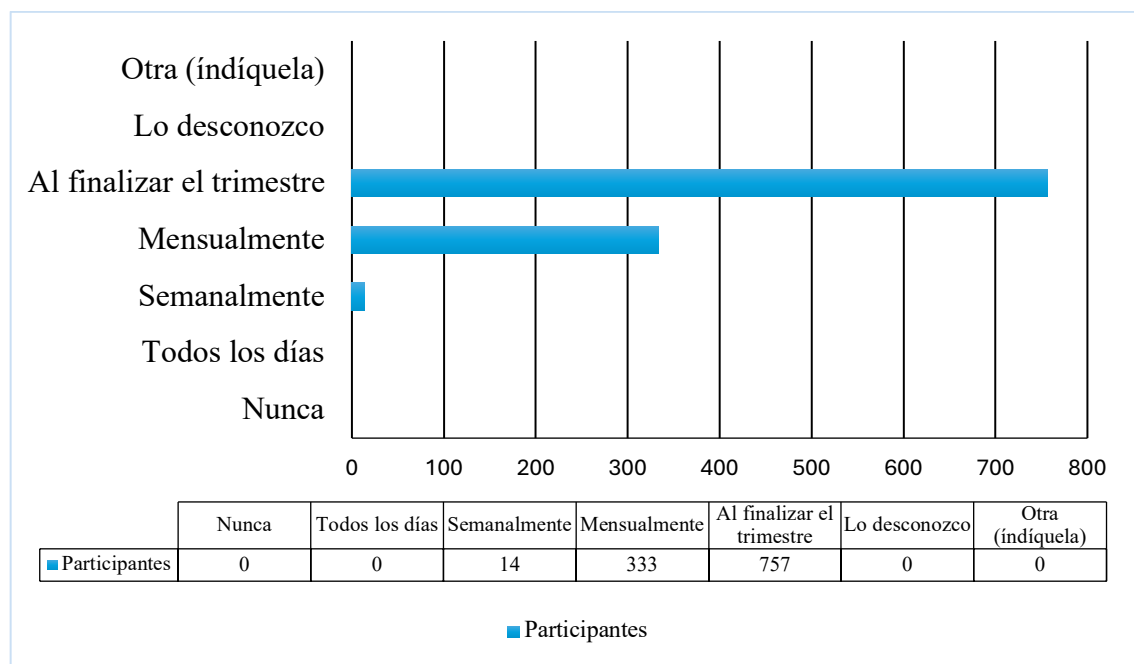


Figura 1. ¿Con qué frecuencia tiene su hijo o hija exámenes o controles de evaluación en Ciencias Sociales después de cada tema o unidad didáctica? Elaboración propia

En cuanto a las ventajas, permite al alumnado integrar conocimientos a lo largo de un trimestre, lo que podría favorecer una comprensión más profunda si se utilizan metodologías activas. Además, podría reducir la presión de evaluaciones constantes, lo que puede mejorar el bienestar emocional del alumnado. Sin embargo, algo negativo al respecto es que puede fomentar la memorización a corto plazo de los saberes básicos y limitar la posibilidad de retroalimentación frecuente, lo que dificulta la corrección de errores antes de la evaluación final (Sanmartí, 2020). El hecho de que solo un 1,3% del estudiantado realice exámenes semanales sugiere que no se implementa un enfoque de evaluación continua en la mayoría de los casos.

Desde la perspectiva de la evaluación formativa, esto podría ser un problema, ya que una evaluación más frecuente permitiría al profesorado ajustar su enseñanza en función del progreso del alumnado. Si bien las evaluaciones trimestrales pueden ser necesarias en ciertos contextos, su predominio sugiere que la enseñanza de Ciencias Sociales podría estar centrada en la reproducción de conocimientos, en lugar del desarrollo de habilidades críticas y reflexivas (Miralles-Martínez *et al.*, 2014).

De hecho, en la Tabla 8 los datos reflejan que el 95,8% de los participantes desconoce si sus hijos realizan una evaluación inicial en cada tema o unidad didáctica de Ciencias Sociales. Solo un 1,7% afirma que sí se realiza, mientras que un 2,5% indica que no. La evaluación inicial, o evaluación diagnóstica, es un componente clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite a al personal docente identificar los conocimientos previos y las posibles dificultades del estudiantado antes de abordar un nuevo contenido. Desde el enfoque de Seixas y Morton (2013), el desarrollo del pensamiento histórico requiere que el alumnado participe activamente en la construcción de su conocimiento, en lugar de solo recibir información de manera pasiva.

Tabla 8 ¿Conoce si su hijo o hija realiza una evaluación inicial en cada tema o unidad didáctica de Ciencias Sociales?

	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Sí	19
	No	27
	Lo desconozco	1058
	Total	1104

Elaboración propia

El hecho de que casi el 96% de los progenitores no tengan información sobre esta evaluación sugiere que la planificación de la enseñanza en Ciencias Sociales no está siendo comunicada de manera efectiva a las familias. Si no se implementa una evaluación diagnóstica, el alumnado puede enfrentarse con dificultades al conectar los nuevos temas con conocimientos previos, lo que limita la comprensión profunda y crítica de la Historia. El 98,3% de los participantes confirma que el examen es el principal instrumento de evaluación en Ciencias Sociales (véase Tabla 9).

Este dato evidencia una clara tendencia hacia métodos tradicionales de evaluación, en los que la memorización de contenidos y la realización de pruebas escritas tienen un peso predominante (Domínguez *et al.*, 2017).

Tabla 9

¿Es el examen el instrumento de evaluación que más utiliza su hijo o hija en Ciencias Sociales?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Sí	1085	98,3
	No	10	0,9
	Lo desconozco	9	0,8
	<i>Total</i>	<i>1104</i>	<i>100,0</i>

Elaboración propia

Para Palacios-Mena *et al.* (2020), este enfoque contrasta con la necesidad de evaluar el pensamiento histórico del alumnado mediante tareas que impliquen análisis crítico, construcción de argumentos y uso de fuentes primarias. La falta de diversificación en los instrumentos de evaluación puede limitar el desarrollo de competencias clave como la interpretación histórica y la conciencia de la temporalidad (Monteagudo y López-Facal, 2018). El uso del cuaderno de clase como herramienta de evaluación es limitado, con solo un 34,7% de los participantes indicando que este es un criterio de valoración en Ciencias Sociales (véase Tabla 10).

A pesar de que el cuaderno puede servir como un instrumento para evaluar el proceso de aprendizaje, su bajo porcentaje, junto a otros instrumentos como mapas conceptuales, libros desplegados, entre otros, sugiere que la evaluación se centra en productos finales (exámenes) en lugar de en la progresión del estudiante.

Tabla 10

El cuaderno de clase como un instrumento con el que es evaluado el alumnado en Ciencias Sociales

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Sí	383	34,7
	No	721	65,3
	<i>Total</i>	<i>1104</i>	<i>100,0</i>

Elaboración propia

Seixas y Morton (2013) proponen que la evaluación debe considerar cómo el alumnado organiza la información y construye significados históricos a lo largo del tiempo. El uso del cuaderno de clase podría potenciar esta perspectiva, pero su baja utilización indica que su potencial no está siendo plenamente aprovechado en el proceso evaluador (Miralles-Martínez *et al.*, 2014). El 30,2% de los participantes indica que sus hijos o hijas han sido evaluados mediante dramatizaciones (véase Tabla 11). Aunque esta cifra es superior a la del cuaderno de clase, sigue siendo un porcentaje relativamente bajo.

Tabla 11

La dramatización como un instrumento con el que es evaluado el alumnado en Ciencias Sociales

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Sí	333	30,2
	No	771	69,8
	<i>Total</i>	<i>1104</i>	<i>100,0</i>

Elaboración propia

La dramatización es una estrategia didáctica que permite al estudiantado experimentar el pasado y desarrollar habilidades de empatía histórica. Según Bartelds *et al.* (2023), esta metodología podría contribuir al desarrollo de competencias de pensamiento histórico, ya que permite a los alumnos asumir diferentes perspectivas, interpretar situaciones históricas y reflexionar sobre el contexto social. Por otro lado, el 85,8% de los participantes confirma que la prueba escrita (véase Tabla 12) es uno de los instrumentos de evaluación utilizados en Ciencias Sociales (Antolinos *et al.*, 2024).

Tabla 12
La prueba escrita como un instrumento con el que es evaluado el alumnado en Ciencias Sociales

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Sí	947	85,8
	No	157	14,2
	Total	1104	100,0

Elaboración propia

Si bien la prueba escrita puede ser útil para medir ciertos aspectos del aprendizaje, su uso exclusivo puede limitar el desarrollo de competencias analíticas y reflexivas. Seixas y Morton (2013) enfatizan que la evaluación debe centrarse en el desarrollo del pensamiento histórico a través de tareas más abiertas y críticas, lo que sugiere que la alta dependencia de los exámenes en Ciencias Sociales no fomenta estas habilidades. De hecho, el 51,6% de los participantes indica que el seguimiento sobre el progreso del alumnado en Ciencias Sociales se realiza tras la finalización de cada unidad didáctica. Sin embargo, un 11,5% reporta que no existe ningún tipo de seguimiento, y un 10,9% desconoce si se realiza (véase Tabla 13). Estos datos reflejan que la comunicación entre el profesorado y las familias no es constante y que, en muchos casos, no se tiene claridad sobre el proceso de aprendizaje de cada estudiante.

Tabla 13
¿Se lleva un seguimiento con el docente sobre el progreso de su hijo o hija en el área de Ciencias Sociales?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Sí, todos los días	98	8,9
	No hay seguimiento	127	11,5
	Semanalmente	92	8,3
	Mensualmente	97	8,8
	Tras finalizar cada unidad didáctica	570	51,6
	Lo desconozco	120	10,9
	Otro (indíquelo)	0	0
	Total	1104	100,0

Elaboración propia

La falta de un seguimiento frecuente —también— puede afectar la capacidad del alumnado para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y mejorar sus estrategias de estudio. Una mayor diversificación en los métodos de evaluación y seguimiento permitiría no solo obtener una visión más amplia del desarrollo de competencias en Ciencias Sociales, sino también involucrar a las familias en el proceso educativo de manera más efectiva.

4. Discusión y conclusiones

Considerando que este estudio tiene por objetivo general analizar las percepciones de las familias sobre la evaluación del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria en el área de Ciencias Sociales, hay aspectos a considerar. Respecto al primer objetivo específico, sobre las metodologías activas y su influencia sobre la evaluación en Ciencias Sociales, los datos revelan una falta de estrategias activas y evaluaciones que fomenten el pensamiento histórico en la enseñanza de Ciencias Sociales (Bartelds *et al.*, 2023). Siguiendo la propuesta de Seixas y Morton (2013), es crucial replantear la manera en que se evalúa la historia, priorizando métodos que permitan al estudiantado construir conocimiento, cuestionar fuentes y desarrollar habilidades analíticas (Bain *et al.*, 2024). La falta de indagación autónoma, la escasa producción de trabajos significativos y la limitada participación en representaciones históricas sugieren una enseñanza que aún se encuentra centrada en modelos tradicionales de evaluación (Chávez, 2024).

En cuanto al objetivo específico dos, de determinar cómo es la comunicación entre el centro, las familias y viceversa, se ha identificado una brecha significativa en la comunicación del progreso en el aprendizaje del área de Ciencias Sociales (Palacios-Mena *et al.*, 2020). Para fortalecer la enseñanza de tal disciplina y desarrollar el pensamiento histórico del alumnado, es fundamental ampliar el acceso a la información sobre calificaciones de manera continua y no solo al final del trimestre (Serrano-Díaz *et al.*, 2022). De hecho, la transparencia en la evaluación es un aspecto clave para la confianza entre familias y profesorado (Galián *et al.*, 2018).

Sin embargo, para que la enseñanza de Ciencias Sociales sea efectiva, no basta con informar sobre los porcentajes de calificación; es necesario asegurar que los criterios de evaluación estén alineados con el desarrollo del pensamiento histórico (Moreno-Vera *et al.*, 2023). El reto no es solo comunicar cómo se califica, sino también qué se califica y con qué propósito.

Respecto al tercer objetivo específico sobre conocer las prácticas evaluadoras en Ciencias Sociales. El bajo conocimiento sobre la evaluación inicial en Ciencias Sociales sugiere una falta de transparencia en las estrategias de enseñanza y evaluación. Desde la perspectiva del pensamiento histórico (Sobrinó y López-Facal, 2025), una evaluación inicial es fundamental para construir un aprendizaje significativo, en donde el alumnado no solo memorice información, sino que comprenda y analice críticamente los acontecimientos históricos (Bartlerds *et al.*, 2023). Los resultados analizados reflejan un modelo evaluador basado —principalmente— en la aplicación de pruebas escritas, con escasa utilización de estrategias alternativas como dramatizaciones. La comunicación entre profesorado y familias sobre el progreso del alumnado es limitada, lo que sugiere que el proceso de evaluación sigue siendo más sumativo que formativo. Según Chávez (2024), una evaluación basada en exámenes dificulta el desarrollo de competencias específicas en Ciencias Sociales. Para mejorar la enseñanza y evaluación en el área, sería recomendable incorporar estrategias más variadas y alineadas con el pensamiento histórico evitando la memorización y apostando por la adquisición (Antolinos *et al.*, 2024).

En conclusión, la evaluación de las competencias de pensamiento histórico en Ciencias Sociales desde la percepción de las familias revela la importancia de un enfoque integral. Se identifican desafíos en la alineación entre las expectativas familiares y las metodologías educativas, lo que sugiere la necesidad de estrategias más participativas. Futuras investigaciones podrían profundizar en el impacto de la formación docente, el uso de herramientas digitales y el papel de la evaluación formativa para fortalecer el pensamiento histórico en distintos contextos educativos (Bain *et al.*, 2024).

Referencias

- Antolinos, A., Moreno-Vera, J. R., y Trigueros, F. J. (2024). Educación histórica y evaluación en educación primaria: diseño y validación de la Escala EVADOALFA para docentes, alumnos y familias. En J. Paricio Royo, B. Aso Morán, y J. A. Mérida Donoso (Coords.), *Desafíos para la educación histórica. Homenaje a Isidoro González Gallego* (pp. 161-171). Dykinson. <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/20636/>
- Bain, B., Chapman, A., Kitson, A., y Shreiner, T. (2024). *History Education and Historical Inquiry*. Information Age Publishing.
- Bartelds, H., Savenije, G. M., van Drie, J., y van Bortel, C. (2023). Using eyewitnesses to promote students' understanding of empathy in the history classroom. *The Journal of Social Studies Research*, 47(2), 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2022.12.001>
- Chávez, C. (2024). Un pensamiento que trasciende. Peter Seixas y sus contribuciones para el desarrollo del pensamiento histórico. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 28, 1-18. <http://dx.doi.org/10.15359/rp.28.2>
- Domínguez, J., Arias, L., Sánchez, R., Egea, A., y García, F. J. (2017). Primeros resultados de una prueba piloto para evaluar el pensamiento histórico de los estudiantes. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 24, 38-50.
- Galián, B., García-Sanz, M. P., y Belmonte, M. L. (2018). Evaluación de la participación familiar en el proceso educativo de los discentes desde la percepción del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 45-62. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.336971>
- 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), e0241892. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241892>
- Gómez-Carrasco, C. J., Ortuño, J., y Miralles-Martínez, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- 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*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Macia, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2014.05.002>
- Monteagudo, J., y López-Facal, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. *Perfiles Educativos*, 40(161), 128-146. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58586>
- 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.

- Morote, Á. F. (2025). Diseño y validación de un instrumento de investigación para la medida de la percepción y formación sobre los riesgos naturales en la Geografía escolar. *Cuadernos Geográficos*, 64(1), 241-258. <https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v64i1.31777>
- 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>
- Río, M. Á. (2010). No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar. *Revista Española de Sociología*, 14, 85-105.
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Serrano-Díaz, N., Aragón-Mendizábal, E., y Mérida-Serrano, 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>
- Sobrino, D., y López-Facal, D. (2025). Evaluación de competencias y pensamiento histórico: estudios en homenaje al profesor Jesús Domínguez Castillo. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 119, 4-6.