



Revista Electrónica Interuniversitaria de

Formación del Profesorado

E-ISSN: 1575-0965

emipal@unizar.es

Asociación Universitaria de Formación

del Profesorado

España

Gómez Carrasco, Cosme J.; Miralles Martínez, Pedro; Chapman, Arthur
Los procedimientos de evaluación en la clase de Historia. Un análisis comparativo a
través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra
Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 20, núm. 2, abril,
2017, pp. 45-61
Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217050478004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Gómez Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P. & Chapman, A. (2017). Los procedimientos de evaluación en la clase de Historia. Un análisis comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 45-61.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.284631>

Los procedimientos de evaluación en la clase de Historia. Un análisis comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra¹

Cosme J. Gómez Carrasco¹, Pedro Miralles Martínez¹, Arthur Chapman²

⁽¹⁾Universidad de Murcia, ⁽²⁾UCL – Institute of Education

Resumen

El objetivo principal de este trabajo ha sido realizar un estudio comparativo de las opiniones y percepciones de los docentes en formación de España e Inglaterra sobre los procedimientos, actividades y ejercicios más adecuados para evaluar los conocimientos y competencias históricas. Para conseguir este objetivo se ha elaborado un cuestionario cerrado con una escala de valoración tipo Likert (1-5). La muestra la componen 506 cuestionarios de estudiantes del Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de Geografía e Historia en España (344) y del PGCE y el Teach First en Inglaterra (162). En la investigación participaron 22 universidades, 13 españolas y 9 inglesas con una amplia representación territorial. Los resultados muestran diferencias significativas entre los dos países, unos perfiles docentes bastante claros en el caso español, y unos perfiles más difusos en el caso inglés.

Palabras clave

Enseñanza de la historia; Evaluación; Formación del profesorado; Investigación evaluativa

Contacto: Cosme J. Gómez Carrasco. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. cjgomez@um.es

¹ Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria” (EDU2015-65621-C3-2-R), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad español.

The assessment procedures when teaching history. A comparative analysis through the opinions of teachers in training in Spain and England

Abstract

The main objective of this article is to do a comparative study of the opinions and perceptions of teachers in training in Spain and England on the most appropriate procedures, activities and exercises to assess historical knowledge. To achieve this objective a closed questionnaire has been developed with a Likert-type rating scale (1-5). The sample is 506 questionnaires of students of the Master's Training Teacher in the specialty of Geography and History in Spain (344) and PGCE and Teach First in England (162). The research involved 22 universities, 13 from Spain and 9 from England with a wide territorial representation. The results show significant differences between the two countries, quite clear educational profiles in the Spanish case, and more diffuse profiles in the English case.

Key words

History Education; Assessment; Teacher Training; Educative Research

Introducción

Desde hace veinticinco años la evaluación ha tenido una entidad propia en todas las modificaciones legislativas realizadas en el ámbito educativo en España, tanto en la LOGSE (1990), la LOE (2006) y la LOMCE (2013). Desde la propuesta curricular expuesta en la LOGSE, la evaluación se conceptualizó como un proceso de diálogo, comprensión y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y no sólo en un marcador o calificación que evaluará los objetivos alcanzados (Santos Guerra, 2003). La función evaluadora se fundamentó como un proceso integrado en el modelo de enseñanza y aprendizaje. Por ello, desde una concepción abierta, toda propuesta de mejora e innovación educativa debe incidir en estas nuevas dimensiones de la evaluación, en nuevos instrumentos de obtención de información y análisis de la misma.

La aparición en el siglo XXI del nuevo concepto pedagógico de competencias supuso un nuevo reto e impulso para el concepto de evaluación educativa. La necesidad de educar en competencias, con un alto nivel de contenidos procedimentales y de aplicar conocimientos interdisciplinares, destrezas y actitudes a situaciones determinadas debía obligar a una mayor presencia de la evaluación formativa en dicho proceso educativo. En opinión de López Facal (2013), las ciencias sociales y la historia son disciplinas que hacen posible el desarrollo y aprendizaje de estas competencias educativas. Hay que intentar superar una interpretación de las competencias que se conecte únicamente con la competitividad. Ser competente implica saber interpretar el medio en el que el alumno interactúa, saber proponer alternativas, ser capaz de argumentar. Estas operaciones necesitan de un conocimiento sobre cómo es y cómo funciona la sociedad, cómo se han ido generando y modificando las relaciones humanas a lo largo del tiempo, qué consecuencias han tenido y tienen las acciones que realizan las personas y los colectivos (López Facal, 2013).

Para conseguir esta cuestión es necesario revisar el concepto actual de evaluación, en el que todavía en la materia de Historia se sigue valorando principalmente la adquisición de conocimientos conceptuales, y en la que el uso del examen tiene una supremacía casi incontestada como instrumento de medición (Gómez y Miralles, 2013 y 2015; Merchán 2005). En efecto, el examen goza de buena salud: no sólo es la principal herramienta para clasificar, seleccionar y acreditar al alumnado, sino que, con los últimos cambios en la legislación educativa española, estas funciones se han ampliado. El tipo de formato y de preguntas diseñados para los exámenes está condicionado también por la cantidad total de exámenes que el profesorado tiene que corregir, junto con la necesidad de establecer criterios objetivos y fáciles de defender ante una posible reclamación, hecho que determina el tipo de capacidades demandadas finalmente en la prueba. Como ya sabemos, en el marco actual de una enseñanza masificada, se recurre a conocimientos memorísticos, pues resulta más rápido vaciar una información que reflexionar sobre ella, limitando así el desarrollo de aquellas competencias intelectuales que puedan potenciar la formación y el pensamiento histórico (Gómez y Miralles, 2015). Frente a esta primacía del examen, la evaluación por competencias es un proceso de recogida de evidencias (a través de actividades de aprendizaje) y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del estudiante, según unos resultados de aprendizaje esperados (Valverde, Revuelta y Fernández, 2012).

Las investigaciones sobre la enseñanza de la historia demuestran que los procedimientos y criterios de evaluación siguen estando ligados a una pretendida “objetividad”, el uso casi exclusivo del libro de texto como material didáctico, y el predominio de unos contenidos excesivamente conceptuales y descontextualizados de la realidad social (Miralles y Gómez, 2016; López Facal, 1997, Miranda y Palma, 2011; Muñoz Labraña y Martínez Rodríguez, 2011). El proceso de evaluación que se efectúa del contenido disciplinar se realiza como si fuera un conocimiento estático, imperecedero e inmutable. La presentación de la evaluación de hechos y datos descontextualizados es una tónica general y lo más preocupante es que el profesorado presta más importancia a la cantidad que a la calidad. Cabe cuestionarse si con estos conocimientos el alumnado es capaz de alcanzar una conciencia histórica y un nivel de desarrollo en el pensamiento que le permita sentirse parte del contexto social y colaborar en su entendimiento y transformación. O lo que es lo mismo, si van a alcanzar debidamente las competencias a las que hacíamos referencia anteriormente.

Para lograrlo se deben explorar nuevos instrumentos de evaluación que vayan más allá del examen parcial o final (Alfageme y Miralles, 2009). En este sentido, combinar métodos cuantitativos y cualitativos en la evaluación del alumnado es indispensable para un desarrollo correcto de competencias y habilidades cognitivas complejas en la materia de historia y en el área de ciencias sociales. Por ello es de vital importancia conocer las opiniones y percepciones de los futuros docentes sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación. Una circunstancia que nos permita elaborar una estrategia de actuación en la formación del profesorado para superar los problemas de una enseñanza de la historia tradicional, conceptual y memorística.

Metodología

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es realizar un estudio comparativo de las opiniones y percepciones de los docentes en formación de España e Inglaterra sobre los procedimientos, actividades y ejercicios más adecuados para evaluar los conocimientos y competencias históricas. Para conseguir este objetivo se han planteado tres objetivos específicos:

- Comparar las opiniones de los docentes en formación de España e Inglaterra sobre los procedimientos de evaluación y su papel en la enseñanza-aprendizaje de la historia.
- Diferenciar la valoración que realizan los docentes en formación de España e Inglaterra sobre los ejercicios y actividades más adecuados para evaluar los conocimientos y competencias históricas.
- Analizar las correlaciones entre los ítems del cuestionario para interpretar las diferentes formas de concebir la evaluación en la clase de historia por parte de los docentes en formación de España e Inglaterra y delimitar perfiles docentes.

Población y muestra

Se han recogido 506 cuestionarios de estudiantes del Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de Geografía e Historia en España (344) y del PGCE y el Teach First en Inglaterra (162). En la investigación participaron 22 universidades, 13 españolas y 9 inglesas. Se ha procurado tener una amplia representación territorial. En el caso español hay representantes de universidades del sur peninsular (Málaga, Jaén), del levante mediterráneo (Murcia, Alicante, Valencia y Barcelona), de la costa norte (Santander y Oviedo), y del centro peninsular (Burgos, Valladolid, La Rioja, Zaragoza y Madrid). Además la muestra la componen una combinación de universidades grandes, medianas y pequeñas. En cuanto a la muestra de Inglaterra, la amplitud territorial también ha sido muy representativa: participaron universidades del suroeste (Exeter), de la capital (IoE-UCL), del sureste (Canterbury), del centro (East-Anglia, Birmingham) y del norte (Manchester, York, Leeds, Edge Hill). Igual que en el caso español, también hay una combinación de universidades grandes, medianas y pequeñas.

Diseño de la investigación

El diseño empleado en la presente investigación ha sido un diseño cuantitativo no experimental tipo encuesta. Se ha optado por este tipo de diseño debido a que se trata de un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables cuando la información es recogida de forma sistemática, garantizando el rigor de los datos obtenidos (Buendía, Colás y Hernández, 1998). Tal y como señalan Hernández y Maquilón (2010), los diseños mediante encuesta son muy habituales en el ámbito de la educación ya que son aplicables a múltiples problemas y permiten recoger información sobre un número elevado de variables.

Instrumento de recogida de información

Los datos utilizados para este trabajo forman parte de un cuestionario con una escala de valoración cerrada tipo Likert (1-5). El título del cuestionario ha sido "Opinión y percepción del profesorado en formación inicial sobre el aprendizaje de la historia y la evaluación de competencias históricas". El cuestionario fue validado por cuatro expertos, tres de ellos del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de tres universidades distintas, y con amplia experiencias en Educación Secundaria. El cuarto validador es experto en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Los expertos validadores llenaron un cuestionario con una escala Likert de 1-4. Se dejaron sólo los ítems que superaran el 3 de media por los validadores. Además se modificaron todas las cuestiones señaladas de forma cualitativa.

El cuestionario tiene dos partes. La primera parte es de identificación. La segunda parte está formada por tres bloques temáticos con los ítems que deben valorar los participantes. El primer bloque, titulado "Opinión y percepción sobre la evaluación y su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje", contiene 12 afirmaciones sobre el papel de la evaluación que los participantes debían valorar desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). El segundo bloque, titulado "Opinión y percepción sobre la historia como materia formativa, métodos, fuentes y recursos de enseñanza", contiene 15 afirmaciones que los participantes deben valorar desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo), y 24 métodos, técnicas y recursos didácticos para la enseñanza de la historia que los participantes deben valorar desde 1 (menos relevante) hasta 5 (más relevante). El tercer bloque, titulado "Opinión y percepción sobre la evaluación de competencias históricas en Educación Secundaria: utilización de fuentes, razonamiento causal y empatía histórica", contiene 9 afirmaciones que los participantes deben valorar desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo), y 8 actividades de evaluación de competencias históricas que los participantes deben valorar desde 1 (menos relevante) hasta 5 (más relevante). Los ítems del cuestionario relacionados con los procedimientos y actividades de evaluación se han construido teniendo en cuenta las prácticas docentes relacionadas con perfiles tradicionales e innovadores, según estudios como los de Alfageme y Miralles (2009); Álvarez (2001); Cumming y Maxwell (1999); Blázquez y Lucero (2002); Merchán (2001 y 2005); o Stufflebeam y Shinkfield (2007).

Tras realizar la validación del cuestionario por los expertos, el cuestionario fue traducido al inglés y se sometió a la validación del comité de ética del Institute of Education (University College of London) para poder pasarlo en centros ingleses. Para ello se llenó el "Staff Ethics Application Form" con la información sobre los procedimientos y la metodología que se iba a utilizar en la recogida y el análisis de la información. El comité de ética del Institute of Education resolvió positivamente sobre el cuestionario, lo que permitió distribuirlo en centros españoles e ingleses entre mayo y junio.

Los datos seleccionados para este trabajo corresponden al bloque I "Opinión y percepción sobre la evaluación y su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje", y al bloque 3.35 "Valora del 1 (menos relevante) al 5 (más relevante) los ejercicios y actividades que según su opinión son más adecuados para evaluar el aprendizaje de los contenidos y las competencias históricas en Educación Secundaria".

Tabla 1. Ítems del bloque 1 del cuestionario "Opinión y percepción del profesorado en formación inicial sobre el aprendizaje de la historia y la evaluación de competencias históricas"

B1.1. Es necesario explicar claramente a los alumnos cuál es el propósito, procedimientos y técnicas de evaluación.
B1.2. La evaluación del alumnado condiciona el estilo o método de enseñanza del docente.
B1.3. La evaluación es un procedimiento positivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ayuda a medir los logros de los estudiantes.
B1.4. La evaluación debe basarse principalmente en los preceptos curriculares (estándares de aprendizaje, criterios de evaluación, etc.). El margen del docente debe ser estrecho para conseguir una mayor homogeneización e igualdad entre distintos centros.
B1.5. Los contenidos conceptuales (hechos, conceptos y principios de las disciplinas) deben tener un papel en la evaluación menor que los procedimientos y las actitudes.
B1.6. Las técnicas y los procedimientos de evaluación tradicionales (actividades de los libros de texto y el examen sobre aprendizajes memorísticos) impiden la innovación educativa.
B1.7. El uso de procedimientos y técnicas de evaluación tradicionales por parte del docente está relacionado con el fracaso escolar de parte del alumnado.
B1.8. Los procedimientos y técnicas de evaluación que tienen un carácter más cualitativo, como la observación directa o el análisis de las producciones del alumnado, deben tener un menor peso porque implican una mayor subjetividad del docente.
B1.9. El examen es el instrumento más empleado para evaluar por su carácter objetivo.
B1.10. Las notas y las calificaciones sirven como un modo de controlar el trabajo y el comportamiento del alumnado.
B1.11. La valoración del aprendizaje de los estudiantes es una de las tareas más difíciles y que más tiempo conlleva al profesorado.
B1.12. La formación del profesorado para valorar el aprendizaje de los estudiantes es escasa.

Tabla 2. Ítems del bloque 3.35 del cuestionario "Opinión y percepción del profesorado en formación inicial sobre el aprendizaje de la historia y la evaluación de competencias históricas"

B3.35.1. Comentarios de textos e imágenes de contenido histórico
B3.35.2. Preguntas cortas sobre acontecimientos históricos
B3.35.3. Ensayos y preguntas de desarrollo sobre procesos históricos
B3.35.4. Trabajo de campo (recogida de información, realización de ejercicios) a

lo largo de una visita a un museo u otro centro de interés histórico.
B3.35.5. Ejercicios de empatía histórica.
B3.35.6. Investigaciones de historia local
B3.35.7. Preguntas que busquen la explicación histórica y el razonamiento causal
B3.35.8. Pruebas objetivas (tipo test, enlazar fechas con acontecimientos...).

Los datos han sido codificados en el programa estadístico SPSS v19.0 en dos archivos distintos (uno para cada realidad territorial), y un archivo con todos los datos en conjunto. Esto nos ha permitido realizar el análisis por separado y también comparativo. Para este estudio se ha realizado un análisis descriptivo (frecuencias, media y varianza para cada uno de los ítems seleccionados), y correlaciones bivariadas en los ítems que presentan unos resultados descriptivos relevantes.

Resultados

La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos del bloque 1 del cuestionario en España e Inglaterra

	N España	Media	Varianza	N Inglaterra	Media	Varianza
B1.1	344	4,65	,484	162	4,43	,421
B1.2	344	3,92	,881	162	4,30	,473
B1.3	344	3,56	1,121	162	3,83	,686
B1.4	344	2,23	1,140	162	2,91	1,016
B1.5	344	3,01	1,102	162	2,72	1,121
B1.6	344	3,53	1,649	162	3,15	1,075
B1.7	344	3,14	1,485	162	2,93	,958
B1.8	344	2,37	1,038	162	2,73	,895
B1.9	344	3,27	1,648	162	3,19	1,108
B1.10	344	3,29	1,147	162	2,67	1,128
B1.11	344	4,24	,719	162	3,73	,870
B1.12	344	3,90	1,194	162	3,88	,730
N válido	344			162		

A nivel global la media de las valoraciones realizadas por los docentes en formación muestran disparidades (puntuaciones intermedias con una varianza superior a un punto), por lo que no indican un modelo único de enseñanza. Los resultados obtenidos también

reflejan diferencias significativas entre las respuestas de los docentes en formación de España e Inglaterra (tabla 3). Además estas diferencias (en algunos casos mayor a medio punto) se dan en ítems clave para conocer los perfiles docentes asociados a los procedimientos de evaluación. Sorprende que los ítems más relacionados con opiniones favorables a prácticas innovadoras en la evaluación (1.5, 1.6 y 1.7) tengan una mayor puntuación en el profesorado en formación de España. Al contrario, los ítems que hacen referencia a opiniones favorables a prácticas de evaluación consideradas más tradicionales (1.4 y 1.8) tienen una puntuación mayor en los futuros docentes ingleses.

Una cuestión que podemos ver con más profundidad en las tablas siguientes. Las tablas 4 y 5 hacen referencia a los estadísticos de frecuencia y porcentaje en España e Inglaterra sobre los ítems 1.5 y 1.6, relacionados con opiniones favorables a prácticas innovadoras de evaluación. En el caso de la tabla 4 se puede apreciar cómo en España existe un porcentaje prácticamente idéntico entre los que están a favor y en contra de que los contenidos conceptuales tengan menor peso en la evaluación (33% a favor, 32% en contra). En Inglaterra, por el contrario, el profesorado en formación tiene una opinión bastante contraria a esta afirmación (47%) frente a los que dan una valoración positiva (23%). Estas diferencias se repiten ante la afirmación que indica que el uso del libro de texto y el examen impiden la innovación educativa. Frente a un 56% de los futuros docentes españoles que están de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación, en Inglaterra este porcentaje desciende al 38%.

Tabla 4.

Estadísticos de frecuencia y porcentaje del ítem 1.5 del cuestionario

		España	España	Inglaterra	Inglaterra
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válido	1	26	7,6	16	9,9
	2	85	24,7	61	37,7
	3	119	34,6	47	29,0
	4	89	25,9	28	17,3
	5	25	7,3	10	6,2
	Total	344	100,0	162	100,0

Tabla 5.

Estadísticos de frecuencia y porcentaje del ítem 1.6 del cuestionario

		España	España	Inglaterra	Inglaterra
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válido	1	23	6,7	6	3,7
	2	67	19,5	42	25,9
	3	61	17,7	51	31,5
	4	89	25,9	47	29,0
	5	104	30,2	16	9,9
	Total	344	100,0	162	100,0

Unos resultados similares se han obtenido en los ítems que vierten opiniones favorables a prácticas más tradicionales de evaluación. Así, las tablas 6 y 7 hacen referencia a los estadísticos de frecuencia y porcentaje en España e Inglaterra sobre los ítems 1.4 y 1.8. Ante la afirmación de que la evaluación debe basarse principalmente en los preceptos curriculares, y en la que el docente tenga poca margen de actuación, dos tercios de los estudiantes españoles encuestados estaban en desacuerdo o muy en desacuerdo (64%). Sin embargo ese porcentaje desciende al 36% en el caso inglés. En el caso del ítem 1.8, ante la afirmación de que las técnicas de evaluación más cualitativas (observación directa, producciones del alumnado, etc.) tenga menos peso en la evaluación, un 58% de los futuros docentes españoles están en desacuerdo o muy en desacuerdo, mientras que ese porcentaje desciende al 45% en el caso inglés.

Tabla 6.

Estadísticos de frecuencia y porcentaje del ítem 1.4 del cuestionario

		España	España	Inglaterra	Inglaterra
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válido	1	102	29,7	12	7,4
	2	119	34,6	47	29,0
	3	70	20,3	54	33,3
	4	48	14,0	42	25,9
	5	5	1,5	7	4,3
	Total	344	100,0	162	100,0

Tabla 7.

Estadísticos de frecuencia y porcentaje del ítem 1.8 del cuestionario

		España	España	Inglaterra	Inglaterra
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
	1	74	21,5	11	6,8
	2	126	36,6	64	39,5
	3	94	27,3	48	29,6
	4	43	12,5	36	22,2
	5	7	2,0	3	1,9
	Total	344	100,0	162	100,0

Más allá de las diferencias entre países, hay que incidir en que las respuestas de los futuros docentes mostraban un patrón lógico de valoración entre los ítems más relacionados con prácticas de evaluación tradicionales o innovadoras. Esta circunstancia nos ayuda a conocer diferentes perfiles docentes basados en esa opinión más positiva o negativa sobre el uso de determinados procedimientos de evaluación. Así, en las tablas 8 y 9 se muestran las correlaciones bivariadas (correlación de Pearson) entre dos ítems relacionados con prácticas innovadoras (1.6 y 1.7) y dos ítems relacionados con prácticas más tradicionales (1.4 y 1.8). Los resultados muestran unas correlaciones de moderadas a altas o moderadas

(,46 y ,34) con una sig. bilateral de ,000. Es decir, los datos indican que la correlación es estadísticamente significativa, y por lo tanto los estudiantes tendían a responder de una forma muy parecida entre estos ítems.

Tabla 8.

Correlaciones bivariadas entre los ítems 1.6 y 1.7 del cuestionario

		B1.6	B1.7
B1.6	Correlación de Pearson	1	,465 **
	Sig. (bilateral)		,000
	N	344	344
B1.7	Correlación de Pearson	,465 **	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	344	344

Tabla 9.

Correlaciones bivariadas entre los ítems 1.6 y 1.7 del cuestionario

		B1.4	B1.8
B1.4	Correlación de Pearson	1	,343 **
	Sig. (bilateral)		,000
	N	344	344
B1.8	Correlación de Pearson	,343 **	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	344	344

Valoración de los ejercicios y actividades de evaluación

La disparidad de resultados entre los futuros docentes de Inglaterra y España también es evidente en los ítems relacionados con la valoración de las actividades y ejercicios de evaluación más pertinentes para la clase de historia (tabla 10). Destacan esas diferencias en el ítem dedicado a las preguntas cortas como ejercicio de evaluación (valorado más positivamente en el caso inglés), y los ítems dedicados a la empatía histórica y las investigaciones de historia local como actividades de evaluación (valorados de forma más positiva en el caso español). En la tabla 11 se profundiza sobre ese ítem de preguntas cortas comparando las respuestas de los estudiantes de España e Inglaterra. Mientras que sólo el 33% de los futuros docentes españoles valoran como relevantes o muy relevantes las preguntas cortas como ejercicios de evaluación de los conocimientos y competencias históricas, este porcentaje se incrementa al 53% en las respuestas de los docentes en formación ingleses.

Tabla 10.

Estadísticos descriptivos del bloque 3.35 del cuestionario en España e Inglaterra

	N España	Media	Varianza	N Inglaterra	Media	Varianza
B3.35.1	340	4,30	,589	161	4,18	,436
B3.35.2	340	3,15	,981	161	3,49	,776
B3.35.3	340	3,80	,796	161	3,93	,932
B3.35.4	340	4,22	,767	161	3,45	,899
B3.35.5	340	3,90	,930	161	3,29	,933
B3.35.6	340	4,05	,870	161	3,71	,693
B3.35.7	340	4,27	,576	161	4,29	,530
B3.35.8	340	2,71	1,470	161	2,99	1,606
N válido	340			161		

Tabla 11.

Estadísticos de frecuencia y porcentaje del ítem 3.35.2 del cuestionario

		España	España	Inglaterra	Inglaterra
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válido	1	16	4,7	2	1,2
	2	65	18,9	20	12,3
	3	144	41,9	52	32,1
	4	83	24,1	71	43,8
	5	32	9,3	16	9,9
	Total	340	98,8	161	99,4
Perdidos	Sistema	4	1,2	1	,6
Total		344	100,0	162	100

Al igual que en el anterior bloque de ítems, en las actividades y ejercicios de evaluación existen correlaciones estadísticamente significativas entre las respuestas más cercanas a prácticas metodológicas más tradicionales y respuestas más cercanas a prácticas más innovadoras. Así, en la tabla 12 se puede apreciar una correlación de moderada a alta (,44) entre el ítem relacionado con el uso de preguntas cortas para evaluar los conocimientos históricos, y el ítem relacionado con el uso de pruebas objetivas, ambas consideradas como ítems cercanos a una práctica de evaluación más tradicional. De igual forma, existe una correlación moderada o de moderada a alta entre los ítems referentes al uso del trabajo de campo, los ejercicios de empatía histórica, y el uso de la historia local como actividades de evaluación del alumnado en la clase de historia (,32, ,41 y ,44). Unos resultados que vuelven a mostrar la coherencia en las respuestas y cómo estas pueden ayudar a la construcción de diferentes perfiles docentes en torno a las opiniones sobre los procedimientos y técnicas de evaluación.

Tabla 12.

Correlaciones bivariadas de los ítems 3.35.2 y 3.35.8 del cuestionario

		B3.35.2	B3.35.8
B3.35.2	Correlación de Pearson	1	,444 **
	Sig. (bilateral)		,000
	N	340	340
B3.35.8	Correlación de Pearson	,444 **	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	340	340

Tabla 13.

Correlaciones bivariadas de los ítems 3.35.4, 3.35.5 y 3.35.6 del cuestionario

		Correlaciones		
		B3.35.4	B3.35.5	B3.35.6
B3.35.4	Correlación de Pearson	1	,327 **	,444 **
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	340	340	340
B3.35.5	Correlación de Pearson	,327 **	1	,413 **
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	340	340	340
B3.35.6	Correlación de Pearson	,444 **	,413 **	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	340	340	340

Discusión y conclusiones

Los resultados muestran en el caso de los estudiantes españoles dos perfiles docentes muy acusados. El primero de ellos, considerado por los estudios internacionales con un carácter más tradicional (Cumming y Maxwell, 1999; George y Cowan, 1999; Klenowski, 2005; Stufflebeam y Shinkfield, 2007), piensa que los preceptos curriculares deben primar en las prácticas de evaluación para conseguir una mayor homogeneidad entre centros, está en desacuerdo con que los contenidos conceptuales tengan menos peso, cree que las técnicas de evaluación cualitativas deben tener menos presencia, y valora como relevantes o muy relevantes el uso de preguntas cortas y pruebas objetivas para evaluar los conocimientos y competencias históricas. Este perfil, aunque minoritario, aglutina al 15-30% de la muestra. En el otro extremo hay un perfil mayoritario (40-50%) que piensa que los instrumentos tradicionales de evaluación (examen-libro de texto) impiden la innovación, cree que los preceptos curriculares no deben seguirse tan estrictamente, valora positivamente las técnicas de evaluación cualitativas, y piensa que los ejercicios de empatía histórica, las preguntas que buscan la reflexión y el razonamiento causal, así como el trabajo de campo y la observación, son relevantes o muy relevantes para evaluar los conocimientos históricos.

En el caso inglés, estos perfiles están más difuminados. Estos resultados tienen dos ejes principales de discusión. En primer lugar, cómo se han posicionado las diferencias entre los países. En segundo lugar, la disparidad entre las respuestas de los docentes españoles en formación con los estudios que han analizado tanto los procedimientos de evaluación que utiliza el profesorado en activo en la clase de Historia, como sus opiniones y percepciones (Gómez y Miralles, 2015; Miralles, Molina y Monteagudo, 2017; Monteagudo, Molina y Miralles, 2015).

Sobre la primera cuestión, parece difícil de entender que los docentes en formación ingleses tengan una opinión más cercana a prácticas de evaluación tradicionales que los estudiantes españoles, y que esos perfiles docentes estén tan difuminados. El *National Curriculum* inglés de 1991 supuso un gran cambio en la materia de Historia, ya que los conceptos de segundo orden adquirieron un protagonismo muy importante. Un protagonismo que, aunque con altibajos, se ha mantenido hasta la reforma de 2013 (Chapman, 2013). Este currículo ha sido un modelo esencial para la renovación de la enseñanza de la historia en el ámbito internacional y en la elaboración de los planes de estudio, como en los casos de Canadá (Clark, Sandwell y Lévesque, 2015) o Australia (Parkes y Sharp, 2014). Pero además, desde la década de 1970 los grupos de investigación e innovación ingleses han sido la gran referencia para la definición y construcción de la educación histórica. Un punto de inflexión para conseguir este cambio en la enseñanza y aprendizaje de la historia en las aulas tuvo lugar en Reino Unido en 1972 con el proyecto curricular *History Project 13-16*, que más tarde se denominó *School History Project* (SHP). Este fue el origen de proyectos tan interesantes como el *Concepts of History and Teaching Approaches* (Lee, Ashby y Dickinson, 2004) y libros de referencia como el *Constructing History 11-19* (Cooper y Chapman, 2009), los trabajos de Cooper que recogen estudios de caso de innovación sobre la enseñanza de la historia en Primaria (2013 y 2014), o trabajos como el de Chapman y Wilschut (2015) donde recogen las investigaciones actuales sobre educación histórica.

Por ello sorprenden las diferencias existentes entre los resultados del contexto inglés con las opiniones y percepciones de los docentes en formación en España. Sobre todo teniendo en cuenta que las opiniones de los estudiantes españoles se producen en un contexto de enseñanza de la historia bastante tradicional: con un currículo de una gran carga conceptual y basado en la narrativa nacional (De Pro y Miralles, 2009; Gómez y Chapman, 2016); con unos manuales que contienen actividades de evaluación que exigen habilidades cognitivas bajas y conocimientos históricos conceptuales (Gómez, 2014; Gómez y Miralles, 2016; Sáiz, 2013); y con el examen como principal instrumento de evaluación, cuyas preguntas son esencialmente memorísticas (Gómez y Miralles, 2015; Merchán, 2005; Monteagudo, Miralles y Villa, 2015).

Para responder a este interrogante tenemos que poner el foco en dos cuestiones. En primer lugar, las prácticas de evaluación que en España se consideran tradicionales, por estar unidas a un aprendizaje de la historia más memorístico y conceptual, en Inglaterra no tienen ese carácter tan marcado. Así, en el análisis comparativo realizado por Gómez y Chapman (2017) sobre libros de texto en España e Inglaterra, se ha podido comprobar cómo en esos manuales sí se trabajan habilidades cognitivas más complejas y los conceptos de segundo orden sobre historia. Por tanto, por los resultados que hemos obtenido, podemos aseverar que los docentes en formación ingleses no tienen una percepción tan

negativa de esos procedimientos de evaluación, y no le otorgan un carácter tan tradicional o memorístico como en España. La otra cuestión sobre la que poner el foco es sobre la formación del profesorado. En los últimos años el Máster de Formación del Profesorado en España ha incidido mucho más en los aspectos didácticos para el aprendizaje de la geografía y la historia, y en cómo superar metodologías obsoletas de enseñanza. El hecho de que el cuestionario se rellenara al finalizar las clases del Máster (mayo) ha podido condicionar esas percepciones y opiniones de las prácticas de evaluación en el alumnado de España, con una valoración más positiva de los procedimientos más innovadores.

Sobre la disparidad entre las respuestas de los docentes en formación de España con otros estudios que han analizado las prácticas de evaluación del profesorado en activo, hay varias explicaciones. La primera deriva de la formación docente del Máster, más especializada en los últimos seis años en los aspectos didácticos y de innovación que la que existía anteriormente. Como indica Imbernón (2015), desde la década del 2000 en la formación del profesorado se ha intentado crear espacios y recursos para construir aprendizajes mediante proyectos de innovación, y con la intención de cambiar las instituciones educativas. La segunda deriva de la contradicción entre las intenciones del profesorado, y la capacidad de llevar a cabo esas prácticas de innovación en el contexto curricular y burocrático de los centros docentes (Miralles, Molina y Monteagudo, 2017). Los resultados obtenidos enfocan al menos hacia una intervención: la existencia de un perfil docente (que llega en ocasiones al 30% de la muestra) que todavía defiende prácticas tradicionales de evaluación. La intervención ahí se debe centrar en la formación del profesorado, donde se debe intensificar la formación en el uso de procedimientos e instrumentos de evaluación que favorezcan la innovación y un cambio en el paradigma de enseñanza. Pero también es importante, en comparación con los datos obtenidos en los cuestionarios ingleses, un cambio en el uso de procedimientos tradicionales como el examen y el libro de texto. El problema no es sólo el uso y abuso de este tipo de instrumentos y técnicas de evaluación, sino también el enfoque sobre el que se construye la evaluación de los conocimientos y las competencias históricas. Hay que cambiar el modelo de educación histórica y las concepciones epistemológicas de lo que significa enseñar y aprender historia (Gómez y Miralles, 2016). En el momento en que el profesorado entienda que el aprendizaje de esta disciplina debe impulsar el valor educativo e instructivo de la historia científica frente a la proclamación de una historia esencialista y etnicista (Prats, 2016), así el examen y el libro de texto dejarán de ser un lastre para la innovación educativa.

Referencias

- Alfageme, M. B. y Miralles, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 8-20.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata
- Blázquez, F. y Lucero, M. (2002). La evaluación. Principios, modelos y ámbitos. En A. Medina y F. Salvador (coords.), *Didáctica general* (pp. 301-324). Madrid: Pearson.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

- Chapman, A. (2013). Possible pasts? The aims of school history in England. Conferencia presentada en Curitiba el 8 de noviembre de 2013.
- Chapman, A. y Wilschut, A. (Eds) (2015). *Joined-up History: New Directions in History Education Research*, Charlotte: IAP.
- Clark, P., Sandwell, R. y Lévesque, S. (2015). Dialogue Across Chasms: History and History Education in Canada. In E. Erdmann y W. Hasberg (Eds.), *History Teacher Education: Global Interrelations. History Education International Series* (pp. 187-209). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Cooper, H. (2014). *Writing History 7-11*. London: Routledge
- Cooper, H. (Ed.) (2013). *Teaching History Creatively*. London: Routledge
- Cooper, H. y Chapman, A. (ed.) (2009). *Constructing History, 11-19*. London: Sage.
- Cumming, J. J. y Maxwell, G. S. (1999). Contextualizing authentic assessment. *Assessment in Education*, 6, 177-194.
- De Pro, A. y Miralles, P. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria, *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 59-96.
- Domínguez, J. (2013). ¿Es posible evaluar competencias históricas como lo haría PISA? *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 76, 62-74.
- George, J. y Cowan, J. (1999). *A handbook of techniques for formative evaluation*. London: Kogan Page.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1).
- Gómez, C. J. y Chapman, A. (2016). Pensamiento histórico y evaluación de competencias en el currículo de Inglaterra y España. Un estudio comparativo. En R. López Facal (Ed.), *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 432-445). Santiago de Compostela: USC.
- Gómez, C. J. y Chapman, A. (2017, e. p.). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2016). Historical Skills in Compulsory Education.: Assessment, Inquiry Based Strategies and Argumentation. *New Approaches in Educational Research*, 5(2), 139-146.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación de competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24, 91-121.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. doi:10.7440/res52.2015.04

- Hernández, F. y Maquilón, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 109-126). Madrid: Dykinson.
- Imbernón, F. (2015). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Lee, P., Ashby, R. y Dickinson, A. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En M. Carretero y J. Voss (comp.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 217-248). Buenos Aires: Amorrortu.
- López Facal, R. (1997). La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. En H. Salmerón (ed.), *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp. 371-397). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 5-8.
- Merchán, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 15, 3-21.
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Miralles, P. y Gómez, C. J. (2016). Sin “Cronos” ni “Kairós”. El tiempo histórico en los exámenes de 1.º y 2.º de la Educación Secundaria Obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 15, 15-26.
- Miralles, P., Molina, S. y Monteagudo, J. (2017). Cuándo y cómo se evalúa en Geografía e Historia. Fases e instrumentos de evaluación del profesorado de ESO. Análisis de entrevistas y grupos de discusión en la Región de Murcia. *REIFOP*, 20(1), 187-199.
- Monteagudo, J., Molina, S. y Miralles, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en España. El caso de la Región de Murcia, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 737-761.
- Muñoz Labraña, C. y Martínez Rodríguez, R. (2011). La evaluación de los contenidos curriculares en las aulas de segundo ciclo de la Educación General Básica. En *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Murcia, vol. I (pp. 349-356). Murcia: AUPDCS.
- Parkes, R. J. y Sharp, H. (2014). Nietzschean perspectives on representations of national history in Australian school textbooks: What should we do with Gallipoli? *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 159-181.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 15, 145-153.

- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. 2.^a ed. Granada: Aljibe.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Valverde, J., Revuelta, F. I. y Fernández, M. R. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 51-62.