

Implementación de la evaluación formativa para el desarrollo de competencias vinculadas a la investigación en Historia de la Educación

Marcos Rodríguez Álvarez y Jorge Jimena Alcaide

Universidad de Oviedo

Resumen

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha impulsado una transformación en el seno universitario hacia un modelo educativo competencial. El nuevo paradigma exige la implementación de nuevos enfoques evaluativos, poniéndose de relieve la importancia de una evaluación formativa que procure una comunicación continuada entre docente y estudiantado en relación al desempeño de su trabajo. Con este objetivo, se ha implementado en el apartado práctico de la asignatura de Historia de la Educación en España (Grado en Pedagogía) una metodología de Aprendizaje Basado en la Investigación que ha permitido la planificación y ejecución de una evaluación formativa. La evaluación de la experiencia revela que este diseño de prácticas favoreció el desarrollo de diferentes competencias vinculadas a la actividad investigadora y al trabajo grupal y autónomo, al tiempo que potenció, en base a la retroalimentación periódica transmitida, una mayor consciencia y comprensión por parte del alumnado acerca de su propio trabajo y evolución. Se observa, por otro lado, que las rúbricas resultan un instrumento de evaluación útil para clarificar al alumnado el sentido de la tarea y orientarles en su realización.

Palabras clave: Evaluación formativa, Aprendizaje Basado en la Investigación, Competencias

Implementation of formative evaluation for the development of competencies linked to research in the History of Education

Abstract

The creation of the European Higher Education Area has promoted a transformation within universities towards a skill-based educational model. The new paradigm requires the implementation of new evaluative approaches, highlighting the importance of a formative evaluation that seeks continuous communication between teachers and students in relation to the performance of their work. With this objective, a Research-Based Learning methodology has been implemented in the practical section of the History of Education in Spain subject (Degree in Pedagogy) that has allowed the planning and execution of a formative evaluation. The evaluation of the experience reveals that this design of practices favored the development of different skills linked to research activity and group and autonomous work, while promoting, based on the periodic feedback transmitted, greater awareness and understanding on the part of the students about their own work and evolution. It is observed, on the other hand, that the rubrics are a useful evaluation instrument to clarify the meaning of the task to students and guide them in its completion.

Keywords: Formative evaluation, Research-Based Learning, Skill

1. JUSTIFICACIÓN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha inducido la apertura de un proceso de transformación en el seno de la universidad española que, entre otros aspectos, ha promovido la adopción de un nuevo enfoque educativo basado en las competencias (López López et al., 2018). Desde esta óptica, se ha reforzado la consideración del alumnado como sujeto activo, llevándolos a la asunción de estrategias metodológicas que les dan mayor protagonismo y favorecen su participación autónoma. El nuevo paradigma exige la implementación de nuevos enfoques evaluativos (Talanquer, 2015).

En el contexto universitario se ha desarrollado tradicionalmente una evaluación calificativa, sumativa o acreditativa (Pérez Pinto et al., 2017). La principal característica de este modelo estriba en que el juicio sobre el progreso del o de la estudiante es formulado por el o la docente en el momento culminante del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo solamente entonces cuando el o la estudiante recibe algún tipo de información acerca de dicho progreso. Frente a esta concepción, puja por imponerse un modelo formativo, según el cual “la evaluación va más allá de un enjuiciamiento del desempeño del alumno/a de manera ocasional, para convertirse en una actividad sistémica y continua” (Hidalgo Puente, 2021, p. 198). Ahora bien, más allá de lo que supone la simple evaluación continua, la evaluación formativa se distingue por procurar una comunicación continuada entre el o la docente y el estudiantado, que obtiene retroalimentación relativa al trabajo que realiza, adquiriendo consciencia sobre los puntos fuertes y débiles de su actividad, lo que, finalmente, le permiten tomar decisiones y discurrir estrategias para mejorar su actuación en el seguimiento de la tarea presente o de cara al abordaje de tareas futuras (Hortigüela et al., 2019). En este sentido, es imprescindible que el feedback se exponga desde un enfoque asertivo y constructivo (Hidalgo Puente, 2021). Más allá de ello, el alumnado ha de contar también con información clara y precisa acerca de las metas de aprendizaje que se pretende que alcance a través de la tarea requerida, así como de los criterios que se aplicarán para la medición de su logro, antes de iniciar su abordaje (Anijovich, 2017; Hortigüela et al., 2019; Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2019). De acuerdo con la literatura, la comunicación docente-discente a la que nos estamos refiriendo repercutirá positivamente sobre el grado de motivación con que el alumnado enfrentará el trabajo propuesto, al tiempo que favorecerá su actividad autónoma y su capacidad para aprender a aprender.

Reconociendo algunos autores, como Talanquer (2015), la posibilidad de una evaluación formativa informal o espontánea, son abundantes los estudios que subrayan la importancia de la planificación como factor de éxito en los procesos evaluativos implementados desde un enfoque formativo (Hidalgo Apunte, 2021; Hortigüela et al., 2019; Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2019). Hidalgo Apunte (2021) señala la necesidad de integrar la evaluación en nuestras prácticas docentes, de tal forma que sirva de guía para la estructuración metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La planificación implica la toma de decisiones sobre los medios, las técnicas, los instrumentos y los criterios de evaluación a emplear para medir el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje; dotando a todos estos elementos de una coherencia interna (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2019). A este respecto, Pérez Pinto et al. (2017) plantean la idoneidad del proyecto de investigación como medio evaluativo para valorar las destrezas investigadoras del estudiantado y las presentaciones como medio para evaluar las competencias comunicativas. Por su parte, se enfatiza la eficacia de las rúbricas como instrumentos para desarrollar una evaluación formativa (Fraile et al., 2017; García Irlés et al., 2011), reconociendo García Irlés et al. (2011) que se observa entre los estudiantes una tendencia a sobreestimar su trabajo cuando toman como referencia este tipo de plantillas.

2. OBJETIVOS

La propuesta innovadora que aquí plasmamos persigue los siguientes objetivos:

- Promover un modelo formativo de evaluación por medio del diseño de una propuesta de trabajo práctico que permita el desarrollo progresivo de tareas relacionadas con la investigación y ofrezca oportunidades para la comunicación docente-alumnado.
- Favorecer el desarrollo de competencias relacionadas con la investigación, el trabajo en equipo y la autonomía.

- Diseñar rúbricas que faciliten la evaluación del desempeño del alumnado y el desarrollo consciente de las tareas por su parte.

3. PROPUESTA METODOLÓGICA

3.1. Metodología

La implementación de metodologías basadas en la investigación son un medio óptimo para desarrollar evaluaciones formativas (Pinto et al., 2017). Por ello, se ha implantado una estrategia de Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI), definida por Ruiz Espinosa y Estrada Cervantes (2021, p. 1081) como “la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que tienen como propósito conectar la investigación con la enseñanza, las cuales permiten la incorporación parcial o total del estudiante en una investigación basada en métodos científicos, bajo la supervisión del profesor”. De acuerdo con la clasificación establecida por Healey (2005), se ha asumido una línea ABI de tipo *Research-tutored*; pretendiendo facilitar una experiencia en la que el alumnado, reunido en pequeños grupos y orientado por el profesor, analiza y discute la investigación existente y desarrolla sus propias producciones investigadoras. Con ello, se ofrece un modelo de aprendizaje enfocado en el estudiante como participante de una investigación que promueve el aprendizaje cooperativo, la autonomía, el pensamiento crítico y las habilidades de investigación, al tiempo que favorece la transmisión de feedback del profesorado (Mohamedunni Alias Musthafa y Sajila, 2014; Santana Vega et al., 2020).

Para ello se propone al alumnado el desarrollo de un trabajo grupal de investigación, a desarrollar en las sesiones prácticas de la asignatura Historia de la Educación en España (Grado en Pedagogía), sobre **la figura docente en la historia moderna y contemporánea de España**. Dentro de esta temática marco, el alumnado puede optar por el desarrollo de diferentes estudios específicos.

Para poner en práctica la evaluación formativa, el trabajo se subdivide en tres tareas entregables que favorecen la estructuración y el seguimiento de las diferentes fases o actividades:

- **Búsqueda de información documental:** Se solicita la búsqueda y selección de un conjunto de fuentes relacionadas con la temática sugerida. Cada miembro del equipo dará registro en una tabla grupal de los documentos que ha manejado, referenciándolos y añadiendo una breve reseña que sintetice su contenido.
- **Realización de un breve ensayo escrito:** Tomando como base las fuentes recuperadas en la actividad anterior, o añadiendo sobre estas documentos nuevos, deben elaborar un breve ensayo escrito.
- **Exposición oral del trabajo realizado:** El grupo realiza una exposición oral de su trabajo escrito, que será presentada al conjunto de sus compañeros y compañeras.

El alumnado cuenta desde el inicio con las fechas de entrega de cada una de las tareas, así como con las rúbricas de evaluación para valorar cada una de ellas. Se favorecerá en el aula el diálogo entre el alumnado y el profesor, que orientará el trabajo autónomo y reportará información cualitativa sobre las entregas realizadas, para que esta pueda ser empleada en la ejecución de las subsiguientes tareas.

De forma complementaria, se plantearon dos actividades didácticas para que el alumnado, de manera práctica y visual, accediera a los contenidos de la asignatura: por un lado una visita al Museo de la Escuela Rural de Asturias (Viñón, Cabranes), y por otro, un seminario formativo a cargo de la *Asociación Ríu Fontoria*, que ha desarrollado una investigación sobre la escuela de Areñes (Infiesto).

Estas actividades didácticas, al desarrollarse al margen de los contenidos impartidos en el aula, son una fuente de conocimiento accesible a través de una experiencia vivencial motivante que contribuye a su desarrollo personal (Martínez-Hernández et al., 2021) y a comprender e interpretar el patrimonio cultural (López et al., 2023), accediendo, como señalan García y De la Cruz (2018), al conocimiento del patrimonio de manera crítica y reflexiva, y adquiriendo competencias culturales y una mayor empatía hacia la vida cultural.

La visita a Museos, como señalan Morentin y Guisasola (2014), es un potente recurso

pedagógico para el aprendizaje, dado su carácter lúdico y didáctico. En este caso, la visita al Museo de la Escuela Rural de Asturias tiene interés porque alberga la recreación de las aulas y también de la vivienda de los maestros (Diego y González, 2016), pudiendo acceder al patrimonio histórico-educativo y a su relación con la cultura escolar y la vida cotidiana en la escuela (Paulí y Naya, 2018). Además, posibilitar el conocimiento sobre investigaciones en curso, les permite conocer la razón de ser de esta metodología de investigación, a los procedimientos desarrollados en cuanto a implementación de técnicas de investigación histórica y a la revisión y recopilación de documentación.

En definitiva, estas propuestas didácticas son de gran ayuda, pues el alumnado no solo recibe la explicación de la historia en el aula, sino que la viven y la sienten en persona, consiguiendo relacionar los conceptos teóricos con entornos escolares del pasado y conocer la historia de sus poblaciones (Giménez, 2017).

3.2. Plan de Trabajo

El cronograma de trabajo atiende a los momentos que se exponen en la Tabla 1:

Tabla 1

Cronograma de trabajo

Noviembre-Diciembre	Diseño de la propuesta y elaboración de las rúbricas			
Enero-Abril	Implementación	Semana 29/I-2/II	Exposición de la propuesta de trabajo por parte del docente	
		Semana 5-9/II	Búsqueda de información	
		Semana 12-16/II		
		Semana 19-23/II		
		Semana 26/II-1/III	Ensayo → Concreción del objeto de estudio, desarrollo del estudio y elaboración del documento escrito	
		Semana 4-8/III		
		Semana 11-15/III		
		Semana 18-22/III		
		Semana 1-4/IV	Exposición oral	Preparación de las exposiciones orales
		Semana 8-12/IV		
		Semana 15-19/IV		
Semana 22-26/IV	Realización de las exposiciones orales			
Mayo	-Evaluación y elaboración del informe final -Difusión de la innovación			

3.3. Evaluación

La evaluación de la propuesta innovadora prestó atención a tres aspectos:

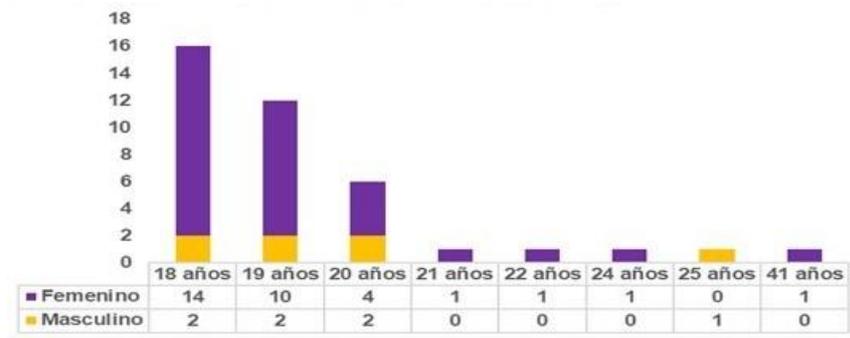
- El grado de satisfacción del alumnado con el modelo y los instrumentos de evaluación y el nivel de percepción de estos elementos como herramientas favorecedoras del desarrollo competencial y la ejecución del trabajo, valorado a través de un cuestionario de elaboración propia cumplimentado telemáticamente por el estudiantado tras finalizar la experiencia y ser informados de su calificación en el apartado práctico de la asignatura. Asimismo, se valoró la contribución de las actividades didácticas a la asimilación del método y campo de la investigación histórica en educación.
- El análisis de los documentos entregados y de la exposición realizada, tomando como base las rúbricas elaboradas a tal efecto.
- El grado de satisfacción docente, por medio de la observación y la reflexión del profesorado a lo largo de todo el proceso.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En la encuesta han participado un total de 39 estudiantes (82,1% alumnas y 17,9% alumnos), cuya distribución por edad y género puede observarse en la Figura 1:

Figura 1

Participación por edad y género



Todos ellos debían valorar su nivel de satisfacción sobre las prácticas grupales en relación a las siguientes dimensiones:

Figura 2

Comunicación y retroalimentación del profesorado

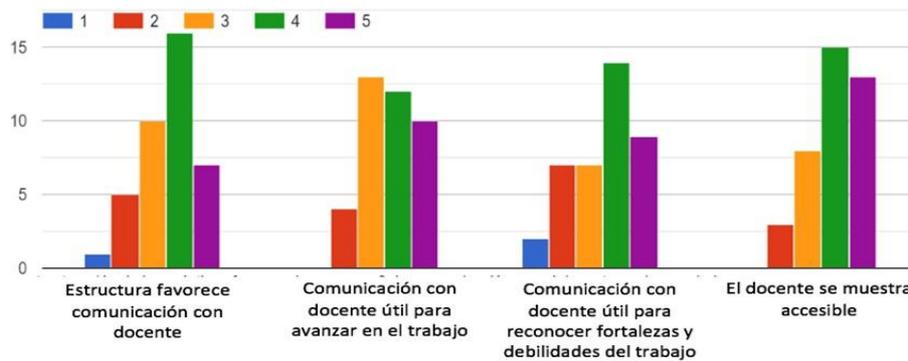


Figura 3

Claridad de las pautas de trabajo

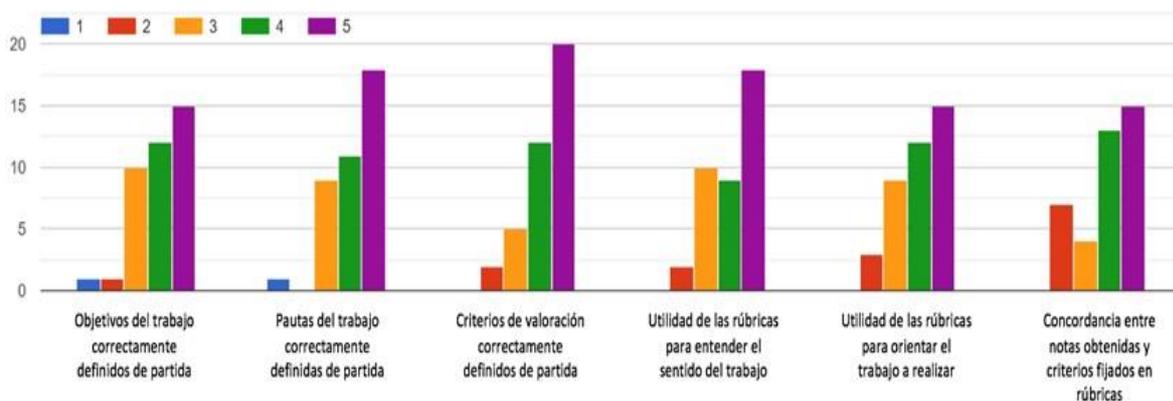


Figura 4

Autonomía y trabajo en equipo

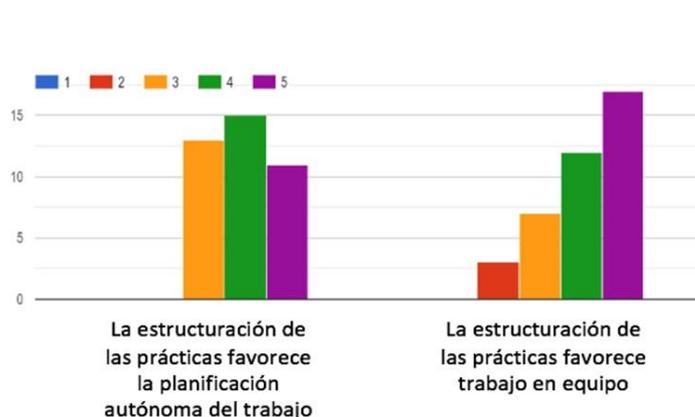
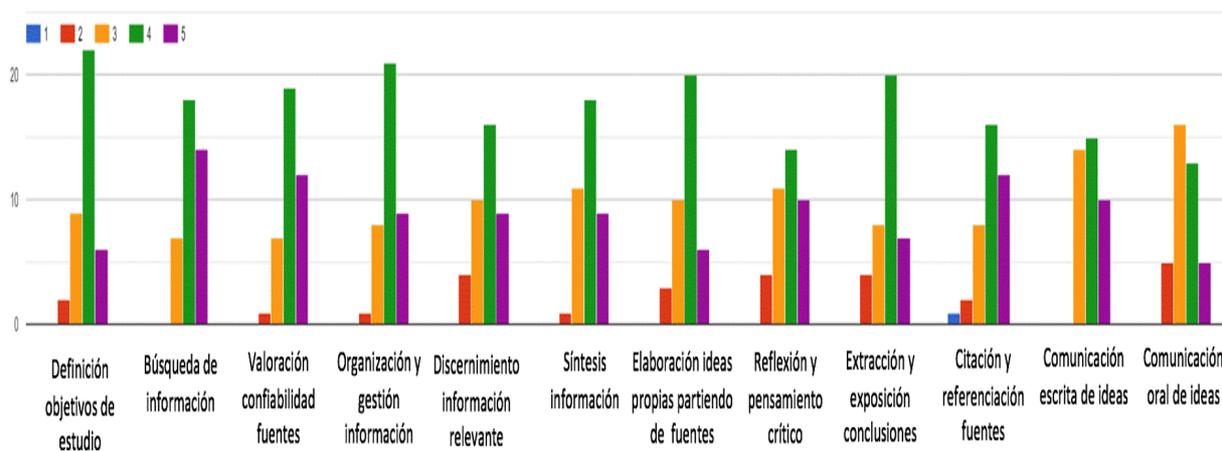


Figura 5

Desarrollo de competencias investigadoras



También se formularon una serie de preguntas abiertas con intención de conocer su percepción sobre las prácticas y actividades complementarias. Entre los aspectos positivos se destaca el haberles ofrecido instrucciones claras desde el inicio, facilitando su planificación, comprensión y manejo de la información, tal como se muestran en los siguientes testimonios:

“Desarrollamos más la habilidad de buscar la información (...) además de filtrar y saber identificar solo aquella que necesitamos”.

“Aparte de aprender a reflexionar y desarrollar un pensamiento crítico, también nos hace aprender a redactar de mejor manera y a seguir correctamente la normativa APA 7”.

“Las prácticas nos han servido para mantener trabajo en equipo y también nos ayuda en el pensamiento crítico”, además “Son de gran ayuda para poder realizar la prueba escrita”.

Si bien la mayoría muestra satisfacción con el feedback recibido y con la dinámica de trabajo, hay quienes señalan aspectos mejorables al respecto:

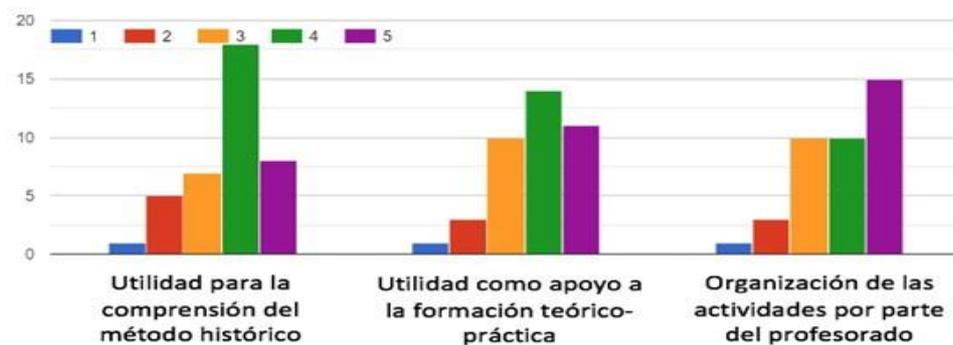
“[Deberían] hacer las clases más dinámicas en las que podamos interactuar con el profesor y no solo realizar el trabajo en los ordenadores”.

“El método de evaluación de las prácticas debería ser reconfigurado. En un grupo no todas las personas se implican, esfuerzan, interesan, trabajan, de igual forma; por lo que, una evaluación en la que la nota sea igual para todos/as los/as miembros del grupo, resulta injusta para aquellas personas que realmente muestran disposición hacia la asignatura”.

Las dos actividades complementarias también han obtenido una valoración positiva, tal como se pueden apreciar en la Figura 6:

Figura 6

Valoración global de las actividades complementarias



Las preguntas abiertas también desvelan una percepción positiva de estas por parte del alumnado, reconociendo las aportaciones didácticas de estas actividades:

“La inclusión de la visita al «Museo de la Escuela Rural» y la oportunidad de asistencia a la exposición realizada por la «Asociación Riu Fontoria» ayuda a la comprensión de manera más profunda de los temas desarrollados en el aula. A través de experiencias concretas y la integración directa con materiales y personas relacionadas con la Historia de la Educación en España, ofrece un enriquecimiento al aprendizaje, al proporcionar contextos tangibles y prácticos que complementan la teoría académica.”

En sentido negativo, también se han recopilado algunos aspectos de mejora para la futura organización de estas actividades, como por ejemplo:

“Habría sido interesante que en la salida al Museo hubiéramos tenido que explicar algo que se hubiera preparado en clase sobre el franquismo y usar el museo como referencia”.

“Tal vez en la charla de la asociación intentaríamos intercalarse con preguntas o pasando los materiales que luego vimos expuestos para que no fuera tanta charla seguida”.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La satisfacción del profesorado y del alumnado hacia la propuesta es, en líneas generales, elevada.

El alumnado reconoce en la estructura de prácticas implementadas un modelo que favorece la comunicación. En este sentido, es mayoritario el número de estudiantes que ha encontrado en la retroalimentación periódica ofrecida por parte del cuerpo docente una fuente de información relevante para avanzar en la realización de la tarea, así como para conocer las fortalezas y las debilidades de su desempeño. De acuerdo con ello, podemos concluir que la estructuración de las prácticas y el modelo de evaluación formativa seguido han posibilitado una mayor consciencia y comprensión por parte del alumnado sobre su propio trabajo.

El estudiantado muestra elevada satisfacción con respecto a la claridad y definición de las pautas de trabajo. Las rúbricas se contemplan como un instrumento de utilidad para conocer el sentido de la tarea y orientar su realización. Aunque la mayoría del alumnado observa concordancia entre las calificaciones obtenidas y los criterios de evaluación establecidos en las rúbricas, se advierte la existencia de un número significativo de estudiantes disconformes. Tal resultado concuerda con la teoría (García Irlles et al., 2011), aunque el profesorado también ha detectado posibilidades de mejora en la formulación de las rúbricas.

El alumnado, por último, reconoce de forma mayoritaria que el modelo de prácticas implementado potencia las diferentes habilidades investigadoras sobre las que el profesorado se proponía intervenir. En cualquier caso, las habilidades vinculadas a la reflexión y a la comunicación, fundamentalmente la oral, son susceptibles de mejora. El resultado arrojado por la encuesta cumplimentada por el estudiantado concuerda con la impresión del profesorado, especialmente en lo relativo a la reflexión y pensamiento crítico que, en efecto, se encuentra escasamente desarrollado en las entregas realizadas. Por su parte, la mayoría del alumnado considera que el modelo de prácticas favorece el trabajo autónomo y en equipo.

REFERENCIAS

- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la Educación*, 2(3), 31-38.
- Diego, C. y González, M. (2015). El patrimonio escolar en los museos asturianos. *Aula*, 22, 89-101. <https://doi.org/10.14201/aula20162289101>
- Fraile, J.; Pardo, R. y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334.
- García, A. y De la Cruz, A. (2018). Formación del alumnado universitario en educación patrimonial: de la academia a la sociedad. En E. López, C.M García y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.67-78). Ediciones Universidad de Valladolid.
- García Irlles, M.; Sempere Ortells, J.M.; Marco de la Calle, F.M. y De la Sen Fernández, M.L. (2011). La rúbrica de evaluación como herramienta de evaluación formativa y sumativa. En M.T. Tortosa Ybañez, J.D. Álvarez Teruel y N. Pellín Buades (Coords.), *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: disseny de bones pràctiques docents en el context actual* (pp. 1814-1823). Universidad de Alicante.
- Giménez, J.L. (2017). Historia local y museos. Medio de innovación docente. En L. Arias, A.I Ponce y D. Verdú (Eds.), *Estrategias y recursos para la integración del patrimonio y los museos en la educación formal* (pp. 109-115). Ediciones Universidad de Murcia.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. En R. Barnett (Coord.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 67-78). Open University Press.
- Hidalgo Apunte, M.E. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 189-210.
- Hortigüela, D.; Pérez Pueyo, A. y González Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27.
- Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. En J. Paricio Royo, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 175-196). Narcea.

- López, M.A., Fernández-Laso, M.C. y Vacas, T. (2023). Didactics in museums for higher education: the tourist-cultural project “Five museums another Madrid”. *Journal of Tourism and Heritage Research*, 6(3), 81-99. <https://www.jthr.es/index.php/journal/article/view/495>
- López López, M.C.; León Guerrero, M.J. y Pérez García, M.P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545.
- Martínez-Hernández, C., Yuvero, C. y Robles, F.J. (2021). Itinerario didáctico multidisciplinario en Madrid: validación con maestros en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e22, 1-18. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e22.3483>
- Mohamedunni Alias Musthafa, M.N. y Sajila, K.M. (2014). Reconsidering the Teaching-Research Nexus in Higher Education. *Higher Education for the Future*, 1(2), 123-138.
- Morentin, M. y Guisasola, J. (2014). La visita a un museo de ciencias en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(3), 364-380. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2890>
- Paulí, P. y Naya, L.M. (2018). Los museos de la educación universitarios como recurso para la enseñanza de la historia y la educación patrimonial. En A.I. Ponce y J. Ortuño (Eds.), *Pensando el patrimonio: Usos y recursos en el ámbito educativo* (pp. 2011-2014). Universidad de Murcia.
- Pérez Pino, M.; Enrique Clavero, J.O.; Carbó Ayala, J.E. y González Falcón, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Edumecentro*, 9(3), 263-283.
- Ruiz Espinosa, F.H. y Estrada Cervantes, R. (2021). Revisión Bibliográfica: La Metodología del Aprendizaje basado en la Investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 1079-1093.
- Santana Vega, L.E., Suárez Perdomo, A., Feliciano García, L. (2020). El aprendizaje basado en la investigación en el contexto universitario: una revisión sistemática. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 519-537.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26, 177-179.