



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

(GAE) Facultat de Magisteri



MÁSTER EN INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

¿CONTROL O DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO? LAS PAU DE HISTORIA DE ESPAÑA

Trabajo Fin de Máster presentado por:

Carlos Fuster García

Tutor:

Dr. Xosé Manuel Souto González

València, 2013



VNIVERSITAT
D' VALÈNCIA

() **Facultat de Magisteri**

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**¿CONTROL O DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO HISTÓRICO?
LAS PAU DE HISTORIA DE ESPAÑA**

Trabajo Fin de Máster presentado por:

Carlos Fuster García

Tutor:

Dr. Xosé Manuel Souto González

València, 2013

RESUMEN

Desde finales del siglo XX los especialistas en Didáctica de la Historia se han preocupado por la formación del pensamiento histórico como objetivo fundamental de la enseñanza escolar de la historia. Preparar a una ciudadanía democrática a utilizar la historia para interpretar el mundo actual y que sepa desarrollar perspectivas de futuro, es un reto ambicioso pero necesario.

Esta investigación estudia las Pruebas de Acceso a la Universidad de Historia de España entendiéndolas como una oportunidad para innovar en la enseñanza de Historia. Para ello, analizamos el nivel cognitivo que presentan dichas pruebas así como los niveles de complejidad de respuesta de los alumnos a partir del estudio de una muestra de exámenes de la PAU de Junio de 2012 de la UVEG.

Palabras Claves.

Didáctica de la Historia - Pruebas de Acceso a la Universidad – Historia de España - Pensamiento histórico – Innovación educativa.

RESUM

Des de finals del segle XX els especialistes en Didàctica de la Història s'han preocupat per la formació del pensament històric com a objectiu fonamental de l'ensenyament escolar de la història. Preparar a una ciutadania democràtica a utilitzar la història per a interpretar el món actual i que sàpia desenvolupar perspectives de futur, és un repte ambiciós però necessari.

Aquesta investigació estudia les Proves d'Accés a la Universitat d'Història d'Espanya entenent-les com una oportunitat per a innovar en l'ensenyament d'història. Per això, analitzem el nivell cognitiu que presenten aquestes proves així com els nivells de complexitat de resposta dels alumnes a partir de l'estudi d'una mostra d'exàmens de la PAU de Juny de 2012.

Paraules Clau.

Didàctica de la Història – Proves d'Accés a la Universitat – Història de Espanya – Pensament històric – Innovació educativa.

ABSTRACT

From the last years of the XX century, the main purpose of the didactics in History in the Secondary education was the development of the historical thinking. Being able to train and to prepare the citizens of the democracy for the usage of the historic facts in order to understand and interpret the current world is an equally difficult and necessary task.

This research examines the History papers of University Entrance Exams as a possibility to innovate in the teaching of this subject. To do this, we examine the cognitive level required by these papers as well as the complexity of the candidates' answers. The papers used in this research come from the June 2012 University Entrance Exams.

Keywords.

Didactics in History – University Entrance Exams – Spanish History – History of Spain – Historical Thinking – Educational Innovation

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecer a Xosé Manuel Souto la oportunidad de haber podido desarrollar la presente investigación. La confianza, apoyo y orientación que me ha brindado han resultado muy importantes para el desarrollo de este trabajo. No puedo olvidar el ánimo depositado en mí para que presentara un avance de la investigación en el *XIII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica*. Sin duda fue una gran experiencia.

También quiero agradecer la posibilidad que me ha ofrecido la Universitat de València, representada en la Delegada del Rector para el Plan de Incorporación a la UV, M^aJose Lorente Carchano, por facilitarme el trabajo de investigación dejándonos acceder a analizar las pruebas de acceso a la Universidad.

Mi agradecimiento a todas las personas que han compartido sus conocimientos conmigo para que este trabajo alcanzara mayor madurez. De alguna manera, todas sus aportaciones están presentes en este trabajo.

A mis compañeros Alba, Sara, Javi, Odiel, Ana M^a, Carmen y Paco. La posibilidad de volver a trabajar con viejos compañeros de carrera me ha permitido gozar de esta nueva etapa formativa. Agradecer también la colaboración de Mila y Vicent en el desarrollo de esta investigación.

A mi familia, en particular a mis padres y a mi hermana, por darme la oportunidad de cursar el Máster, y confiar siempre en mí.

A Noemí, por hacer de mis metas las tuyas, y por prestarme el tiempo, el apoyo y el cariño necesarios.

A todos, agradecerles que me hayan acompañado en este particular viaje hacia Ítaca.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
PRIMERA PARTE. BASES DE LA INVESTIGACIÓN.	
Capítulo 1. Fundamentos de la investigación.....	15
1.1. Justificación didáctica.	
1.2. Preguntas iniciales.	
Capítulo 2. Situación actual de la investigación.....	25
2.1. Revisión bibliográfica y marcos interpretativos.	
2.2. Resultados obtenidos en estudios previos.	
Capítulo 3. Definición del problema e hipótesis.....	35
3.1. Definición del problema.	
3.2. Hipótesis de trabajo.	
3.3. Objetivos de la investigación.	
SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO.	
Capítulo 4. Construcción de un modelo conceptual sobre el desarrollo cognitivo y el pensamiento histórico.....	43
4.1. Propuesta de un análisis cognitivo.	
4.2. Definición conceptual de <i>pensamiento histórico</i> .	
Capítulo 5. Aspectos metodológicos.....	51
5.1. Opción metodológica.	
5.2. Descripción de la muestra.	
5.3. Tratamiento de la muestra.	
5.4. Técnicas de fiabilidad y validez.	
TERCERA PARTE. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.	
Capítulo 6. Discusión teórica de los resultados.....	63
6.1. La PAU y las finalidades de Historia de España en el Bachillerato.	
6.2. Los protocolos de examen: niveles cognitivos y desarrollo del pensamiento histórico.	
6.3. Limitaciones de las respuestas de los alumnos.	
6.4. Orientaciones para establecer los criterios de evaluación.	
Capítulo 7. Conclusiones.....	95
7.1. Un recorrido por la investigación.	
7.2. Principales aportaciones de la investigación.	
7.3. Limitaciones del estudio y proyecciones.	
Bibliografía.....	103

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ámbitos de investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales.....	21
Tabla 2. Principales perspectivas de la Didáctica de la Historia.....	22
Tabla 3. La dimensión del conocimiento.....	45
Tabla 4. La dimensión del proceso cognitivo.....	45
Tabla 5. Niveles Taxonomía SOLO.....	47
Tabla 6. Los diferentes tipos de investigación.....	53
Tabla 7. Datos generales PAU de HES (Junio de 2012).....	54
Tabla 8. Datos Tribunal 22 (Junio de 2012).....	55
Tabla 9. <i>The Taxonomy Table</i>	57
Tabla 10. Medidas simétricas (Kappa de Cohen).....	59
Tabla 11. El decreto 102/2008 y la capacidad de pensar históricamente.....	64
Tabla 12. Segunda Opción de la PAU de Historia de España (Junio de 2012).....	68
Tabla 13. Tabla taxonómica de la PAU de Historia de España (Junio de 2012).....	69
Tabla 14. Análisis de las pruebas de acceso a la Universidad según su complejidad cognitiva.....	74
Tabla 15. Niveles de complejidad de respuesta de la PAU de Historia.....	76

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico.....	49
Figura 2. Las etapas del proceso de la investigación.....	52
Figura 3. Captura de pantalla de la base de datos.....	56
Figura 4. Dimensiones y capacidades desarrolladas por la Historia en Bachillerato	63
Figura 5. Niveles cognitivos de las cuestiones propuestas para el examen de Grado Elemental.....	70

ÍNDICE DE ANEXOS

(Los anexos se encuentran en formato digital)

- ANEXO 1.** Guía PAU 2012.
- ANEXO 2.** Taxonomía de Bloom Original.
- ANEXO 3.** Taxonomía de Bloom Revisada.
- ANEXO 4.** Comparación taxonomías de respuestas de los alumno.
- ANEXO 5.** Definiciones de pensamiento histórico.
- ANEXO 6.** Prueba de acceso a la Universidad de Historia de España.
- ANEXO 7.** Ejemplos pruebas de acceso a la Universidad.
- ANEXO 8.** Cuestiones seleccionadas de Grado Elemental.
- ANEXO 9.** Medidas estadísticas comparadas.
- ANEXO 10.** Muestra de exámenes analizada.
- ANEXO 11.** *The Taxonomy Table*.
- ANEXO 12.** Descripción de indicadores de comprensión de la taxonomía SOLO.
- ANEXO 13.** Tabla Observadores (Kappa de Cohen).
- ANEXO 14.** El Decreto 102/2008 y la capacidad de pensar históricamente.
- ANEXO 15.** El Decreto 102/2008 y el desarrollo de las capacidades cognitivas.
- ANEXO 16.** Análisis de las pruebas de acceso a la Universidad según su complejidad cognitiva (por CCAA).
- ANEXO 17.** Ejemplos de preguntas según su nivel cognitivo.
- ANEXO 18.** Identificación de las respuestas de los alumnos.
- ANEXO 19.** Ejemplos de respuestas según el nivel de complejidad.
- ANEXO 20.** Ejemplos comparativos entre la corrección y la taxonomía SOLO.

INTRODUCCIÓN

“Al fin y al cabo somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.”
Eduardo Galeano

Esta investigación que pretende abordar el análisis de las Pruebas de Acceso a la Universidad de Historia de España de la Universitat de València (en adelante, PAU) es el resultado de nueve meses de trabajo. Durante ese tiempo se ha combinado formación, asistencia a seminarios y grupos de investigación y la presentación de un avance de la misma en el *XIII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica*¹. Definitivamente, este Trabajo Fin de Máster cierra un nuevo periodo formativo de mi carrera – y quizás abre otro – con la única seguridad de la necesidad de seguir aprendiendo e investigando para intentar innovar en la enseñanza de la Historia.

El título del presente trabajo: *“¿Control o desarrollo del pensamiento histórico. Las PAU de Historia de España”*, nos anticipa las dos cuestiones sobre las que gira la investigación. Por una parte, se aborda desde la perspectiva de la psicología cognitiva un análisis de las PAU como instrumento externo de evaluación. Por otra, una preocupación que desde años se lleva planteando desde la didáctica, la vertebración de la Historia como herramienta para que los estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a pensar históricamente (Carretero y Montanero, 2008)

Este Trabajo Fin de Máster pretende ser una muestra de la investigación que se ha llevado a cabo, razón por la cual, se ha optado por estructurarlo siguiendo el método empleado en la investigación². Por tanto, el índice del trabajo es una adaptación del método propuesto por Quivy y Campenhoudt (1997) que no es más que un procedimiento que se aplica al ciclo entero de la investigación en el marco del problema de conocimiento que ahora nos ocupa.

¹ *XIII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica*. 30 de mayo – 1 de junio 2013. Barcelona.

² El “método científico” así como otros aspectos metodológicos están desarrollados en la segunda parte del trabajo: Marco teórico y metodología.

De este modo, este trabajo ha sido dividido en tres partes. En la *Primera parte*, establecemos los aspectos básicos que definen nuestra investigación.

En el *Capítulo 1* señalamos los fundamentos que nos sirvieron para emprender la investigación. Para ello, abordamos los diferentes intereses y el conocimiento científico y ordinario que se encuentran en el arranque del estudio. Así mismo, se plantean las preguntas iniciales a partir de las cuales surge el presente trabajo.

En el *Capítulo 2* presentamos la situación actual de la investigación. En este apartado recogemos una revisión bibliografía sobre el tema, identificando los marcos interpretativos utilizados para abordarlo. Además, se presentan algunos resultados obtenidos en estudios anteriores.

En el *Capítulo 3* establecemos en detalle la definición del problema, identificando la hipótesis de trabajo y los objetivos marcados en la investigación.

La *Segunda Parte*, esta dividida en dos capítulos, nos adentramos en la parte más teórica de la investigación.

En el *Capítulo 4*, nos centramos en el modelo conceptual que estructura y delimita nuestra investigación. El modelo conceptual gira en torno al desarrollo cognitivo y el pensamiento histórico.

En el *Capítulo 5*, se analizan los aspectos metodológicos. Partiendo de un análisis general del método empleado, se realiza una descripción de la muestra y del tratamiento de la misma.

En la *Tercera parte*, nos introducimos en la descripción y análisis de los resultados. El *Capítulo 6*, recoge la discusión teórica de los resultados estructurados en los aspectos fundamentales.

Finalmente, establecemos las *Conclusiones* y las *Limitaciones del estudio y prospectiva del mismo*. Cierra el trabajo la *Bibliografía* empleada a lo largo de la investigación.



PRIMERA PARTE

BASES DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1. Fundamentos de la investigación.

Capítulo 2. Situación actual de la investigación.

Capítulo 3. Definición del problema e hipótesis.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.

“...sólo quienes ven pueden darse cuenta de que falta algo.”
Mario Bunge (1985 : 19)

1. Justificación didáctica.

La investigación científica, señala Bunge (1985) nace de la necesidad de dar respuesta a problemas que no pueden ser resueltos con el acumulo de conocimiento existente. Ante esta necesidad de *búsqueda de respuestas*, podemos situar el punto de partida de la Didáctica; porque desde los orígenes de la escuela pública, saber enseñar contenidos ha constituido una de las principales preocupaciones del profesorado de cualquier etapa educativa. (Pagès, 2000) Aunque si bien es cierto, antes de la consolidación de una Didáctica, fueron numerosos los docentes los que dirigieron sus aportaciones a innovar en la enseñanza en el contexto de los llamados “movimientos de renovación pedagógica”, no será hasta “la masificación y progresiva democratización del sistema educativo” (Pagès, 2000) cuando se haga necesaria la aparición de unas didácticas específicas. La aparición de unos evidentes problemas en la enseñanza y el aprendizaje, es decir, unos alumnos y alumnas que no conseguían aprender aquello que fue considerado básico, generó la necesidad de investigar las causas del denominado “fracaso escolar”.

Sin embargo, ¿qué significado tiene una didáctica de la historia si tenemos en cuenta el carácter misceláneo de las Ciencias Sociales? Rösen (2006:16) lo aborda desde dos aspectos: uno teórico y otro metodológico. Señala que “teóricamente, a didáctica da história tem de conceituar consciência histórica como uma estrutura e proceso de aprendizado. [...] Metodologicamente, a didáctica da história pode usar métodos estabelecidos da psicologia e sociologia e reestruturá-los de acordo com a peculiaridade da consciência histórica”. Siguiendo la línea de Jörn Rösen, la didáctica de la historia debe ser capaz de transformar la enseñanza y aprendizaje de la historia presentándola como una materia de experiencia e interpretación; no como simple conocimiento del pasado, sino como un medio de entender el presente y de anticipar el futuro. Una didáctica de la historia que como señala

Pagès (2000) emana conocimiento que nace de la práctica y se dirige a la práctica, y que ayuda a comprender al profesor “qué hace o deja de hacer, qué racionalidad preside su práctica, para poder preparar sus intervenciones y tomar decisiones en la práctica así como para poder analizar qué ha ocurrido o ha dejado de ocurrir en relación con el aprendizaje de su alumnado y buscar alternativas para mejorarlo” (Pagés, 2000:34).

Ahora bien, ¿qué importancia tiene la investigación educativa más allá de esa búsqueda de respuestas? Los profesores McMillan y Schumacher (2005) sugieren algunas razones para entender el interés por la investigación:

1. Ayudan a los docentes a entender los procesos educativos, y les ayuda a tomar decisiones.
2. Los cambios introducidos por las autoridades e instituciones educativas hacen necesario conocer el impacto en el sistema educativo.
3. Los docentes, los grupos de investigación e innovación y los organismos estatales y supraestatales han incrementado sus actividades de investigación.
4. Las investigaciones previas han permitido identificar líneas de investigación .
5. El fácil acceso a la difusión de la Investigación Educativa.

Una vez abordada la importancia de la didáctica de las ciencias sociales (en adelante, DCS) y de la investigación educativa, es necesario abordar los aspectos de los que emana la presente investigación. Como ya he venido señalado, la DCS no empezó como *tabula rasa*, porque la DCS como campo de investigación se ocupó -y se ocupa- de problemas, y no es posible formular una pregunta fuera de algún cuerpo de conocimiento. Dicho conocimiento del que se parte, sugiere Bunge (1985) es conocimiento ordinario y parte de él es conocimiento científico. A medida que se progresa, la investigación corrige o hasta rechaza porciones del conjunto del conocimiento ordinario. Por tanto, la investigación, como a continuación abordaré, parte de una red de intereses compuesta por formación profesional, motivaciones personales, intereses educativos, conocimiento espontáneo y conocimiento científico.

En primer lugar, debo señalar mi formación como Licenciado de Historia. Con la perspectiva que da el paso del tiempo y los conocimientos adquiridos,

no puedo afirmar que mi paso por la facultad haya resultado importante para interesarme por la DCS. Desde el ámbito universitario parece estar bastante claro lo que debe hacerse: la prioridad debe darse al conocimiento histórico exhaustivo primando una enseñanza memorística. No obstante, mi primer contacto con la Didáctica de la Historia se produjo al cursar dicho módulo con la Profesora M^a Dolores Sánchez Durá. Tuve la oportunidad de tener un primer contacto con la didáctica, así como de aproximarme e interesarme por la educación.

Esta formación inicial como historiador se completó con la realización del Máster de Educación Secundaria, experiencia que me resultó útil para empezar a interesarme por la investigación educativa. El contacto con profesores como Angels Martínez Bonafé o Francisco Pons Fuster me aproximaron a un conocimiento mayor de la DCS, y sus alcances dentro de la innovación educativa. Sin duda, como señala Prats (2003) los estudios sobre el comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la Historia y la Geografía debe ser una línea de investigación que la DCS debe promover, y que a mi juicio, es interesante plantear por el impacto que acaba teniendo el docente en cuanto es la persona encargada de innovar en el aprendizaje y enseñanza de la Historia y la Geografía.

Sin llegar a pertenecer a la formación formal, pero reseñable por la ganancia de madurez profesional, fue el “obligado” trabajo de reflexión que conlleva la realización de una programación didáctica como fase de la oposición. Como apunta Pagès (2000) aún es frecuente oír preguntar “¿y esto cómo se enseña?”, y es que todas las personas que nos hemos enfrentado a un reto de similares características nos lo hemos planteado, creo que no deja de ser una aproximación a la didáctica de la historia, aunque este más próximo al conocimiento ordinario que no al científico, pero igualmente válido, como ya he matizado.

Así mismo, estos últimos meses han sido imprescindibles para tener un mayor contacto con la DCS, así como para aumentar las redes personales y profesionales. La estructura de seminario que ha caracterizado el Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales me ha posibilitado conocer las investigaciones del resto de compañeros, lo cual ha enriquecido mi propia

investigación; pero también el hecho de conocer a profesionales como Nicolás Martínez Valcárcel, Pedro Miralles o Ramón López Facal, le ha conferido una mayor cohesión a mi investigación.

Por otra parte, he de señalar, que mi reciente asistencia a las reuniones del grupo de investigación e innovación pedagógica, GEA-CLÍO, me ha puesto en contacto con un heterogéneo grupo de docentes, conociendo la diversidad de problemas y las diferentes propuestas metodológicas llevadas a cabo para intentar dar respuesta a los mismos. En esta misma línea, mi participación en el *Geoforo Iberoamericano sobre educación, geografía y sociedad*³ me ha permitido compartir con alumnos, profesores e investigadores mis percepciones sobre los debates generados.

Finalmente, la oportunidad de asistir al *V Simposio Internacional de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano* y poder presentar un avance de la presente investigación en el *XIII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica*⁴, me ha permitido acercarme a los trabajos, no solo de personas destacadas en el campo de la DCS en el ámbito nacional como Joan Pagès o Joaquim Prats, sino también de personalidades del ámbito internacional como Mario Carretero, Arthur Chapman o Isabel Barca; pero al mismo tiempo, las diferentes comunicaciones presentadas, me han servido para conocer las líneas de investigación sobre las que actualmente se está trabajando.

Después de todo, esta deriva profesional ha resultado imprescindible no solo para la tarea investigadora, sino -espero- como futuro docente, pues como señala Souto (1999:12) “Enseñar bien a una persona presupone dominar el contenido que se va a desarrollar en el aula, tener bien organizado el discurso conceptual y una propuesta adecuada de tareas. Pero, siendo ello necesario, no es suficiente. Hace falta conocer, además cómo aprenden nuestros alumnos, qué obstáculos impiden su aprendizaje, qué barreras existen entre nuestros deseos de enseñar y sus intereses respecto a las propuestas de aprendizaje”.

³ *Geoforo Iberoamericano*: <http://geoforo.blogspot.com.es>

⁴ Fuster García, Carlos (2013) *Las Pruebas de Acceso a la Universidad y el control del aprendizaje de Historia*. XIII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica, Barcelona, 30 de mayo – 1 de Junio (paper).

En segundo lugar, es necesario destacar las motivaciones personales que me han conducido a la presente investigación y que tal vez, configuran parte de ese conocimiento ordinario al que hacía mención.

Una de las principales motivaciones de todo investigador como señala Barton (2006) es la aspiración a la mejora de la práctica educativa mediante las contribuciones desprendidas de la investigación. Así mismo, la posibilidad de intentar dar soluciones a asuntos que preocupan a la ciudadanía, al mismo tiempo que intentar establecer la finalidad de la Historia en el ámbito educativo, han sido decisivos en la elección del tema que ahora me ocupa. Un tema, del cual tendré tiempo de definir su problemática posteriormente, pero como he señalado en la introducción se ocupa de dos cuestiones social y personalmente relevantes.

Por una parte, el tema de la evaluación. En mi transcurso como alumno ha sido uno de los temas que más controversia y preocupación ha suscitado tanto a mis compañeros como a mi, y estos aspectos ganan en trascendencia y relevancia en las PAU por el hecho de ser pruebas externas, preparadas por personas, que son miembros de la comunidad universitaria, distintas a los docentes que imparten las clases (Merchán, 2005). Además, se plantea la necesidad de una transformación social encaminada a entender las PAU – y en general, la evaluación- como un instrumento para la mejora del sistema educativo y como una oportunidad para innovar en la enseñanza de Historia en Secundaria y Bachillerato y en consecuencia a la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos (Borrell, Canals y Pujol, 2012).

Actualmente estamos inmersos en una situación de cambio educativo y que no nos puede dejar indiferentes, además ante la –según la LOMCE- inminente desaparición de las PAU, es necesario reflexionar sobre la adecuación de dichas pruebas, realizando un análisis de las mismas; solo así, podremos realizar un verdadero estudio comparativo si llegado el momento se instauran las reválidas propuestas por el Ministerio de Educación.

Por otra parte, la representación de la historia que se desprende de dichas pruebas y la relación con el desarrollo del pensamiento histórico, porque la evaluación no deja de ser un reflejo de la metodología de enseñanza y de la finalidad que se le otorga a la Historia. Es posible afirmar que aquello que se

evalúa acaba determinando lo que se enseña y que los alumnos estudian y aprenden aquello que consideran como relevante en la evaluación (Miralles, Molina y Santisteban, 2011). Desde mi experiencia como estudiante de Ciencias Sociales, como alumno de primaria y de las Historias Universal y de España como alumno de instituto, recuerdo una enseñanza memorística y transmisiva de contenidos carentes de significado, que veía traducido en la configuración del examen, y sin duda, este un aspecto a comprobar en las actuales PAU. Además, se trata de defender una materia como la Historia, como instrumento para la formación de ciudadanos democráticos capaces de demostrar una actitud reflexiva y crítica con el mundo que les rodea.

Pero todo lo esgrimido hasta ahora no tendrían ningún significado si no respondiera a unos intereses educativos, los cuales, si bien podrían abordarse desde diferentes perspectivas, los reduciré a los dos que considero más importantes: a la necesidad/idoneidad dentro del ámbito de la DCS y por extensión del ámbito educativo; y a la conciliación de innovación, investigación y formación.

Respecto al primero ¿responde el presente trabajo a los ámbitos de investigación de la DCS? Algunos autores (Prats, 1997, 2002, 2003; Pagès, 2000; Barton, 2006; Miralles et al, 2011) establecen lo que a su juicio son los campos o las finalidades generales de investigación en DCS, y que Souto (2012 : 65) recoge en forma de cuadro comparativo (Tabla 1).

A la vista de la *Tabla 1* y teniendo en cuenta el problema que voy a abordar en la investigación, y que más adelante trataré con mayor amplitud, puedo señalar que el presente trabajo se sitúa dentro de los ámbitos de investigación que actualmente se están produciendo dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales.

Siguiendo la propuesta de Prats (1997) esta investigación se podría enmarcar en lo que él llama *investigaciones ligadas a las concepciones de la historia y la geografía y la evaluación de los aprendizajes*, dado que se pretende analizar la concepción de la historia por parte de los alumnos – y de manera indirecta por parte de los profesores - así mismo, también se pretende

abordar la complejidad de los aprendizajes y los niveles de complejidad de respuesta de los alumnos.

Tabla 1. Ámbitos de investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Pagès, 1997	Prats, 1997	Barton, 2006	Miralles et al, 2011
Significado CCSS y su enseñanza.	Construcción de conceptos.	Construcción de conocimiento académico.	Epistemología Didáctica de las CCSS.
Criterios para programación.	Diseño y desarrollo del currículo.	Diseño del currículo escolar y los contenidos de enseñanza.	Diseño y desarrollo del currículo.
Estilos de instrucción.		Conocimiento del proceso E/A.	
Representaciones sociales del alumno.	Concepciones de los alumnos.	Cómo los estudiantes piensan y aprenden, y en qué contextos lo hacen.	Concepciones de los alumnos.
		Innovación educativa mediante la aplicación de mejoras.	
Problemas de aprendizaje de las CCSS.			Aprendizaje CCSS.
	Didáctica del patrimonio cultural y medioambiental.		Didáctica patrimonial.
	Desarrollo profesional del profesorado.	Toma de decisiones en la práctica y por qué.	Profesionalidad docente.

Fuente: Elaborado y modificado a partir de Souto (2012)

Así mismo, y partiendo de las perspectivas identificadas por Rusèn (2006)⁵ respecto a la Didáctica de la historia (Tabla 2) se aborda la cuestión de la conciencia histórica (Rüsen, 1997) como un aspecto fundamental del pensamiento histórico. (Santisteban, González y Pagès, 2010; Monfort, Pagès y Santisteban, 2011).

⁵ Este texto fue publicado originalmente en 1987 en la Revista *History and Theory*. Para el presente trabajo se ha consultado la traducción al portugués publicada en 2006 por la Revista *Práxis Educativa*. El contenido del artículo sigue siendo una referencia importante en la didáctica de la historia alemana.

Tabla 2. Principales perspectivas de la Didáctica de la Historia.

1. La metodología empleada en el aula.
2. La función del conocimiento y de la explicación histórica en la vida pública.
3. Establecer los objetivos de la educación histórica y descubrir como han sido alcanzados.
4. Analizar la naturaleza, la función e importancia de la conciencia histórica.

Fuente: Elaboración propia a partir de Rusñen (2006).

De este modo, considero que estoy en condiciones de afirmar que el presente trabajo de investigación se encuentra bajo los parámetros de la DCS en general, y de la didáctica de la historia como didáctica específica.

Dentro de los intereses educativos he hecho referencia a la conciliación de innovación, investigación y formación. Las relaciones entre investigación y práctica docente (innovación) han sido –y son- algo complejas, los profesores no parecen estar dispuestos a variar sus rutinas docentes o gremialistas, y acaban rechazando las investigaciones por tratarse de formulaciones teóricas, a pesar, de que en la mayoría de ocasiones, estas se basan en estudios empíricos. Esta investigación parte del deseo de poder aportar un análisis de la situación, al mismo tiempo que realizar una tarea de contraste con lo que ocurre en el contexto educativo español para poder intentar buscar posibles soluciones reales, es decir, mostrar cuales son los aspectos que impiden que desde la PAU no se fomente un desarrollo del pensamiento histórico no solo por parte del alumnado, sino también de los docentes; para una vez identificados los obstáculos, sugerir soluciones de cambio.

De esta triada que he formulado, falta la formación, como he señalado, este campo se perfila como un verdadero ámbito de investigación, es importante que se dote a los profesores de estrategias que le permitan desarrollar y concretar un modelo que mejore la práctica educativa. Esta investigación, como muchas otras, tienen como fin último servir a los docentes como recurso donde encontrar nuevos enfoques que ayuden a mejorar su práctica docente y el aprendizaje de los alumnos.

Así, a lo largo de la justificación didáctica de la investigación se han ido presentando algunos de los aspectos que conforman las bases de la investigación y que a continuación me dispongo a desarrollar .

1.2. Preguntas iniciales.

A partir del devenir de lo presentado en la justificación se fue configurando un campo de trabajo donde abordar tanto la evaluación como la formación del pensamiento histórico. Así, siguiendo la propuesta metodológica, se fue dando forma a la enunciación de la investigación en forma de pregunta. El planteamiento de una pregunta inicial, afirman Quivy y Campenhoudt (1997) permite al investigador intentar expresar con la máxima precisión qué es lo que quiere saber, qué quiere entender y qué quiere explicar.

Esta investigación comenzó con el planteamiento de un interrogante general y tal vez bastante impreciso:

¿Para que sirven las Pruebas Externas?

Pronto se definió y perfiló más el interrogante que debía servirnos como hilo conductor inicial. Concretamos en el tipo de prueba que queríamos valorar y se fijó un primer objetivo:

¿Permiten valorar las pruebas de acceso a la Universidad de Historia de España la madurez personal y social del alumno?

Todavía continuaba siendo poco precisa la pregunta, y fue necesaria una reformulación. Así:

¿Qué capacidad de pensar históricamente desarrollan las pruebas de acceso a la Universidad de Historia de España?

Partiendo de esta pregunta final, aparecieron una serie de preguntas, al principio algo confusas, pero que han ido tomando forma. A continuación se presentan las cuestiones de manera organizada que estructuran y dan sentido a la investigación:

a) A partir del marco normativo:

- ¿Responde la PAU de Historia de España a la definición sugerida desde la didáctica de la Historia?
- ¿Se ajusta la PAU de Historia de España a las finalidades, objetivos y criterios de evaluación de la asignatura?

b) A partir de los protocolos de examen:

- ¿Qué capacidades cognitivas se solicitan a los alumnos?
- ¿Dónde se sitúa la prueba de la Comunitat de Valenciana respecto al resto de Universidades españolas?

c) A partir de las respuestas de los alumnos:

- ¿Llegan bien preparados los alumnos?
- ¿Qué capacidad de respuesta presentan los alumnos?
- ¿Se ajustan los criterios de evaluación a la heterogeneidad de respuestas?

d) Finalmente, con la intención de poder comprobar los cambios y continuidades se barajó la posibilidad de analizar el nivel cognitivo de las reválidas de los años 60 de la asignatura de Historia, de esto:

- ¿Qué cambios y continuidades se han producido en las capacidades cognitivas solicitadas?

Estas, son por tanto, las preguntas que han dado lugar a la investigación y a partir de las cuales, y tras la revisión bibliografía, han dado lugar a la definición del problema y al planteamiento de la hipótesis y los objetivos de trabajo.

CAPÍTULO 2

SITUACIÓN ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

“...todo saber nuevo se genera en un saber que pasó a ser viejo, el cual anteriormente, generándose en otro saber, que también pasó a ser viejo, había instalado como saber nuevo...”

Paulo Freire (1973 : 51)

El objeto de estudio del presente trabajo de investigación supone abordarlo desde diferentes puntos de vista y mediante la utilización de fuentes diversas. Si bien no pretende ser un análisis exhaustivo, sí lo suficientemente amplio como para describir el panorama de la producción académica y científica al respecto. La delimitación del tema de estudio nos conduce a revisar el estado de la cuestión por una parte, sobre los estudios en torno a las PAU, y en relación con dicha prueba, la evaluación como ámbito de investigación, paralelamente, encontramos una línea de investigación que se relaciona con los aprendizajes de Historia en los alumnos que acceden a la Universidad. Esta definición de la investigación nos lleva a una revisión de publicaciones de diferentes campos, de los que se ocupan los sociólogos, politólogos, psicólogos, historiadores y didactas de la historia.

De la lectura de la bibliografía se han extraído los marcos interpretativos que han caracterizado las investigaciones hasta el momento.

Finalmente, presentaremos los resultados obtenidos en estudios previos que se hayan realizado de similares características al nuestro, con la intención de conocer las conclusiones a las que hayan llegado los investigadores y que nos sirvan para realizar comparaciones llegado el momento de presentar las nuestras.

2.1. Revisión bibliográfica y marcos interpretativos.

Podemos iniciar la revisión bibliográfica reseñando los trabajos realizados sobre las PAU. Una de las revisiones más amplias sobre la producción científica que ha generado las PAU la encontramos en Muñoz Resipo et. al (1991, 1997). Es por ello que nos ha servido como referente y que

por su importancia ampliamos con la presentada por Alarcón (2010)⁶ en la investigación que incorpora en su Memoria Docente e Investigadora.

Respecto a las características de la producción bibliográfica señala Alarcón (2010) que:

“En la gran mayoría de estos estudios podemos encontrar, a pesar de estar realizados en distintas épocas legislativas y haciendo referencia a distintas versiones de las pruebas de acceso a la Universidad, una temática común en la cual se aborda el problema del acceso a la Universidad como marco más general y, de forma más concreta, se intenta establecer las características que deben definir e identificar a las Pruebas de Acceso a la Universidad.” (p.26)

Debemos señalar que la producción en torno a las pruebas de acceso a la Universidad es muy extensa y que la mayoría de ésta ha sido objeto de publicación por parte del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa, del Ministerio de Educación) que inicia el estudio del acceso a la Universidad en la década de los ochenta. Es por ello que a continuación se citarán aquellas obras de mayor relevancia que nos han servido para identificar los marcos interpretativos en torno al análisis a las pruebas de acceso. De esta manera se presenta un breve repaso de dichos trabajos:

- a) En 1977, Cid, Bernard, Escudero y Valdivivia realizan una investigación donde analizan la fiabilidad de las pruebas y su relación con la madurez psicológica y educativa de los alumnos que finalizan en COU. Esta investigación se verá ampliada con el estudio realizado por Bernard y Escudero (1978) donde consideran la madurez como el componente predictivo más importante para el éxito en los estudios universitarios.
- b) En 1981 el Centro de Investigaciones Sociológicas realiza una recogida de datos sobre los alumnos presentados en los años 1979, 1980 y 1981, sobre los cuales Justel y Martínez-Lázaro (1981) publicarán un artículo titulado: *Sobre el carácter selectivo de las pruebas de acceso a la*

⁶ Alarcón, M.D. (2010) *Las PAU de Historia de España en el año 2009: un estudio descriptivo por Comunidades Autónomas*. En esta Memoria Docente e Investigadora Alarcón realiza un exhaustivo análisis de las PAU de Historia de España en el año 2009, incluyendo una extensa revisión bibliografía sobre las pruebas.

Universidad, donde los autores realizan un estudio socio-económico de los aspirantes relacionándolo con el índice de aprobados.

- c) En la década de los 80 se intensifican los estudios destinados al análisis de las pruebas de acceso, siendo financiadas u organizadas por el CIDE. Así destacan los estudios destinados a relacionar el comportamiento de los alumnos en función del centro del que provenían o del tipo de opción cursada o la coherencia entre el rendimiento de los alumnos a lo largo del bachillerato y las calificaciones en las pruebas de acceso a la Universidad realizado por Muñoz-Repiso, Martínez e Ibáñez (1988). Otra serie de trabajos se dirigieron a valorar la capacidad de éxito de la prueba, como el estudio de Aguirre de Cárcer (1984) quien analizó dos tipos de pruebas de acceso: una de carácter general y otra específica por facultades o el estudio de carácter experimental realizado por el CIDE en 1991 consistente en la elaboración y validación de unas pruebas objetivas para comprobar si este tipo de pruebas permitía valorar mejor el rendimiento de los alumnos y establecer una ordenación más justa.

De toda la investigación desarrollada durante el siglo XX destacan las publicaciones de Muñoz-Repiso et al. (1991, 1997) tituladas: *Las calificaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad* y *El Sistema de Acceso a la Universidad en España: tres estudios para aclarar el debate*, respectivamente. Paralelamente, y en la línea del análisis de la idoneidad de la prueba de acceso en 1991, el ICE de la Universidad de Zaragoza publica el *Acceso a la Universidad: modelos europeos, vías alternativas y reformas en España*, donde se realiza un estudio comparado sobre el acceso a la Universidad en España y en algunos países del entorno.

Sin duda, los estudios y análisis de las prueba de acceso a la Universidad han continuado produciéndose, cobrando quizá más importancia las mediciones cuantitativas de éxito, influenciado en gran medida por los medios de comunicación y haciendo crecer el conocimiento ordinario – y poco científico – en torno a las pruebas de acceso. A pesar de ello, se siguen produciendo investigaciones con el objetivo de tratar el problema de acceso a la universidad como el de Javier Valle (2001) *Desde la Secundaria a la*

Universidad: tentativa de modelos para un problema poliédrico. Algo de luz en el oscuro debate sobre la reforma española, donde analiza la reforma del acceso a la Universidad en España o el de Salaburu (2003) *Sistemas Universitarios en Europa y EEUU*, en el que analiza los sistemas universitarios de EEUU, Alemania, España, Francia e Italia, dedicando en cada capítulo un apartado a comentar el modelo de acceso y que supondría una actualización del publicado por el ICE de la Universidad de Zaragoza en 1991.

Si bien hasta el momento hemos abordado una bibliografía dirigida a un análisis global, destacando, como hemos señalado, aquellos estudios analíticos en los que se plantean las posibilidades de cambio en el acceso a la Universidad, a continuación, vamos a presentar algunas referencias bibliográficas donde se abordan las PAU desde perspectivas específicas, tratando de observar si se repiten los patrones de análisis y posturas de cambio.

Así, el área o materia que hasta el momento más investigaciones presenta es inglés, por ejemplo, desde la Universidad Politécnica de Valencia, Herrer Soler y García Laborda en 2005 publican *Estudios y Criterios para una Selectividad de Calidad en el examen de inglés*, en el que se justifica la necesidad de cambiar la prueba y se presenta una metodología de trabajo para el desarrollo de un nuevo examen; en esta misma línea, en 2007, Miguel Fernández Álvarez presenta su tesis doctoral en la Universidad de Granada, titulada *Propuesta metodológica para la creación de un nuevo examen de Inglés en las pruebas de acceso a la Universidad*. En la tesis se hace una descripción detallada de la prueba de inglés, con el objetivo de cambiar y mejorar este tipo de prueba. Finalmente, un buen compendio de las aportaciones en torno a la prueba de inglés se recoge en el número 357 de la *Revista de Educación* (enero-abril, 2012) que presenta un monográfico sobre las “Nuevas perspectivas en la sección de idiomas de la Prueba de Acceso a la Universidad”.

En esta misma línea de presentar una propuesta de cambio de la prueba encontramos el artículo de Rodríguez Conde y González López (2009) titulado *La prueba de selectividad de historia del arte: propuesta para un debate*.

Junto a estos trabajos, encontramos otros que tienen como objetivo la valoración de las pruebas de acceso para permitir mejorar la práctica docente y el proceso del aprendizaje. Desde perspectivas generalistas contamos con la propuesta de Borrell, Canals y Pujol (2012) *Las pruebas externas de evaluación del alumnado como elemento de cambio y mejora profesional*, donde los autores plantean un modelo de análisis de los resultados para elaborar y concretar propuestas de cambio. Así mismo, tenemos análisis más específicos como los de Rebollo Ferreiro y Nieda Oterino (2005) quienes analizan la prueba de la asignatura de Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente de la Comunidad de Madrid o Souto (2011) en el caso de Geografía en las pruebas de la Comunitat Valenciana.

Como señalábamos en la introducción del presente capítulo, paralelamente al estudio de las pruebas de acceso a la universidad se están trabajando sobre otras dos líneas más de investigación: la evaluación y los aprendizajes de Historia en los alumnos que acceden a la Universidad. Aunque anecdótico para la investigación, es importante indicar la creciente aparición de grupos de investigación dentro del ámbito nacional y que demuestran la importancia que ha cobrado la investigación en la didáctica de las ciencias

Así, dentro del planteamiento evaluativo, destacar el grupo DHIGECS (Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales) del que es investigador principal Dr. Joaquim Prats. Los proyectos de investigación aprobados son un referente en el estudio de la evaluación como herramienta de mejora de la eficiencia del aprendizaje. Su último proyecto aprobado *Educació cívica a les aules interculturals: anàlisi de les representacions i idees socials de l'alumnat i propostes d'acció educativa* (2012 ACUP 00185) pretende abordar el trabajo de la interculturalidad en las aulas catalanas.

En esta misma dirección evaluativa, citar a Francisco Javier Merchán Iglesias (2005), de la Universidad de Sevilla, quien ha dirigido numerosas de sus aportaciones a la valoración de la evaluación en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Respecto al aprendizaje de Historia en los alumnos que acceden a la Universidad, citar el grupo de investigación dirigido por Nicolás Martínez Valcárcel, quien ha centrado sus estudios en valorar el currículum retenido por

los alumnos de primer año de carrera. De dicho grupo han surgido tesis como la de Martínez Molina (2008) *La evaluación de Historia de España en COU y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (1993-2004)* en el que parte de su estudio se basa en la memoria y los recuerdos del proceso evaluativo.

En esta misma línea pero desde una perspectiva de la psicología de los aprendizajes, mencionar los trabajos desarrollados por Mario Carretero desde la Universidad Autónoma de Madrid y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Otro de los grupos de investigación, es GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) cuyas investigaciones toman como referente el objetivo de que la enseñanza de la Geografía y la Historia facilitan el desarrollo de la competencia social y ciudadana del alumnado.

Por último, desde el ámbito de la escuela alemana de didáctica de la historia, señalar el trabajo realizado por Jörn Rüsen (1997) y su definición de conciencia histórica y su relación con la competencia argumentativa como mecanismo para su desarrollo. Sus ideas y trabajos han servido de punto de partida para investigadores de ámbito iberoamericano, como la profesora Isabel Barca (2001), y del ámbito nacional, como Ramón López Facal, quien trabaja relacionando la conciencia histórica y la construcción de identidades nacionales, o Santisteban, González y Pagès (2010) quienes han llevado una investigación sobre la formación del pensamiento histórico configurando –como más adelante analizaré– un marco teórico sobre el que fundamentar el trabajo, entre otros.

Como venimos perfilando a lo largo de la revisión bibliográfica, podemos identificar unos marcos interpretativos en torno a la cuestión de estudio que configuran los diferentes puntos de vista desde los que se ha abordado el análisis de las PAU. De este modo podemos señalar:

- Estudios generales-descriptivos. En este apartado diferenciamos los estudios de carácter verbal, donde situaríamos los trabajos que se encargan de abordar la descripción de las pruebas como Alarcón (2010),

y los estadísticos, aquellos que como hemos visto se encargan de un análisis cuantitativo como Muñoz-Repiso et al. (1991).

- Estudios sobre la evaluación. Son aquellos que valoran las PAU como instrumento de evaluación, en este apartado se enmarcan las investigaciones de Prats dentro del grupo DHIGECS y los estudios de Javier Merchán.
- Estudios sobre el aprendizaje de Historia. Se encargan de valorar la interpretación o la respuesta de los alumnos desde diferentes perspectivas: desarrollo de la identidad nacional como López Facal; el desarrollo democrático, como el grupo GREDICS o posturas más amplias como la valoración del pensamiento histórico o de la conciencia histórica del alumnado. Se enmarcarían dentro de este último grupo los trabajos de Rüsen, Isabel Barca o Pagès.⁷ Dentro de este ámbito, pero desde una perspectiva de la psicología cognitiva, encontraríamos los trabajos de Mario Carretero.
- Estudios sobre la memoria. Tienen como objetivo valorar el currículum de Historia retenido, así como, los recuerdos de las clases de Historia. Desde esta perspectiva se pretende conocer los procesos de enseñanza y aprendizajes recibidos por el alumnado.⁸ En este apartado destacan los trabajos de Nicolás Martínez Valcárcel.

Una vez referidos los estudios publicados en torno al tema que ahora nos ocupa, en el siguiente apartado vamos a destacar aquellas aportaciones que hemos considerado importantes en relación con el tema que nos ocupa.

2.2. Resultados obtenidos en estudios previos.

Como hemos destacado en la bibliografía, ésta se caracteriza por las temáticas de estudio, por una parte, estudios más generalistas y por otra parte estudios más específicos. Es por ello que estructuraremos las aportaciones siguiendo este esquema.

⁷ Dentro de este grupo, y en relación a los TFM desarrollados en el marco del Máster en Investigación en Didácticas Específicas se han trabajado en diferentes direcciones: Javier Fonfría ha realizado un estudio sobre la participación ciudadana, Odiel Galán se ha centrado en analizar la identidad europea, por su parte, Alba Jiménez se ha ocupado en estudiar cómo trabajan los profesores la competencias social y ciudadana, por último, M^aCarmen Machi ha dirigido su estudio en el desarrollo de la capacidad argumentativa de los alumnos.

⁸ Siguiendo esta línea de investigación iniciada por Nicolás Martínez Valcárcel, encontramos el TFM de Sara Fita sobre los recuerdos de un grupo de alumnos de Magisterio de primer curso.

Respecto a la estructura de la PAU de Historia, Alarcón (2010) concluye que estas presentan una gran variedad de partes, señalando el cambio producido en la confección de las mismas. Respecto a las preguntas, afirma que hay una uniformidad al no presentar solamente preguntas de carácter declarativo. En cuanto a la naturaleza del contenido de las partes, Alarcón identifica diversos apartados: las “cuestiones breves” y el “vocabulario” las considera una forma de evaluar el conocimiento declarativo, mientras que el “comentario de texto” y el “desarrollo de tema” y la “composición de un texto” las considera como forma de evaluar el conocimiento procedimental. Sin duda, esta última aportación será comprobada en las conclusiones, tratando de comprobar si la finalidad que le otorga a las preguntas se acaba cumpliendo.

Nos parece interesante valorar que obstáculos -si es que los hay- han identificado al analizar otras PAU diferentes a la de Historia. En esta línea Rebollo y Nieda (2005) al analizar las pruebas de Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente de la Comunidad de Madrid reflexionan sobre la influencia que tiene la prueba externa sobre la actividad docente. Así:

“...respecto al estudio de las pruebas y su efecto sobre la actividad docente se observa que la capacidad de análisis de la información y extracción de conclusiones, a partir de fuentes muy diversas, se ve favorecida cuando la evaluación externa se basa en la resolución de problemas más que en la demanda de definiciones y datos.” (p.43)

Además, realizan un estudio sobre el contenido de 122 cuestiones, observando un gran peso de las preguntas que se refieren a la evaluación de conceptos (49%) frente a la evaluación de procedimientos (24%) y a la de actitudes, hábitos y normas (27%) A pesar de ello, consideran que las cuestiones que evalúan conceptos requieren que se demuestre la comprensión del concepto al demandar ejemplos, lo que afirman, es un buen indicador de comprensión.

Aunque quizá algo alejada de la PAU de Historia dada su estructura, nos ha parecido interesante el análisis que realiza Fernández Álvarez (2007) sobre la prueba de inglés. Al hablar del diseño del examen, hace referencia al conocimiento del constructo del examen que se va a crear, en este caso hace referencia a la competencia comunicativa en el alumnado. Esta aportación es

importante puesto que nos permite contrastar como de igual modo en Historia buscamos dicho “constructo”, en nuestro caso, el desarrollo de una “competencia narrativa” (Rüsen, 1992) o “pensamiento histórico” (Santisteban et al., 2010).

Por último, destacan las aportaciones de los estudios que abordan el aprendizaje de la Historia, en concreto, relacionados con las PAU. En esta línea, Martínez et. al (2001) señalan al analizar la PAU de Galicia que el relato histórico de los alumnos se basa fundamentalmente en los acontecimientos políticos y sus protagonistas. Además estos autores se acaban preguntando sobre la inexistencia de criterios de carácter actitudinal que hagan posicionarse a los alumnos frente a los hechos históricos que están analizando. Finalmente, continuando con el análisis de los criterios de evaluación, afirman que:

“En lo referente a la evaluación de procedimientos [...] cabe decir que se aprecia un desconcierto mayor en los criterios de evaluación, que no llegan a tener la claridad de los criterios sobre los conocimientos declarativos. No es de extrañar, pues, el mayor peso de este tipo de contenidos en las clasificaciones.” (p. 267)

Esta valoración sobre los criterios de evaluación resulta idónea, puesto que trataremos de esclarecer que ocurre con los criterios de evaluación de la prueba de Historia de la Universitat de València.

Por último, destacar, que en esta misma línea, pero desde una perspectiva de la psicología cognitiva, se han llevado a cabo análisis de las destrezas cognitivas desarrolladas por los exámenes en historia. Bajo estos presupuestos, Nicolás Martínez et al. (2001) ha realizado un estudio de los exámenes propuestos a alumnos de 2º de bachillerato, llegando a la conclusión de que el 75% de las preguntas analizadas se asociaban con capacidades de conocer, analizar y comprender, reflejando una memorización de los contenidos y no permitiendo un aprendizaje significativo de los mismos.

Esta última aportación resulta interesante para ver si la práctica docente aplicada en el aula responde o no al modelo de examen con que se van a encontrar los alumnos en las pruebas de acceso a la Universidad.

Estas han sido por tanto, algunas de las aportaciones que hemos considerado más reveladoras del estado de la cuestión. Sin duda, hemos descartado otras que se incluirán en el análisis y conclusiones del presente trabajo para fortalecer nuestra argumentación.

CAPÍTULO 3

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS

“...un científico, al hacer una investigación, en búsqueda de algo, encuentra algo que no buscaba (y esto siempre ocurre), su descubrimiento partió de una problematización”

Paulo Freire (1973 : 60)

3.1. Definición del problema.

La evaluación como estrategia de mejora de la educación “esta de moda” señala Merchán (2011) en contraposición a la fórmula de los años ochenta cuando predominaba la visión del cambio curricular como estrategia de mejora. Actualmente -afirma- la evaluación se ha convertido en el centro de la gestión del cambio en educación, determinando la agenda de la investigación educativa.

Una evaluación, que sin embargo, acaba pervirtiéndose y reduciéndose a la importancia de la calificación. Esta importancia se pone de manifiesto en muchas ocasiones, siendo una de las noticias más recurrentes llegado el mes de junio la celebración de las Pruebas de Acceso a la Universidad.

Así mismo, la evaluación acaba justificándose con la necesidad de comprobar si nuestro alumnado posee los conocimientos, competencias, etc. que en este caso, se consideran necesarios para ingresar en la Universidad. A pesar de ello, Merchán (2005) considera que:

“Sin embargo, la realidad apenas responde a este principio y en verdad la calificación de los alumnos no es sino una artificiosa construcción que tiene más que ver con el papel de la escuela en la jerarquización social que con la comprobación de capacidades para el ejercicio de alguna actividad” (p. 111 – 112)

Ahora bien, si trasladamos esta idea a las PAU observamos al realizar la lectura de la legislación⁹ que la regula, que como objetivo principal es el

⁹ La PAU en la Comunitat Valenciana esta regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE*, de 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158 a 17207 y Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, *BOE*, de 24 de noviembre de 2008, núm. 283, pp. 46932 a 46946.

“valorar, con carácter objetivo, la madurez académica del estudiante, así como los conocimientos y capacidades adquiridos en el Bachillerato y su capacidad para seguir con éxito las enseñanzas universitarias de Grado” para permitir “la ordenación de las solicitudes de admisión para la adjudicación de las plazas ofertadas en los centros universitarios públicos”.

Habiendo constatado que la finalidad de la prueba es selectiva, pero también valorativa de la madurez, de los conocimientos y capacidades desarrollados en el bachillerato, es necesario verificar cual es la propuesta planteada para la materia de Historia de España. Para ello es necesario acceder a las fuentes que establecen los contenidos, los objetivos y los criterios de evaluación de la asignatura¹⁰. Un buen resumen lo encontramos en la Guía PAU (Anexo 1) elaborada por la Consellería d'Educació. Esta define los criterios que debe regir la prueba de Historia de España:

1. Explicar un proceso o problema histórico.
2. Explicar los cambios y permanencias identificando la dinámica histórica como un proceso complejo, conflictivo y dialéctico.
3. Utilizar la explicación histórica como una forma específica de razonamiento.
4. Utilizar los conceptos básicos de la historia, en la elaboración de una explicación válida, asumiendo las especiales características de la conceptualización histórica.
5. Saber comunicar su explicación por medio de la utilización de las competencias lingüísticas apropiadas.
6. Valorar el papel de las fuentes y el trabajo del historiador.
7. Aceptar la posibilidad de diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho y la necesidad de someterlas a un análisis crítico.

Como podemos apreciar – y como estableceré en el marco teórico – estos criterios están en relación con el desarrollo del pensamiento histórico y desde la perspectiva de la psicología, se relaciona con niveles cognitivos

¹⁰ Para conocer los aspectos generales de la materia se ha consultado el Decret 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de bachillerato en la Comunitat Valenciana, *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, de 15 de julio de 2008, núm 5806, pp. 71303 a 71547 como fuente que desarrolla el Real Decreto 1467/2007, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

elevados. Sin duda, estos criterios nos remiten a la idea de Paulo Freire (1973) sobre la enseñanza del “hecho histórico”:

“...el hecho histórico no puede simplemente narrarse, con este gusto, excesivo por el pormenor de las fechas, reducido así a algo estático que se pone en el calendario, que lo fija.

Si no es posible dejar de hablar de lo que pasó, o de cómo pasó – y nadie puede afirmar que no quede algo, que aun pueda ser descubierto –, es necesario problematizar, el hecho mismo, al educando. Es necesario que él reflexione sobre el por qué del hecho, sobre sus conexiones con otros hechos, en el contexto global en que se dio.

Se podría decir que ésta es la tarea propia de un profesor de Historia, la de situar, en la totalidad, la “parcialidad” de un hecho histórico. Pero su tarea primordial no es ésta, sino la de, problematizando a sus alumnos, posibilitarlos para ejercitarse en el pensar crítico, obteniendo sus propias interpretaciones del por qué de los hechos”. (p.58-59)

Estos presupuestos resultan ambiciosos, y necesarios al mismo tiempo. Sin embargo, se corre el riesgo de que si las pruebas no cumplen estos presupuestos y dado que, como señala Merchán (2005), en los casos en que los exámenes llevan asociados la necesidad de una calificación positiva, la tarea de enseñar se convierte en preparar a los alumnos para superar dichas pruebas, se puede acabar contaminando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, junto con la idea de que los criterios de evaluación no se respetan en la confección de las pruebas de acceso, señalado por Souto (2011) en el caso de la Geografía, nos hace aludir a la pregunta inicial planteada:

¿Qué capacidad de pensar históricamente desarrollan las pruebas de acceso a la Universidad de Historia de España?

3.2. Hipótesis de trabajo.

Siguiendo el planteamiento anterior y teniendo en cuenta la formulación de las preguntas iniciales, nos decidimos a formular la hipótesis, según la cual:

La prueba de acceso a la Universidad de Historia de España de la Comunitat Valenciana condiciona el desarrollo de la capacidad de pensar históricamente del alumnado.

A partir de la formulación de la hipótesis planteamos diversos supuestos que ayudan a comprender el alcance de la investigación:

Primer supuesto: La enseñanza de la historia sigue manteniendo un modelo obsoleto de aprendizaje que los docentes reproducen guiados por sus rutinas gremialistas.

Así lo han puesto de manifiesto los estudios de Martínez Valcárcel et al. (2006) y Martínez Valcárcel y Miralles (2008a, 2008b) sobre las fases de la clase de Historia en bachillerato al señalar que las acciones percibidas por los estudiantes corresponden a una metodología expositiva con escasa participación del alumnado (dictar y copiar, explicar y leer contenidos).

Segundo supuesto: Los materiales empleados en las aulas no favorecen el desarrollo de competencias conducentes a la adquisición del pensamiento histórico.

Algunos autores como (Merchán, 2005; Pérez y Guitián, 2006; Sáiz, 2011, 2013) concluyen que en los libros de texto, como principal recurso en el aula, predomina la pregunta cuya respuesta se contiene en el texto, no permitiendo la competencia argumentativa que facilitaría la formación del pensamiento histórico.

Tercer supuesto: Los alumnos se encuentran con dificultades para aprehender el tiempo histórico.

Cuando los alumnos describen la forma en que estudian la asignatura y preparan los exámenes, señalan algunos autores (Carretero, 1996; Merchán, 2005) como éstos comprenden que la tarea consiste realmente en memorizar un texto que posteriormente deben reproducir. Por el contrario, se supone que

la actividad de solucionar problemas y razonar se reserva a materias como las Matemáticas o las Ciencias Naturales.

Cuarto supuesto: El planteamiento cognitivo de la prueba condiciona el desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos.

Como ya hemos señalado al indicar algunos de los resultados obtenidos en estudios previos, Martínez Valcárcel et al. (2001) o Martínez Molina (2008) analizan como los exámenes que se llevan a cabo en el aula por parte de los docentes se relacionan con la memorización de los contenidos, más que una aplicación de los mismos.

Partiendo de la hipótesis planteada, y tomando como referencia los supuestos que se han señalado, en el presente trabajo de investigación se aborda el último de los supuestos, es decir, comprobar qué influencia tiene el nivel cognitivo de la prueba respecto a las competencias desarrolladas.

3.3. Objetivos de la investigación.

Como ya hemos dejado constancia la finalidad de la investigación es doble: por una parte, abordar el nivel cognitivo de las pruebas y; por otra, analizar los resultados de los alumnos. Para verificar la hipótesis de trabajo se plantearon los siguientes objetivos:

1. Verificar el grado de coherencia entre las pruebas de acceso y la función otorgada a la Historia en el Decreto 102/2008.
2. Analizar las capacidades cognitivas que se solicitan a los alumnos en las PAU de Historia de España de la Comunitat Valenciana a partir de los protocolos de examen y sus criterios de evaluación.
 - 2.1. Situar el nivel cognitivo de la prueba en el contexto nacional.
 - 2.2. Identificar los cambios y continuidades respecto a la exámenes de Grado Elemental de los años 60.
3. Analizar los resultados de las pruebas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes valorando los niveles de complejidad de las respuestas del alumnado.
4. Por último, indagar si es posible establecer una relación entre el nivel cognitivo de la prueba y el desarrollo de la capacidad de pensar históricamente.



SEGUNDA PARTE

MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Capítulo 4. Construcción de un modelo conceptual sobre el desarrollo cognitivo y el pensamiento histórico.

Capítulo 5. Aspectos metodológicos.

CAPÍTULO 4

CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO CONCEPTUAL SOBRE DEL DESARROLLO COGNITIVO Y EL PENSAMIENTO HISTÓRICO

“No podemos resolver problemas usando el mismo tipo de pensamiento que usamos cuando los creamos”.

Albert Einstein.

Una vez planteadas las preguntas iniciales y formulado el problema, la hipótesis y los objetivos, procedemos a explicar el marco conceptual en función del problema que hemos definido.

Como ya hemos tenido oportunidad de señalar la Didáctica necesita conocer cuál es el proceso de aprendizaje del alumno. Para algunos autores como Carretero y Limón (1993) o Pagès (1993) la Didáctica necesita contar con los resultados de la Psicología, puesto que esta proporciona los conocimientos esenciales relacionados con el proceso de aprendizaje del alumnado.

En este trabajo de investigación nos hemos servido de algunas de las aportaciones que desde la psicología cognitiva se ha hecho a la didáctica en general, siendo la más conocida la teoría piagetiana; o a la enseñanza de la Historia en particular, como la formulación de un *pensamiento formal* (Carretero, 1995) o la configuración de un proceso de *alfabetización histórica* (Carretero, 2008) sendos planteamientos próximos a lo que se ha planteado como la capacidad de *pensar históricamente* (Pagès, 2009, 2010, 2011).

4.1. Propuesta de un análisis cognitivo.

Como nos hemos propuesto en los objetivos, dos de nuestras intenciones es la de valorar las capacidades cognitivas que se desprenden del la PAU de Historia de España y analizar los resultados del aprendizaje del alumnado mediante sus respuestas.

Para abordar estas dos cuestiones, han sido elegidas la taxonomía de los objetivos de la educación de Bloom (*Taxonomy of Educational Objectives*), revisada y adaptada por Anderson y Krathwohl (2001) que ha sido aplicada a los protocolos de examen, y la Taxonomía SOLO (*Structure of Observed Learning Outcomes*) desarrollada por Biggs y Collis y descrita por Biggs y

Tangs (2007) la cual me ha permitido interpretar los resultados del aprendizaje de los estudiantes.¹¹

a) *Taxonomía de Bloom (revisada y adaptada por Anderson y Krathwohl, 2001).*

En 1956 Benjamin Bloom publicó *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I, The Cognitive Domain* (Anexo 2) en el que establece una jerarquía de conocimiento que cualquier alumno puede alcanzar sobre una materia. La taxonomía original establecía seis niveles crecientes: *conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación*. Teóricamente, cada nivel presupone la capacitación del alumno en los niveles precedentes¹².

En 1999, un antiguo estudiante de Bloom, el Dr. Lorin Anderson, realizó una actualización de la *Taxonomía de Bloom* (Anexo 3). Esta revisión intenta corregir algunos de los problemas detectados en la taxonomía original. A diferencia de la versión de 1956, la taxonomía revisada distingue entre el saber qué (*Knowledge Dimension*) y el saber cómo (*Cognitive Process Dimension*).

De este modo, la dimensión del conocimiento, el saber qué, se divide en cuatro categorías: *factual, conceptual, procedimental y metacognitiva*. (Tabla 3)

Por su parte, la dimensión de los procesos cognitivos, como señala Krathwohl (2002) si bien se mantuvieron en seis categorías, estas sufrieron importantes cambios. El primero de los cambios fue la verbalización de las categorías, así: *recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear*. Además cada categoría aporta más información que la taxonomía original, incluyendo 19 procesos cognitivos específicos. (Tabla 4)

¹¹ En este apartado nos hemos aproximado de manera teórica al modelo conceptual, para comprobar el tratamiento que se ha hecho de la muestra les remito al Capítulo 5.

¹² Somos conscientes de las críticas que se han producido en torno a la propuesta de Bloom. Psicólogos cognitivos como Marzano han desarrollado su propia taxonomía argumentado la poca flexibilidad de la misma, no obstante, creemos que su uso resulta fácilmente entendible para comprender el nivel cognitivo de las pruebas, como demostraremos al analizar el tratamiento de las fuentes.

Tabla 3. La dimensión del conocimiento.

Conocimiento concreto ----->		Conocimiento abstracto	
factual	conceptual	procedimental	metacognitivo
Conocimiento de la terminología. Conocimiento de detalles específicos y elementos.	Conocimiento de clasificaciones y categorías. Conocimiento de principios y generalizaciones. Conocimiento de teorías, modelos y estructuras.	Conocimiento de destrezas específicas del tema y algoritmos. Conocimiento de técnicas específicas del tema y métodos. Conocimiento de criterios para determinar cuándo utilizar procedimientos apropiados.	Conocimiento estratégico Conocimiento acerca de tareas cognitivas, incluyendo un adecuado conocimiento contextual y condicional. Autoconocimiento.

Fuente: adaptación de Krathwohl (2002).

Tabla 4. La dimensión del proceso cognitivo.

Categoría de conocimiento	Procesos cognitivos específicos
Recordar / <i>Remember</i>	Reconocer / <i>Recognizing</i> Recordar / <i>Recalling</i>
Comprender / <i>Understand</i>	Interpretar / <i>Interpreting</i> Ejemplificar / <i>Exemplifying</i> Clasificar / <i>Classifying</i> Resumir / <i>Summarizing</i> Inferir / <i>Inferring</i> Comparar / <i>Comparing</i> Explicar / <i>Explaining</i>
Aplicar / <i>Apply</i>	Ejecutar / <i>Executing</i> Implementar / <i>Implementing</i>
Analizar / <i>Analyze</i>	Diferenciar / <i>Differentiating</i> Organizar / <i>Organizing</i> Atribuir / <i>Attributing</i>
Evaluar / <i>Evaluate</i>	Comprobar / <i>Checking</i> Crítico / <i>Critiquing</i>
Crear / <i>Create</i>	Generar / <i>Generating</i> Planificar / <i>Planning</i> Producir / <i>Producing</i>

Fuente: adaptación de Krathwohl (2002).

b) Taxonomía SOLO (Biggs y Tang, 2007)

En 1982 Biggs y Collins (1982) elaboran la taxonomía SOLO (*Structure of Observed Learning Outcomes*) siendo desarrollado por Biggs y Tang (2007). El objetivo de la taxonomía es determinar los niveles de comprensión de los estudiantes respecto a la tarea y determinar cuáles son los niveles requeridos y esperados en algunos dominios de aprendizaje y cuáles son los resultados de aprendizaje desde una complejidad cognitiva determinada (Carrascal, 2010).

Sobre este modelo señala Carrascal (2010):

“Este modelo, permite interpretar los resultados del aprendizaje de los estudiantes desde el análisis cualitativo de los niveles de complejidad de las respuestas de una tarea de aprendizaje. Los niveles de complejidad cognitiva hacen referencia a los niveles piagetianos de desarrollo mental, esta taxonomía tiene relación con las concepciones de aprendizaje de Säljö, los contextos y niveles de aprendizaje de Bateson y con el dominio cognitivo de la taxonomía de Bloom.” (p.190)

Otros autores como Killen y Hattingh (2004) destacan la importancia del uso de SOLO sobre el aprendizaje de los alumnos:

“One of the advantages of using the SOLO taxonomy as a framework for describing the quality of student learning is that it helps students to understand what teachers are looking for when they mark assessment tasks. The progression from an answer based on just one relevant piece of information, to one based on several relevant pieces of information, to one that relates this information to an integrating principle can be understood by concrete-symbolic thinkers. Learners capable of formal mode thinking can understand the final step of recognising the importance of context and the possibility of multiple alternatives.” (p.78)

Por tanto, en la taxonomía SOLO las respuestas de los alumnos forman un estructura de complejidad desde el simple reconocimiento pre y uni estructural a la reflexión e hipótesis abstracta ampliada. Se trata de niveles de complejidad creciente. Estos niveles establecidos en la taxonomía son: preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto ampliado. (Tabla 5)

Tabla 5. Niveles Taxonomía SOLO.

Nivel	Descripción
Preestructural	El alumno se limita a repetir información dada en la pregunta. Su respuesta no presenta organización. La tarea no se realiza correctamente.
Uniestructural	La respuesta en este nivel es fragmentada, establece algunas conexiones simples. No atiende a aspectos relevantes. Sus conclusiones no son argumentadas.
Multiestructural	Los estudiantes utilizan dos o más aspectos para resolver el problema, aunque no hay integración coherente de las ideas.
Relacional	Se evidencia la comprensión conceptual, integra las ideas en un todo coherente, se apoya en argumentos, relaciona aspectos claves e infiere a partir de los datos, establece relaciones de causa-efecto.
Abstracto Ampliado	El alumno generaliza, formula hipótesis. Integra las ideas en un todo coherente estableciendo relaciones y conexiones más allá de lo explícito y transfieren lo aprendido a situaciones nuevas.

Fuente: adaptación de Biggs y Tang (2007).

Esta taxonomía ha sido validada en algunos estudios por su precisión para establecer los niveles de aprendizaje (Chan, C. Et al, 2002; Killen y Hattingh, 2004; Carrascal, 2010). Respecto a la elaboración de una taxonomía de niveles de relación de las respuestas de los alumnos encontramos otras propuestas como la de Carretero y Asensio (1988) e Isabel Barca (2001).¹³

4.2. Definición conceptual de *pensamiento histórico*.

Afirma Pagès (2009) que desde finales del siglo XX, didactas de la historia y psicólogos de la educación se han preocupado por cómo el alumnado construye conocimientos históricos y cómo los utiliza para pensar la realidad. Concepto como conciencia histórica, han experimentado un notable auge, además de este concepto, el concepto de pensamiento histórico y sus relaciones con la conciencia.

El concepto de *pensamiento histórico* no es nuevo, desde la psicología cognitiva, la teoría de Piaget lo denominó pensamiento formal. Dicho pensamiento, señalan Carretero y Pozo (1987) y Carretero (1996) consiste en : 1) la capacidad de formular y comprobar hipótesis 2) la capacidad de aplicar estrategias complejas hipotético-deductivas y 3) la capacidad de entender la interacción entre dos o más sistemas.

¹³ Pueden consultar una comparativa de las tres taxonomías en el Anexo 4.

De forma similar, este concepto ha sido tomado por los educadores interesados en la enseñanza de la historia para ver como es posible trasladar dichos rasgos epistémicos a la educación (Carretero, 2009)

Son muchas las reflexiones realizadas en torno al concepto de pensamiento histórico, y una buena relación de ellas son referenciadas por Pagès (2009) entre las cuales destaco algunas¹⁴:

“pensar históricamente es la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular”

Sebastián Plá (2005)

“El pensamiento histórico es presentado aquí como una serie de competencias intelectuales, copiadas del trabajo histórico, y por las que el alumno podrá construir sus saberes históricos de manera autónoma y no solamente “consumir” relatos históricos ya contruidos y ofrecidos por el profesor aunque fueran de gran calidad”

Cardin y Tutiaux-Guillon (2007)

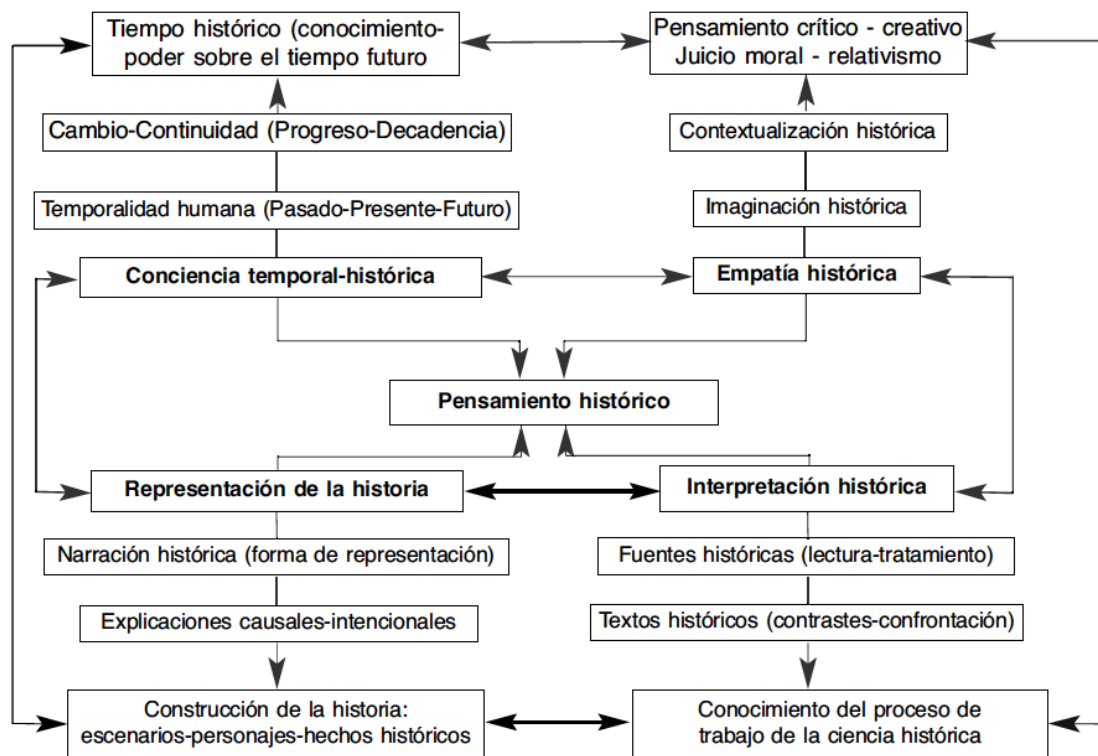
Sin duda el concepto de pensamiento histórico ha originado mucha bibliografía al respecto¹⁵, pero en la presente investigación se sigue el modelo conceptual propuesto por Santisteban, González y Pagès (2010).

Este modelo se basa en 4 aspectos fundamentales de la formación del pensamiento histórico: a) la conciencia histórico-temporal b) la representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica. c) la empatía histórica y las competencias para contextualizar d) La interpretación de la historia a partir de la fuentes.

¹⁴ Una amplia revisión conceptual queda recogida en: Pagès, J. (2009) El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* nº7, octubre 2009, 69-91.

¹⁵ Puede consultar una comparativa de la conceptualización de pensamiento histórico en el Anexo 5.

Figura 1. Modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico.



Fuente: Santisteban, González y Pagès (2010).

A continuación describiré brevemente los 4 aspectos:¹⁶

- a) La conciencia histórico-temporal. Se configura a partir de las relaciones que establecer entre el pasado, el presente y el futuro. Siguiendo a Rüsen (1997) la actividad mental de la memoria histórica, que tiene su representación en una interpretación de la experiencia del pasado encaminada a poder comprender las actuales condiciones de vida y a desarrollar perspectivas de futuro.
- b) La representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica. Se interesa por las narrativas históricas que dan forma al pasado. Además de la interpretación del impacto de la historia en las perspectivas de futuro. Se trataría de lo que Rüsen (1992) denomina la *competencia narrativa de la conciencia histórica* como la forma lingüística dentro de la cual la conciencia realiza su función de orientación.

¹⁶ Para una mayor aproximación al modelo conceptual pueden consultar: Santisteban, A.; González, N. y Pagès, J. (2010)

- c) La empatía histórica y las competencias para contextualizar. La enseñanza de la Historia como instrumento para formar el pensamiento crítico y creativo.
- d) La interpretación de la historia a partir de las fuentes. Fomento de la enseñanza de la historia a partir de las fuentes históricas primarias como instrumento de gran valor educativo.

En resumen, lo que planteamos como conjetura es que el pensamiento histórico se desarrolla si abarca estas cuatro dimensiones, en el caso de las PAU de Historia de España vamos a tratar de averiguar si ello se cumple. En caso contrario, diremos que la confección de la PAU son más un discurso que un elemento de desarrollo del aprendizaje del pensamiento histórico.

Para verificar este diagnóstico es preciso elaborar unos argumentos factuales que tengan en consideración las cuatro dimensiones antes aludidas y cómo se gradúan de acuerdo a las taxonomías de Bloom y SOLO.

Es decir, si lo que se observa es la que PAU se orienta sobre todo a una reproducción del pasado estaríamos ante un aprendizaje histórico muy ceñido a los cánones academicistas y poco vinculados a la emisión de juicios y a la conciencia del tiempo histórico. Si las taxonomías aludidas nos muestran que sólo se trabajan los niveles inferiores estaremos ante un aprendizaje superficial, aunque se haga referencia a los cuatro ámbitos del pensamiento histórico.

CAPÍTULO 5

ASPECTOS METODOLÓGICOS

“Contrariamente a lo que piensa la mayoría de la gente, la ciencia no es ni mucho menos un conjunto de libros, la ciencia es un método lógico de proceder para adquirir nuevos conocimientos.”

Juan Aguilar M.

Una vez planteado el marco teórico, a continuación explicaremos los aspectos metodológicos de la investigación (opción metodológica, descripción de la muestra y tratamiento de la información). No pretendemos realizar un debate en torno a la investigación y su metodología, sino más bien, presentar la metodología aplicada en la investigación.

5.1. Opción metodológica.

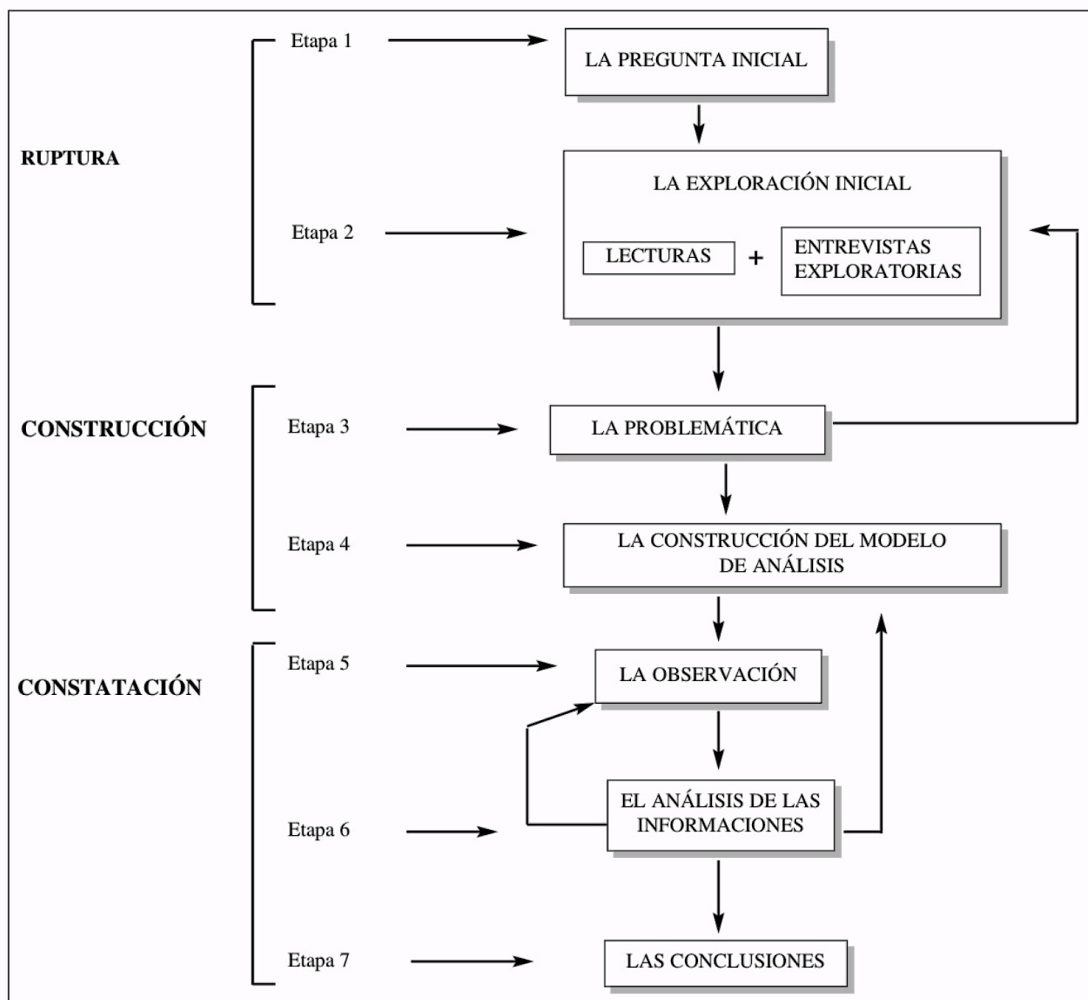
Parece que hay consenso al afirmar que la investigación en ciencias sociales tiene como objetivo comprender, analizar y reflexionar sobre la realidad.

Partiendo de esta definición genérica, hay dos aspectos que debemos determinar: el paradigma del que parte la investigación y el método científico. Respecto a la identificación del paradigma del que se apoya la investigación, y teniendo en cuenta el problema presentado, creemos que el paradigma que resulta más adecuado es el calificado como *paradigma interpretativo*. De este modo, y siguiendo los planteamientos de este paradigma: la realidad (pruebas de acceso a la Universidad) se crea y se mantiene por interacciones simbólicas y pautas de comportamiento (rutinas docentes, gremialismo). Su finalidad por tanto, es comprender e interpretar las ideas de las personas (capacidad de pensar históricamente del alumnado).

Normalmente, a este tipo de paradigma se suele asociar un enfoque cualitativo, sin profundizar en el debate que envuelve esta dicotomía cualitativo/cuantitativo; en esta investigación, si bien se han empleado instrumentos cualitativos para la extracción de la información, -como a continuación describiremos – nos apoyamos en instrumentos cuantitativos para reforzar nuestra argumentación.

En relación con el método, en líneas generales esta investigación ha seguido una estructura clásica dividida en cuatro fases (MacMillan y Schumacher, 2005): planteamiento del problema; formulación de la hipótesis; recogida y análisis de los datos; e interpretación de los resultados y extracción de las conclusiones en relación con el problema. Así, en lo que se refiere al método, hemos optado por la propuesta, que ya hemos tenido oportunidad de mencionar en la Introducción, de Quivy y Campenhoudt (1997) (Figura 2).

Figura 2. Las etapas del proceso de la investigación.



Fuente: Trepal e Ina (2008) adaptado de Quivy y Campenhoudt (1997)

Siendo este el paradigma y el método elegido, debemos seleccionar el enfoque metodológico de entre los propuestos por Salkind (1997) (Tabla 6) Creemos que el propósito de nuestra investigación presupone un tipo de investigación no experimental de carácter descriptivo.

Tabla 6. Los diferentes tipos de investigación.

<i>Tipo de investigación</i>	<i>No experimental</i>			<i>Experimental</i>	<i>Cuasi-experimental</i>
	<i>Descriptiva</i>	<i>Histórica</i>	<i>Correlacional</i>		
Propósito	Describir las características de un fenómeno existente	Relaciona sucesos que han ocurrido en el pasado con sucesos actuales	Examina las relaciones entre variables indicando su grado de dependencia	Probar si hay verdaderas relaciones causa y efecto	Probar si hay relaciones causales sin tener pleno control
Marco referencial de tiempo	Actual	Pasado	Actual o pasado (correlación) futuro (predicción)	Actual	Actual o pasado
Grado de control sobre los factores	Ninguno o bajo	Ninguno o bajo	Bajo o mediano	Alto	Moderado o alto

Fuente: Salkind (1997)

5.2. Descripción de la muestra.

Teniendo en cuenta la problemática formulada, la hipótesis y los objetivos de la investigación se procedió a la selección de la muestra. Es por ello que la muestra se centra en:

- Las Pruebas de Acceso a la Universidad de Junio de 2012 de la Universitat de València.¹⁷
- Los protocolos de examen y los criterios de evaluación de todas las CCAA del estado español.¹⁸
- Las cuestiones de las pruebas de Geografía e Historia de los exámenes de Grado Elemental.¹⁹

La custodia de las PAU de Historia de España recae sobre la Delegación para la Incorporación a la Universitat de València, de este modo las gestiones para el acceso a las mismas fueron realizadas durante los meses de septiembre-octubre por el tutor de la investigación, Xosé Manuel Souto. Una vez aceptado el acceso para su estudio, se mantuvo una reunión en el mes de

¹⁷ Pueden consultar la Prueba de Acceso a la Universidad de Historia de España de la Comunitat Valenciana en el Anexo 6.

¹⁸ Pueden consultar una muestra de las pruebas de acceso de otras comunidades en el Anexo 7. La totalidad de las pruebas se han recogido en los materiales complementarios presentados en el CD.

¹⁹ Pueden consultar la muestra de cuestiones seleccionadas en el Anexo 8.

noviembre con la Delegada del Rector para el Plan de Incorporación a la UV, M^aJose Lorente Carchano. Finalmente, se procedió al envío de las calificaciones de Historia de España y Geografía en un archivo formato Excel a partir del cual se realizó la explotación de los datos - mediante el programa estadístico SPSS v.20 - para la selección de la muestra.

Para su selección, se consultó al Profesor Vicente Sanjosé López quien nos indicó las tres variables estadísticas a tener en cuenta para su selección: distribución por notas, media y desviación típica de los tribunales. De este modo y partiendo de una población de 2456 exámenes repartidos en 15 tribunales (Tabla 7) se procedió a la selección de la muestra²⁰.

Tabla 7. Datos generales PAU de HES (Junio de 2012).

N	Media	Desviación Típica
2456	6,5318	1,71569

Intervalo de notas	Frecuencia	Porcentaje
<5,00	390	15,9
5,00 – 5,99	473	19,3
6,00 – 6,99	493	20,1
7,00 – 7,99	488	19,9
8,00 – 8,99	391	15,9
+ 9,00	221	9,0
Total	2456	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos.

Un primer muestreo nos llevó a seleccionar 5 tribunales – 12, 13, 16, 18 y 22 - finalmente se seleccionó el Tribunal 22²¹ como el más representativo por ser el que más se ajustaba a las variables estadísticas anteriormente citadas (Tabla 8). De dicho tribunal se seleccionaron 100 exámenes²² aleatoriamente respetando la distribución porcentual por intervalos de notas, sobre los que se realizó el análisis, como en el apartado siguiente describiremos.

²⁰ Pueden consultar todos los datos en los materiales complementarios recogidos en el CD.

²¹ Pueden consultar una comparativa de tribunales preseleccionados en el Anexo 9.

²² Pueden consultar la muestra de exámenes en el Anexo 10.

Tabla 8. Datos Tribunal 22 (Junio de 2012).

N	Media	Desviación Típica
152	6,5444	1,73509

Intervalo de notas	Frecuencia	Porcentaje
<5,00	24	15,8
5,00 – 5,99	25	16,4
6,00 – 6,99	31	20,4
7,00 – 7,99	39	25,7
8,00 – 8,99	19	12,5
+ 9,00	14	9,2
Total	152	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos.

Respecto a los protocolos de examen y los criterios de evaluación del resto de CCAA, su acceso se realizó mediante las páginas web de las distintas Universidades públicas. Se consultaron las pruebas de acceso a la Universidad de Junio de 2012. En relación a las pruebas debemos tener en cuenta el número de exámenes y la opcionalidad de la prueba, esto nos ha llevado a analizar un total de 37 protocolos de examen de las 17 CCAA. Así mismo, como señala Alarcón (2010) hay uniformidad de estructura y contenido de las pruebas en las opciones A y B, en el caso de las pruebas que tienen opcionalidad, por lo que el tratamiento y el análisis se ha hecho de manera conjunta.

Por último, para conocer la historia de la prueba de acceso a la Universidad se realizó una entrevista exploratoria con la Profesora M^a Carmen Agulló quien nos indicó la existencia de unas *Guías Metodológicas* con las que se preparaban las pruebas de Grado Elemental de Geografía e Historia. Las guías se adquirieron a través de la web InetLlibre S.L.²³ Las guías nos permitieron acceder a las cuestiones propuesta entre los años 1962 y 1968, seleccionando 70 preguntas al azar sobre las que realizar el análisis.

²³ Dada la inaccesibilidad de las Guías Metodológicas en Valencia, se adquirieron a través de InetLlibre S.L. (Llibre Antic, Descatalogat i d'Ocasió) www.inetllibre.com

5.3. Tratamiento de la muestra.

En líneas generales el tratamiento que ha recibido la muestra es el que señalan Borrell, Canals y Pujol (2012) al analizar las estrategias de explotación de las pruebas externas:

- Revisar los resultados en cada ítem.
- Analizar la exigencia cognitiva requerida para la resolución de los ítems.
- Analizar las causas de resultados correctos y resultados mejorables.
- Priorizar aspectos susceptibles de mejora.

Ahora bien, como se ha indicado en el apartado anterior, hemos trabajado con diversas fuentes primarias, y no todas han recibido el mismo tratamiento. A continuación se describe el análisis realizado a las fuentes a partir del marco teórico referenciado en el *Capítulo 4*:

a) Análisis de los protocolos de examen y cuestiones propuestas en las pruebas de Grado Elemental.

Como ya sabemos estos instrumentos de información se analizan con el fin de explicar la lógica del examen dentro de los planteamientos que utiliza el gremio de historiadores, además se pretende poner en contexto la prueba de la Comunitat Valenciana con el resto de ámbito español, y por último, señalar los cambios y continuidades respecto de las pruebas de Grado Elemental de los años 60. Para examinar la naturaleza de las pruebas según su nivel de complejidad cognitiva se aplica la Taxonomía de Bloom, revisada y adaptada por Anderson y Krathwohl (2001). Esta taxonomía nos permite establecer una jerarquía de niveles cognitivos de la cuestiones planteadas en las pruebas.

Brevemente, señalaremos que si bien autoras como Isabel Barca (2011) consideran superado el uso de taxonomías cognitivas al señalar “Os investigadores pioneiros nestas indagações criaram um modelo conceptual de progressão por níveis de elaboração histórica e, portanto, afastado de níveis genéricos de cognição” (p.108) y considerar el pensamiento histórico desde una perspectiva de progresión y tal vez no tan jerárquica como la establecida en la taxonomía de Bloom, queremos señalar que creemos que su uso resulta fácilmente entendible para comprender el nivel cognitivo de las pruebas. Además, como señala Saiz (2011), es posible apoyarse en dicha taxonomía

para establecer niveles de complejidad de las actividades.

Por tanto, una vez matizadas las posiciones, para el análisis cognitivo de los cuestionarios se construyó lo que Krathwohl (2002) denomina la *tabla taxonómica, The Taxonomy Table*²⁴ (Tabla 9).

Tabla 9. *The Taxonomy Table*.

The Knowledge Dimension	The Cognitive Process Dimension					
	Remember	Understand	Apply	Analyze	Evaluate	Create
A. Factual Knowledge.						
B. Conceptual knowledge.						
C. Procedural Knowledge.						
D. Metacognitive knowledge.						

Fuente: Krathwohl (2002)

Esta tabla taxonómica de doble entrada responde a la introducción realizada por Anderson y Krathwohl (2001) de las dos dimensiones: dimensión del conocimiento y dimensión del proceso cognitivo. La primera de ellas, se coloca en el eje vertical, mientras que, la segunda dimensión se sitúa en el eje horizontal. Así, las intersecciones entre ambas dimensiones están representadas por celdas. De este modo y siguiendo la descripción de uso de Krathwohl (2002) cualquier cuestión – demanda cognitiva – podría ser clasificada en una o más celdas.

b) Análisis de los resultados observables del aprendizaje.

Con el fin de comprobar los niveles de comprensión de los estudiantes se aplicó la taxonomía de Biggs y Tang (2007) a las respuestas del alumnado. Como se ha indicado al describir la muestra, sobre un total de 100 exámenes.

El análisis de las pruebas se realizó durante diversas sesiones en el Rectorado de la Universitat de València²⁵. La recogida, gestión y análisis de los

²⁴ Pueden consultar una versión ampliada en el Anexo 11.

²⁵ El análisis de las pruebas se realizó en la Delegación para la Incorporación a la Universitat de València (Nivel 5. Edificio de Rectorado) bajo la supervisión de Nuria Liñana Gozález.

datos se realizó mediante una base de datos creada mediante el programa informático FileMaker Pro 12 Advanced. (Figura 3)

Figura 3. Captura de pantalla de la base de datos.

The screenshot shows a FileMaker Pro 12 Advanced window titled 'PAU_VLC Historia Junio 2012'. The main form is titled 'Pruebas de Acceso a la Universidad (Historia de España - Junio 2012)'. It contains the following data:

Field	Value
Código Alumno	850728
Nota	5
Identificación	032
EJERCICIO 1 (1 punto) Nota	0,5
EJERCICIO 1 (1 punto) SOLO	2
EJERCICIO 1 (1 punto) Anotaciones	Aporta más información y la relaciona. Se equivoca en la naturaleza del texto: legislativo - político.
EJERCICIO 2 (2'5 puntos) Nota	1,25
EJERCICIO 2 (2'5 puntos) SOLO	1
EJERCICIO 2 (2'5 puntos) Anotaciones	Paráfrasis.
EJERCICIO 3 (2 puntos) Nota	1,5
EJERCICIO 3 (2 puntos) SOLO	3
EJERCICIO 3 (2 puntos) Anotaciones	Correcta definición.
EJERCICIO 4 (4'5 puntos) Nota	2
EJERCICIO 4 (4'5 puntos) SOLO	2
EJERCICIO 4 (4'5 puntos) SOLO A	1,25
EJERCICIO 4 (4'5 puntos) SOLO B	0,5
EJERCICIO 4 (4'5 puntos) SOLO A	2
EJERCICIO 4 (4'5 puntos) SOLO B	1
EJERCICIO 4 (4'5 puntos) Anotaciones	relaciones con historia contemporánea

En la base de datos se recogió la siguiente información: identificación, código del alumno, nota del examen, nota del ejercicio, código SOLO y anotaciones orientativas. Para aplicar la taxonomía SOLO se construyó una tabla de indicadores²⁶, dicha tabla fue redactada teniendo en cuenta el marco teórico descrito, esto es, la capacidad de pensar históricamente. Por tanto, debemos matizar que el análisis cualitativo de las respuestas de los alumnos mediante la aplicación de la taxonomía SOLO se ha realizado más allá de los criterios de corrección señalados, dado que nuestro objetivo no es comprobar si estos se cumplen, sino si se alcanza un pensamiento histórico por parte del alumnado.

5.4. Técnicas de fiabilidad y validez.

Señalábamos al describir la metodología que no es nuestra intención abordar el debate sobre la dicotomía investigación cualitativa/cuantitativa, pero una de las críticas tradicionales que ha recibido la investigación cualitativa es que el investigador acaba involucrándose demasiado en el proceso, por lo que acaba teniendo una visión subjetiva del estudio y sus participantes. El

²⁶ Pueden consultar la descripción de indicadores de los niveles de comprensión de la taxonomía SOLO en el Anexo 12.

investigador acaba interpretando los resultados de la investigación de acuerdo con su propia visión sesgada, pudiendo desviar la información adquirida.

Para tratar de reducir la subjetividad del estudio, contamos con técnicas de validación que nos permiten analizar la fiabilidad de la identificación de categorías – en nuestro caso la taxonomía SOLO – de cada respuesta. En la investigación, la técnica que hemos empleado es la conocida como *Coefficiente de Kappa de Cohen*. Se trata de una medida de concordancia para variables cualitativas. Esta técnica elimina la influencia del azar que se puede producir al realizar el análisis cualitativo, por lo que aparte de mi criterio para categorizar las respuestas de cada examen, se solicitó el criterio de dos *observadores más*²⁷.

Para calcular el coeficiente de Kappa de Cohen hemos utilizado el programa SPSS v.20. Para ello ha sido necesario adaptar las categorías - de carácter cualitativo – a un sistema cuantitativo, dado que las características del programa informático empleado no permite un análisis de las categorías (Anexo 12). Además, se pusieron en común los indicadores que se habían empleado en cada categoría para que el análisis se realizará adecuadamente.

Tabla 10. Medidas simétricas (Kappa de Cohen)

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Medida de acuerdo Kappa	,739	,071	9,235	,000
N de casos válidos	60			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos.

Finalmente, se contrastaron 15 exámenes – un total de 60 preguntas - El archivo Excel resultante de la identificación de categorías esta recogido en el Anexo 13 mediante una tabla donde la primera columna representa el criterio de los observadores y la segunda representa el criterio del investigador. Esta tabla se procesó mediante el programa estadístico SPSS v.20 obteniendo una

²⁷ Para realizar esta medida de concordancia se solicitó ayuda a Vicent Miquel Vercher Tarrazona y Milagros Rodríguez Berenguer, alumnos del Máster de Educación Secundaria, y que han llevado a cabo una investigación paralela similar a la presente sobre las Pruebas de Acceso a la Universidad de Geografía.

Kappa de Cohen de 0,739 (Tabla 10). Por tanto, podemos concluir que el acuerdo entre los observadores es alto, otorgando una fiabilidad óptima a la categorización de las respuestas.



TERCERA PARTE

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Capítulo 6. Discusión teórica de los resultados

Capítulo 7. Conclusiones

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN TEÓRICA DE LOS RESULTADOS

“El mejor alumno de física o de matemáticas, tanto en el colegio como en la universidad, no es el que mejor memorizó las fórmulas, sino el que percibió su razón”

Paulo Freire (1984:59)

Una de las finalidades de la investigación es poder dar respuesta a la pregunta inicial. Con este propósito, y como hemos tenido oportunidad de analizar, hemos formulado una hipótesis y unos objetivos. Ahora, una vez realizadas las pesquisas, se trata de comprobar si los resultados obtenidos tras la recogida de la información se corresponden con aquello que se podía esperar de la hipótesis.

La presentación de los resultados supone un gran desafío. Señalábamos con anterioridad, que los resultados se acaban interpretando de acuerdo a la propia visión sesgada del investigador, pero como sabemos, la realidad es rica en matices, y es por ello que este capítulo cobra una segunda función, (Quivy y Campenhoudt, 1997) que es la de interpretar los resultados previendo la aparición de relaciones inesperadas, que no hacen sino, afinar la hipótesis y sugerir un perfeccionamiento del modelo de análisis, así como proponer pistas de reflexión para investigaciones ulteriores, como abordaremos al finalizar el presente trabajo.

Respecto a la presentación de los resultados, señalar que se ha querido establecer como guía las preguntas y los objetivos marcados en la investigación a los que intentamos dar respuesta a continuación:

6.1. La PAU y las finalidades de Historia de España en el Bachillerato.

Al plantear el problema de investigación señalábamos como la lectura de la legislación que configura la PAU, respecto a la finalidad de la historia, nos presentaba unos supuestos muy ambiciosos. Sin embargo, creemos que este debe constituir el modelo o arquetipo que configure la PAU de Historia de España.

Sin pretender realizar un análisis exhaustivo de la legislación, sino más bien, empezar a mostrar unas conjeturas derivadas de la lectura de la misma,

hemos optado por tomar el Decreto 102/2008 como fuente primaria, por una parte por tratarse de una investigación de ámbito valenciano, y por otra parte, por ser el desarrollo del Real Decreto 1467/2007²⁸ del que emana el Decreto.

Como podemos observar en la Tabla 11²⁹, con la intención de comprobar que capacidad de pensar históricamente se deduce de la legislación que regula el bachillerato, se ha realizado una extracción de ideas del Decreto 102/2008 basadas en las cuatro dimensiones que caracterizan el pensamiento histórico: *conciencia temporal-histórica*, *empatía histórica*, *representación de la historia e interpretación histórica*. Como apreciamos, se emplean unas afirmaciones y se intuyen ideas que definen de forma precisa como la asignatura de Historia de España tienen como fin último el desarrollo del pensamiento histórico. Sin embargo, de conformidad con la tabla resultante, apreciamos que esta no va más allá de una definición epistemológica de la Historia, que no se ve traducida en la redacción de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, así lo atestigua la mayor presencia de la introducción, que no del resto de apartados.

Tabla 11. El decreto 102/2008 y la capacidad de pensar históricamente.

P E N S A M I E N T O	CONCIENCIA TEMPORAL-HISTÓRICA
	“La historia tiene como objeto el estudio del pasado” “comprender las posiciones[...] sus orígenes en el pasado y su incidencia en la construcción del futuro”
H I S T Ó R I C O	EMPATÍA HISTÓRICA
	“Como forma de conocimiento pretende realiza de una forma crítica la interpretación de las acciones” “posibilidad de diferentes interpretaciones [...] y la necesidad de someterlas a un análisis crítico”
	REPRESENTACIÓN DE LA HISTORIA
	“permite dirigir una mirada [...] sobre el presente y sus problemas” “hechos, personajes, problemas, etapas y procesos más relevantes” “simultaneidad de los hechos y diferentes ritmos de cambios en tiempo corto y largo”
	INTERPRETACIÓN HISTÓRICA
	“ el adolescente puede adquirir una dimensión formativa de singular importancia” “valorar el papel de las fuentes y el trabajo del historiador” “acciones metodológicas: el planteamiento y resolución de problemas” “utilizar fuentes diversas para elaborar explicaciones históricas”

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 102/2008

²⁸ Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, *Boletín Oficial del Estado*, de 6 de noviembre de 2007, núm. 266, pp. 45381 a 45477.

²⁹ Pueden consultar una tabla ampliada en el Anexo 14.

Del mismo modo, con la intención de centrar las capacidades cognitivas que se aluden en el Decreto que establece el currículo de bachillerato, realizamos una lectura del mismo teniendo como patrón la Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl. A partir de la tabla del Anexo 15, identificamos todas las dimensiones del proceso cognitivo: *recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear*. Así mismo, y aunque no están recogidos en la misma - para facilitar su lectura - , identificamos las cuatro dimensiones de conocimiento: *factual, conceptual, procedimental y metacognitivo*. Si bien, resulta destacable que se recojan todos los niveles cognitivos señalados por Anderson y Krathwohl, es interesante la presencia de un conocimiento metacognitivo al afirmar que los alumnos deben “someter sus propios conocimientos a reflexión”, dado que estaríamos ante niveles cognitivos elevados. La voluntad de trabajar niveles cognitivos tan elevados es sin duda un hecho destacable y a valorar cuando analicemos la PAU.

A modo de resumen, podemos decir que con la enseñanza de la Historia de España que se desprende del Decreto 102/2008, se trabajan las dimensiones que recoge la Figura 4 y que, a su vez, desarrollan una serie de capacidades en el alumnado. Y como ya señalábamos al citar el marco teórico, la profundidad con la que se plantee el desarrollo de las capacidades cognitivas será determinante para alcanzar un óptimo desarrollo del pensamiento histórico.



6.2. Los protocolos de examen: niveles cognitivos y desarrollo del pensamiento histórico.

Una vez analizado el decreto que regula el currículo de bachillerato en la Comunitat Valenciana, vamos a reemprender una de las cuestiones que nos planteábamos al inicio: ¿Se ajusta la PAU de Historia a la caracterización descrita de la enseñanza escolar de la Historia? Para dar respuesta a este interrogante vamos a analizar los protocolos de examen. Además, como nos marcábamos en el segundo objetivo, no solo abordaremos la prueba de la Comunitat Valenciana, sino que trataremos de establecer otros modelos de contraste.

a) LA PAU DE HISTORIA DE ESPAÑA DE LA COMUNITAT VALENCIANA.

Una de las primeras cuestiones que debemos abordar es la indagación sobre la capacidad de pensar históricamente que trasciende de la prueba de Historia. Para realizar este análisis debemos tener cuenta los cuatro aspectos que definen el pensamiento histórico. Así:

La conciencia histórico –temporal se ve escasamente reflejada en el examen, no obstante, identificamos que en la cuarta pregunta se le plantea al alumnado un análisis diacrónico de un hecho histórico que estaría regido por el establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente (*“Explica el papel que ha jugado la monarquía a lo largo del siglo XX, desde su participación durante las dictaduras y su actitud ante la instauración de regímenes democráticos”*), pero que si atendemos a la definición de Rüsen (1997) no permitiría desarrollar planteamientos de perspectivas de futuro. De este modo, se plantea la historia como una patrón pasado-presente, pero donde el alumno no puede reflexionar sobre las consecuencias de los hechos en el futuro.

La conciencia histórica no la podemos separar de la representación de la historia. Como afirma Pla (2005, citado por Santisteban, González y Pagès, 2010) la enseñanza de la historia debe conseguir que el alumno realice explicaciones históricas, causales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se sitúen en una trama coherente de la

representación. Al analizar la prueba de Historia, encontramos textos³⁰ que necesitan de esta explicación causal y que obligan a estructurar un discurso en torno al hecho histórico a analizar, sin embargo, con matices, como señalaremos.

En esta misma línea, la interpretación histórica se erige fundamental porque cuando pretendemos que el alumnado desarrolle su pensamiento histórico, las fuentes históricas se convierten en elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el trabajo con fuentes debe realizarse a partir de problemas históricos, donde el alumnado ponga en juego su experiencia histórica, para el desarrollo de la competencia histórica. (Santisteban, González y Pagès, 2010) Si bien en la prueba se hace uso de fuentes históricas, la tipología de textos históricos utilizados - ambos de carácter primario y sin contraponer visiones sobre el hecho histórico a analizar - prevé un escaso desarrollo de la competencia narrativa como forma lingüística de la conciencia histórica, así mismo, desde un punto de vista interpretativo no favorece la confrontación de ideas por parte del alumnado, presentando una única visión del hecho histórico.

Por último, respecto a la empatía histórica, nos encontramos con una prueba poco vinculada a la emisión de juicios y valoraciones por parte del alumnado. Se presenta una Historia como “producto acabado” que no deja lugar a las reinterpretaciones. Para Martineau (2002, citado por Santisteban, González y Pagès, 2010) la enseñanza de la historia ha de ser un instrumento para formar el pensamiento crítico y creativo. Crítico, para realizar valoraciones del pasado y creativo, para imaginar futuros alternativos.

Por todo ello, no podemos afirmar que la prueba responda a la idea de pensamiento histórico desarrollada por Santisteban, González y Pagès (2010). La prueba se perfila más como un discurso que como un elemento que favorezca el desarrollo de la capacidad de pensar históricamente. Ahora bien, de manera paralela se hace necesario establecer una graduación de dichos aspectos a partir de la taxonomía cognitiva desarrollada en el marco teórico.

³⁰ A este respecto observamos, por ejemplo, como los alumnos deberían relacionar las guerras carlistas con los documentos que se le ofrecen. O como deberían relacionar la disposición de Jaime Miláns del Bosch con el Mensaje de Juan Carlos I.

Pero antes de abordar los niveles de complejidad cognitiva de la prueba, es necesario hacer una breve descripción para una mayor comprensión del análisis realizado.

El examen de historia de la PAU de la Comunitat Valenciana³¹ consiste como ya hemos matizado, en la realización de un comentario de texto histórico guiado y estructurado en cuatro preguntas en torno a dos documentos de carácter histórico. Con una estructura invariable entre las dos opciones, de manera genérica, las cuestiones son las siguientes:

1. Descripción de las fuentes utilizadas.
2. Identificación del contexto histórico y el núcleo temático.
3. Explicación de dos conceptos relacionados con el contexto histórico.
4. Descripción y desarrollo de dos hechos históricos.

Realizado el análisis del protocolo de examen desde un punto de vista de la capacidad de pensar históricamente, es el momento de avanzar hacia una caracterización del nivel cognitivo de la prueba³². Tomamos para ello – a modo de ejemplo – la segunda opción del examen (Tabla 12):

Tabla 12. Segunda Opción de la PAU de Historia de España (Junio de 2012)

1. Describe el tipo de fuentes utilizadas en los textos.
2. Identifica el núcleo de ambos textos y señala las ideas principales que se desprenden de cada uno de ellos situándolas en el núcleo temático correspondiente.
3. Explica los conceptos “golpe de Estado” y “referéndum”
4. Explica la dinámica política durante la Transición democrática: explica el papel que ha jugado la monarquía a lo largo del siglo XX, desde su participación durante las dictaduras y su actitud ante la instauración de regímenes democráticos.

Fuente: Consellería de Educació, cultura i esport. www.cece.gva.es/univ/es/prueba_acceso.htm

³¹ Pueden consultar el examen de Junio de 2012 en el Anexo 6.

³² Aunque dedicamos un apartado a analizar los criterios de corrección de la prueba, nos resulta imprescindible realizar matizaciones haciendo referencia a los mismos en el análisis cognitivo de la prueba. Se pueden consultar los criterios de corrección en el Anexo 6.

Si observamos los enunciados de las cuestiones, los verbos que nos señalan el nivel cognitivo demandado son *describe, identifica y explica*, por lo que según las fases del aprendizaje descritas por Anderson y Krathwohl (2001) nos situaríamos en estadios cognitivos iniciales. Identificadas las dimensiones de los procesos cognitivos podríamos entender que la prueba es de bajo nivel cognitivo. Las actividades planteadas presuponen el recuerdo y la reproducción de la información

No obstante, es necesario afinar más la clasificación de las cuestiones (Tabla 13). Para ello es necesario recurrir a los criterios de corrección. Encontramos una discordancia entre lo que se observa en el enunciado y los criterios que dispone el corrector, hecho que analizamos en el apartado siguiente. Una vez matizado este aspecto, aplicamos la tabla taxonómica a la prueba de Historia.

Tabla 13. Tabla Taxonómica de la PAU de Historia de España (Junio de 2012).*

The Knowledge Dimension	The Cognitive Process Dimension					
	Remember	Understand	Apply	Analyze	Evaluate	Create
A. Factual Knowledge.	Pregunta 3					
B. Conceptual knowledge.	Pregunta 1	Pregunta 2 Pregunta 4.a				
C. Procedural Knowledge.		Pregunta 4.b		Preg.4.b.		Preg. 4.b
D. Metacognitive knowledge.						

*Para su elaboración se ha tenido en cuenta tanto el protocolo de examen como los criterios de corrección.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis.

Como hemos señalado, al abordar el tratamiento de la muestra, la taxonomía empleada tiene cierta complejidad, que se traduce en la posibilidad de situar una misma pregunta en diferentes celdas de la tabla, lo que añade cierta dificultad al proceso, por lo que creemos necesario matizar por qué hemos realizado esta clasificación en base a la Taxonomía de Bloom empleada en la investigación:

- En la primer pregunta se pide la descripción de las fuentes utilizadas. Desde el punto de vista de la dimensión del conocimiento supone un *conocimiento conceptual*, específicamente un *conocimiento de clasificaciones y categorías*. Respecto a la dimensión cognitiva implica *recordar*, concretamente, *reconocer* las fuentes utilizadas. Así se le pide la descripción de las características de las mismas: naturaleza y carácter (público o privada) de las fuentes.
- La segunda pregunta vuelve a plantear una cuestión de carácter conceptual, que exige un *conocimiento de categorías*, dado que el alumno debe discriminar entre ideas principales y secundarias. La dimensión cognitiva se relaciona con *comprender*, y el proceso cognitivo específico es el de *clasificación o resumen*. Así mismo, también se debe *interpretar* dichas e *inferir* el núcleo temático de dichas ideas.

Respecto a esta cuestión, es muy significativo que los alumnos llegan a tener parte de la respuesta en la misma prueba. Se le pide que sitúen los documentos en su contexto histórico, ofreciéndoles la respuesta en el enunciado del último ejercicio³³. Así, en la segunda opción se le presentan la “Disposición del Capitán general Jaime Milans del Bosch” y el “Mensaje de Juan Carlos I” y en el enunciado al que aludíamos se señala “Explica la dinámica política durante la Transición democrática”. Un hecho similar ha puesto de manifiesto Sáiz (2011, 2013) al analizar las competencias básicas y destrezas cognitivas de las actividades de los libros de texto de Historia de 1º y 2º de ESO.

- La tercera pregunta, es una pregunta de vocabulario, por lo que es un *conocimiento factual*, donde se impone el *recuerdo y la memoria* como proceso cognitivo básico.
- La cuarta pregunta es sin duda la que más matices requiere, tanto por la estructura de la misma como por la imprecisión de los criterios de corrección y su aplicación, como ya abordaremos. Esta cuestión se presenta dividida en dos preguntas: la primera de ella es de carácter *conceptual*, e implica *reproducir* la información a través de un *resumen*.

La segunda parte de la cuestión, supone que el alumno debe

³³ Se ha constatado que este hecho sucede en ambas opciones del examen.

tener un conocimiento más transversal de la materia al demandarle un explicación diacrónica de un hecho histórico, en este caso, la participación de la monarquía durante las dictaduras a lo largo del siglo XX. Si atendemos al enunciado de la misma³⁴ deberíamos clasificarla de la misma manera que la anterior, no obstante, en los criterios de corrección se añaden connotaciones que nos hacen reinterpretar la pregunta al señalar “se valorará si el alumnado sabe refundir datos e ideas procedentes del proceso de aprendizaje de la materia y los que proceden del análisis de las fuentes facilitadas” lo que nos está situando frente a una pregunta de mayor nivel cognitivo, como se observa en la Tabla 12, esta parte de la pregunta podríamos situarla en dimensiones como *analizar y crear*.

De conformidad a lo expuesto, debemos considerar la prueba de bajo nivel cognitivo puesto que la mayoría de las preguntas implican una reproducción de información previamente elaborada. Este hecho que ahora constatamos, se verá matizado o no cuando analicemos la adecuación de los criterios de corrección y la respuesta de los alumnos.

En resumen, nos encontramos con una prueba que no responde al modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico, hemos encontrado carencias que no permiten un desarrollo de las dimensiones identificadas en el mismo y que imposibilitan una mejora del aprendizaje de la Historia. Este hecho, se acompaña con un nivel cognitivo de la prueba que responde a cánones academicistas donde prima la memorización del contenido, alejándose de las prácticas que le son propias a la Historia, es decir, tratar de limitar la memorización de contenidos conceptuales y de favorecer y valorar competencias de análisis, comprensión y construcción de un relato personal por parte del alumnado (Martínez, Conejo y López Facal, 2001).

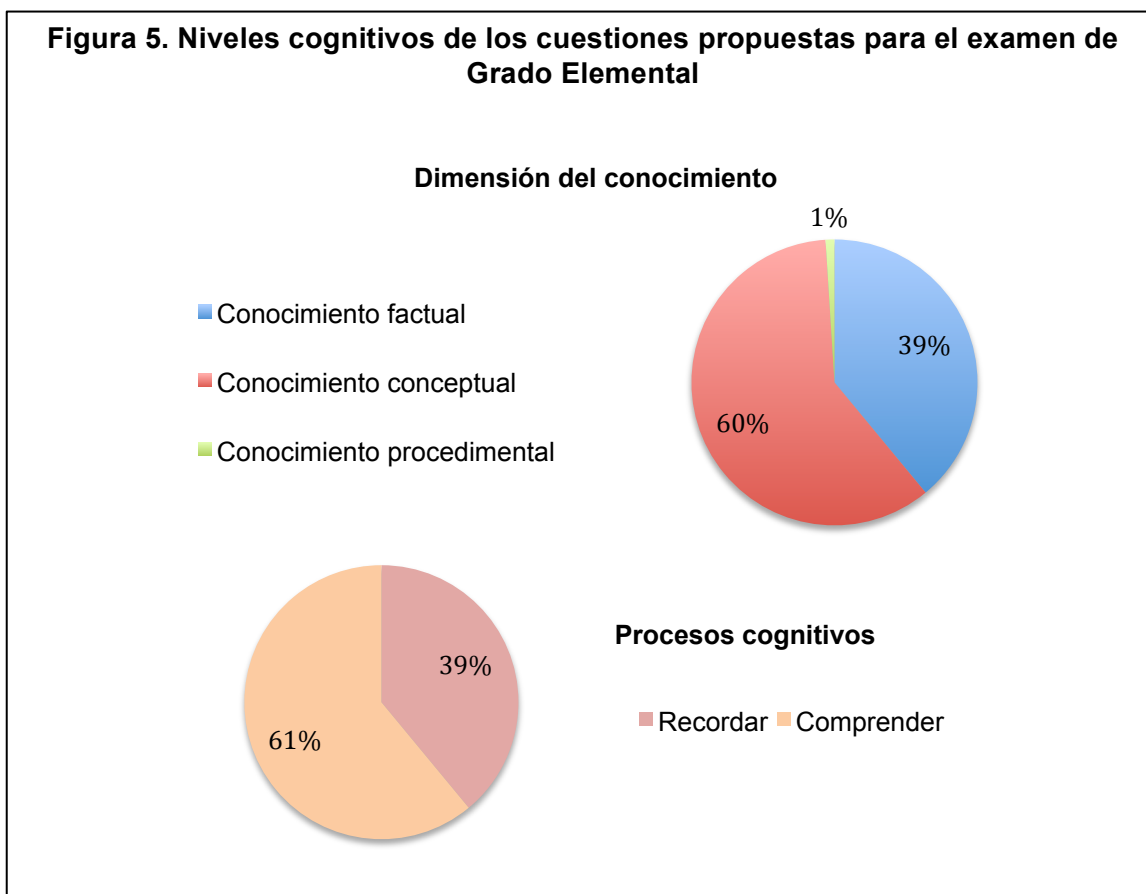
B) OTROS MODELOS DE CONTRASTE.

Tras analizar la prueba de Junio de 2012, hemos querido comprobar los cambios y continuidades que se han producido con otras pruebas de similares

³⁴ Se ha observado que en el enunciado de la cuarta pregunta de la primera opción del examen se añade “Utilice para ello los textos a comentar”, sin embargo, no está presente en la segunda opción.

características. Para realizar este análisis, como ya hemos señalado al describir la muestra, se han escogido las cuestiones propuestas para el examen de Grado Elemental de Geografía e Historia que se elaboraban en los años 60³⁵.

Una vez analizadas las cuestiones de los años 1962 a 1968 podemos señalar que la totalidad de las preguntas son de bajo nivel cognitivo (Figura 5).



Fuente: elaboración propia a partir de los datos.

Como podemos observar las preguntas se dividen entre conocimiento factual (39%) y conocimiento conceptual (60%) predominando la información sobre hechos, conceptos y datos históricos presentados de forma cerrada. Así por ejemplo se pregunta en el año 1962: “Enumera los pueblos bárbaros que invadieron el Imperio Romano y las naciones en que se establecieron” o en el año 1968: “¿Qué se entiende por Periodo Neolítico y cuáles son los rasgos más destacados de la cultura neolítica?”. En esta misma línea, hay un 1%

³⁵ Pueden consultar la muestra de las cuestiones seleccionadas en el Anexo 8.

residual, pero interesante, dado que encontramos una pregunta en el año 1963 donde se demanda un procedimiento, al preguntar: “Fernando de Magallanes y Elcano; hacer un croquis de las rutas de sus descubrimiento”.

Por otra parte los procesos cognitivos que intervienen en la resolución de las preguntas se reducen a reproducir la información desde la memoria y a resumir o explicar los hechos históricos sobre los que se les pregunta, así encontramos preguntas como la del año 1964: “Los romanos en España: etapas de la conquista de España por Roma, y hechos más importantes” o la del año 1965: “Escribe cuento sepas sobre las grandes conquistas de Jaime I de Aragón”.

Es evidente, como señalan Carretero, Pozo y Asensio (1989) que mientras hace años lo que los alumnos debían estudiar tenía mucho que ver con listas de reyes y batallas, así como la capacidad de describir los hechos más relevantes; en la actualidad, esos mismo contenidos escolares se relacionan con fenómenos y teorías de tipo explicativo de naturaleza más compleja y que requiere una mayor capacidad de generalización.

Además, y como señala Alarcón (2010) la tipología de las pruebas ha variado enormemente, así, los materiales auxiliares empleados en las actuales PAU son totalmente heterogéneos, interviniendo en ellos capacidades que hacen aumentar el nivel cognitivo de las pruebas.

A pesar de todo ello, y como tendremos oportunidad de demostrar a continuación, todavía encontramos CCAA que tienen una clara dependencia por las preguntas de carácter “enciclopédico” donde el alumno solo debe recordar y reproducir el conocimiento.

Por último, señalar que queda patente la inexistencia de un desarrollo de la capacidad de pensar históricamente, tanto los hechos históricos resaltados como la forma de transmisión del conocimiento, ponen de manifiesto la visión conservadora y patriótica de la historia nacional .

Una vez descritos los cambios y continuidades identificados en las pruebas, y como presentábamos anteriormente, también hemos creído oportuno situar la prueba de la Comunitat Valenciana en el contexto nacional en relación al resto de pruebas que se realizan en las diferentes CCAA.

Dado el elevado número de pruebas, y por ende, de preguntas, y por no tratarse del objeto principal de la investigación se presentan los resultados de manera simplificada (Tabla 14)³⁶.

Tabla 14. Análisis de las pruebas de acceso a la Universidad según su complejidad cognitiva.³⁷

Total*	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3
48	33 (68,75%)	13 (27,09%)	2 (4,16%)
Tipo 1. Complejidad baja (comprender-recordar). Tipo 2. Complejidad media (aplicar-analizar) Tipo 3. Complejidad alta (evaluar-crear)			
* El número total de preguntas responde a una sola opción por prueba, entendiendo que ambas opciones son equivalentes.			

Los resultados que se presentan en la tabla anterior son fruto del análisis de los protocolos de examen, dado que no todas las Universidades publican los criterios de corrección de los mismos. No obstante, muchas de las pruebas analizadas muestran instrucciones claras de lo que debe hacer el alumnado – como en la prueba de Galicia – (Anexo 17) , así mismo, tras la experiencia del análisis de la prueba de la Comunitat Valenciana, creemos que esta tabla puede representar con garantías la realidad cognitiva de las pruebas.

Así, siguiendo el modelo propuesto por Sáiz (2010) estructurado en tres niveles según su complejidad cognitiva, observamos que la mayoría de las cuestiones planteadas (68,75%) son de *tipo 1*, de *complejidad baja*, como puede verse en el Anexo 17, son cuestiones que implican la memorización y la reproducción de información, además transmite una idea de la Historia fundamentada en el recuerdo de fechas, personajes y hechos históricos relevantes. Como señalábamos anteriormente, son cuestiones de carácter “enciclopédico” similares a las que encontrábamos en las pruebas de Grado Elemental de los años 60.

³⁶ Consideramos que un buen análisis pormenorizado de las pruebas de Historia del total de CCAA supondría por sí mismo el objeto de estudio de una investigación. No obstante, creemos que se ha realizado un buen análisis preliminar de la situación.

³⁷ Se ha seguido la agrupación empleada por Sáiz (2010) para el análisis de los manuales de Historia. Pueden consultar una tabla detallada en el Anexo 16.

En segundo lugar, encontramos las cuestiones de *tipo 2*, de *complejidad media*, representadas en un 27,09% de los casos. Como se puede comprobar en el Anexo 17, son cuestiones que exigen comprender la información, en la mayoría de las veces, insertas en materiales complementarios (textos, cuadros, imágenes) resumiéndolas, parafraseándolas o esquematizándolas. En algún caso concreto, como la prueba de Castilla y León, utilizan los materiales adjuntos como pretexto para desarrollar un tema.

Finalmente, ejercicios de *tipo 3*, de *complejidad alta*, que representan el 4,16% de las preguntas analizadas. Este tipo de preguntas, como puede comprobarse en el Anexo 17, requieren analizar, aplicar y evaluar la información extraída a partir de diferentes fuentes. No se trata de responder preguntas aisladas, sino de realizar una composición coherente y argumentada.

Por ello, a partir de los resultados obtenidos y teniendo en cuenta el nivel cognitivo de la prueba de la Comunitat Valenciana, podemos afirmar que esta se encuentra dentro de los niveles que representan al resto de PAU de Historia. Nos encontramos con pruebas de bajo nivel cognitivo donde además no se facilita el desarrollo de un pensamiento histórico. Se presentan cuestiones donde prima un discurso academicista de la Historia, y donde aspectos como la interpretación de la historia a partir del trabajo con documentos, las explicaciones causales o el desarrollo de un pensamiento crítico no son desarrollados, y por tanto, evaluados.

6.3. Limitaciones de las respuestas de los alumnos.

Señala Merchán (2005) que cuando los alumnos describen la forma en que estudian Historia se desprende que la tarea consiste en memorizar un texto que, de forma total o parcial, deben reproducir distribuyendo adecuadamente el contenido en cada una de las preguntas planteadas. A pesar de ello, consideramos interesante conocer los niveles de complejidad de respuesta que los alumnos alcanzan al abordar la PAU.

Llegados a este punto, nos gustaría recordar, que como hemos señalado al describir el tratamiento de la muestra, nuestro objetivo era valorar el nivel de capacidad de pensar históricamente del alumnado, más allá de la calificación puesta por el corrector a partir de los criterios de corrección – que

serán analizados en el punto siguiente -. Por tanto, el análisis se ha realizado en base a los indicadores descritos en el Anexo 12. No obstante, ello no nos va a impedir efectuar las relaciones que estimemos oportunas entre la calificación y nuestro análisis cualitativo.

Tras matizar nuestra postura, comenzaremos nuestro análisis ofreciendo una visión global del nivel de respuesta ofrecido por los alumnos. Así, al observar la *tabla 15*, observamos como la mayoría sólo son capaces de reproducir memorísticamente los contenidos, mostrado un nivel de aprendizaje *multiestructural (nivel 2)*, es decir, son capaces de describir numerosos datos pero sin llegar a estructurarlos; analizan los elementos de manera separada y no de forma integrada, y no se establecen relaciones causales. Esta afirmación se refuerza al extraer el nivel medio de respuesta ($\bar{x} = 2,18$) y además se constata gracias a la desviación típica ($\sigma = 1,14$) lo que se recoge en la Tabla 14, que las respuesta se enmarcan entre el nivel *uniestructural* y el *relacional*. De este modo, 4 de cada 5 (78,8%) respuestas se pueden tipificar entre los niveles 1, 2 y 3.

Tabla 15. Niveles de complejidad de respuesta de la PAU de Historia.

Ejercicios	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Primero	2	29	28	26	15
Segundo	7	25	30	26	12
Tercero	3	25	14	31	27
Cuarto (a)	11	17	30	25	17
Cuarto (b)	7	29	44	15	5
Total	30 (6%)	125 (25%)	146 (29,2%)	123 (24,6%)	76 (15,2)
Nivel 0: Preestructural. Nivel 1: Uniestructural. Nivel 2: Multiestructural. Nivel 3: Relacional. Nivel 4: Abstracto Ampliado					

Fuente: elaboración propia a partir de las fuentes.

Pero sin duda, creemos que para conocer las limitaciones en las respuestas de los alumnos es conveniente realizar un análisis específico de cada pregunta³⁸, destacando aquellos aspectos que nos ayuden a comprender mejor los problemas mostrados por los alumnos y que impiden desarrollar el pensamiento histórico. De este modo:

³⁸ Pueden consultar una identificación detallada, así como ejemplos representativos en los Anexos 18 y 19.

Al analizar la *primera pregunta*, vemos que el patrón general señalado para los 100 exámenes estudiados se cumple, la mayoría de respuestas se encuentran en un nivel *multiestructural*. Siendo esta una pregunta de bajo nivel cognitivo, donde los alumnos deben reconocer la tipología y naturaleza del texto, podemos decir que un 57% de los alumnos se han ceñido a los criterios de corrección como por ejemplo:

“El documento 1 es un fragmento de la Pragmática Sanción escrita por Fernando VII, con lo que es un documento de fuente primaria; y al ser una ley, el texto es de carácter histórico-circunstancial-político” (Examen nº 850722)

Esta respuesta realiza una identificación muy sucinta del documento, donde a pesar de acertar con su respuesta, consideramos que no demostraría que esta aplicando sus conocimientos. En contraposición, encontramos respuestas más elaboradas como:

“El documento 1 se trata de un texto político, de fuente histórica o primaria, pues pertenece a la misma época en la que se escribió.

El autor es Fernando VII, lo cual es fácil de deducir gracias a la lectura del texto.

El documento 2 también pertenece al tipo de texto político, más concretamente unas declaraciones de Fernando VII. También es de fuente histórica o primaria, ya que pertenece a la misma época en la que se escribió.

Ambos textos tienen relación con el tema de la línea sucesoria en la época de Fernando VII, lo cual fue un gran problema en la época que provocó el inicio de las guerras carlistas” (Examen nº850747)

En ella el alumno va más allá de incorporar información que se le proporciona en el examen, como la fecha o la autoría, al integrar sus propios conocimientos al señalar la relación que guardan entre si los documentos.

En relación con esta pregunta, se desprenden otros aspectos relacionados con una de las dimensiones del pensamiento histórico; la identificación de los textos:

1. Imprecisión para describir el tipo de fuentes utilizadas. En un 28% de las respuestas analizadas encontramos errores de identificación de la

naturaleza de los documentos, debido principalmente a un error conceptual al confundir el término judicial por jurídico. Además este error, cobra más importancia en los alumnos que han dado respuesta a la segunda opción, al identificar la disposición de Milans del Bosch como “articles” o “conjunto de leyes” (Exámenes nº 850658 - 850680) y por tanto identificándolo con un documento de carácter legislativo. Este hecho podría revelarnos un ineficiente trabajo con las fuentes históricas, no obstante, y de manera general, como afirman González, Pagès y Santisteban (2011) no es ninguna novedad que el alumnado sea capaz de interpretar fuentes primarias, lo que se hace necesario es prepararles para usarlas correctamente.

2. Falta de conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica.

Otra de las limitaciones que encontramos en el alumnado es la “contaminación” que se produce con conceptos y el tratamiento de los documentos de otras asignaturas, en este caso de Lengua Castellana, así en un 10% de los exámenes encontramos conceptos como emisor, receptor, función del mensaje o canal, así en el Examen nº 850667 al comentar el discurso de Juan Carlos I, señala que el canal no es escrito, porque el mensaje fue transmitido por televisión. A pesar de que la respuesta no es incorrecta, consideramos que no demuestra un conocimiento del proceso de trabajo ni un dominio conceptual de la ciencia histórica. En esta misma línea encontramos el Examen nº 850659 donde se apunta: “L’emissor es individual i el receptor és col·lectiu”

Respecto a la *segunda pregunta*, como hemos señalado, trata de que los alumnos contextualicen históricamente las ideas principales del texto. Al respecto, encontramos dos tipos de respuestas; primero, aquellas que presentan la información de manera esquematizada o que presentándola redactada, no se establecen relaciones entre las ideas, y que por tanto, hemos entendido como respuestas de baja complejidad:

“Las principales ideas que expresa el texto del Capitán General Jaime Miláns del Bosch son:

- *Los servicios públicos quedan militarizados.*
- *Se prohíben las huelgas, las actividades de los partidos políticos.*
- *Asume el poder judicial autonómico, provincial y municipal.”*

(Examen nº850745)

Y otro conjunto de respuestas, donde se demuestra un mayor nivel de complejidad, al presentar una redacción coherente y donde se demuestra una mayor comprensión de los documentos. En este caso, nosotros creemos que estos alumnos realizan un verdadero análisis de las ideas principales de los documentos a pesar de que no se le exige en el enunciado. Un ejemplo de este tipo de respuestas lo encontramos en:

“El primer text, escrit davant la situació d’un colp d’Estat, ens mostra la visió que els colpistes tenen de la situació política d’Espanya de la Transició i quines mesures van a establir per a que, davant un país sense governant ja que Adolfo Suarez dimitix del càrrec i sense que el rei es pronuncie es garantisca l’ordre per part del militars. Davant aquesta situació Milans del Bosch estableix una sèrie d’articles.[...]

El segon article prohibeix que els militars mantinguem contacte amb la població civil per a que les seues intencions no queden descobertes i per a que només pensen en el colp d’Estat.[...]

Per aquesta raó podem esbrinar que el nucli temàtic corresponent és la Transició”. (Examen nº 850661)

Respecto a esta pregunta encontramos las siguientes limitaciones relacionadas con el pensamiento histórico:

1. Incapacidad de cuestionar la fuente. Se observa un número elevado de respuestas, alrededor del 55% de los exámenes analizados, donde para extraer las ideas principales de los documentos se parafrasea el texto o incluso se extraen literalmente oraciones del propio documento, como en:

“Idea 1: En les Corts que es celebren el 1789 es va tractar de la necessitat de fer observar el mètode establert per les lleis del regne i pel costum de succeir la corona d’Espanya, amb preferència de major a menor i de baró a dona” (Examen nº 850664)

El alumno no es capaz de reformular las ideas principales de los documentos utilizando sus propias palabras, demostrando que no ha comprendido el texto al utilizar los mismos conceptos que aparecen en el documento. Se muestra un conocimiento escaso de vocabulario histórico.

Este hecho al que se hace referencia, queda claramente demostrado cuando los alumnos no son capaces de interpretar la expresión “vacío de poder” o “es mi deber garantizar el orden” (Opción dos) que emplea Jaime Miláns del Bosch en la disposición de febrero de 1981. Este hecho les lleva a afirmar que “Milans del Bosch se vio obligado a tomar temporalmente el control debido al vacío de poder” (Examen nº 850714) o como en el Examen nº 850659 quien afirma “Jaime Miláns del Bosch com que es militar [...] ha de garantir l’ordre” incluso un alumno llega a afirmar que “España se encuentra sin poder” (Examen nº 850649). Aunque pueda parecer un hecho aislado o anecdótico, este error conceptual aparece en el 20% de los exámenes estudiados.

Además del error interpretativo, debido a una falta de conocimiento y a una falta de trabajo con las fuentes primarias, que les lleva a no cuestionar las afirmaciones que aparecen en los documentos, esta también, la narración histórica desarrollada por los alumnos que les lleva a relacionar, de manera causal, el golpe de estado español de 1981 con un “vacío de poder” y la consiguiente representación histórica que sobre ese hecho se genere por parte del alumnado. Así puede verse en el Examen nº 850687 “Jaime Milans del Bosch no va tener més remei que sorgir, però per sort no hi van haver ferits, sols es va quedar en un succés més de la historia d’Espanya”.

Solo en los exámenes de mayor nota, aparecen cuestionamientos críticos a las afirmaciones aparecidas en los documentos, como en el caso del Examen nº850681 quien expresa “amb l’escusa del buit de poder”.

Por tanto, se vuelve a poner de manifiesto la falta de trabajo con fuentes primarias, que les lleva a una mala interpretación de las mismas. Señalan Carretero, Pozo y Asensio (1989:18) que “los alumnos deberían tener presente que los mismos acontecimientos pueden ser considerados de manera muy diferente por las distintas tendencia de pensamiento”.

No obstante, este hecho no se aprecia con la misma intensidad en aquellos alumnos que responden a la primera opción de la prueba, pero ello no impide que encontremos afirmaciones como la del Examen nº850632 al señalar sobre la declaración del rey Fernando VII que “quería poner a su hija en el trono”.

2. Una construcción de la historia basada en periodos. Por otra parte, se observa otra limitación relacionada con la contextualización histórica, y que pone de manifiesto un manejo de la representación de la historia basado en la sucesión de hechos históricos, además de la incapacidad de señalar con precisión el contexto histórico en el que se enmarcan los documentos.

Esta situación lleva a que los alumnos que contestan la primera opción, al señalar el contexto histórico de los documentos, lo identifiquen con los grandes periodos históricos, así se indica por ejemplo “durante el Antiguo Régimen” (Examen nº 850693) o incluso retrotraen el contexto a periodos anteriores al hecho histórico al que hace referencia el documento, por ejemplo en el Examen nº850712 para referirse al contexto histórico se cita la Constitución de 1812, Napoleón o la Guerra de Independencia. Esta última respuesta, además pone de manifiesto como los alumnos son capaces de memorizar los nombres de personajes y hechos históricos relevantes pero no llegan a insertarlos en su contexto correcto.

Una situación similar se detecta en los alumnos que responden a la segunda opción de la prueba. La indeterminación les lleva a señalar como contexto histórico de los documentos “la España actual” (Examen nº 850767) o “Segunda República, Guerra Civil, Franquismo y Transición” (Examen nº 850633) sin duda esta última respuesta deja patente un hecho ya referenciado y es la incapacidad de insertar el conocimiento en el contexto histórico pertinente. Además, nos lleva a la reflexión de una Historia aprendida y enseñada en epígrafes, donde todos los hechos históricos se enmarcan bajo un epígrafe concreto.

Finalmente, creo necesario recordar, que al analizar el protocolo de examen señalábamos como el alumnado disponía de parte de la respuesta en el enunciado de la cuarta pregunta, lo que agravaba más si cabe la falta de imprecisión al contextualizar los documentos.

La *tercera pregunta*, desde un punto de vista del nivel de la complejidad de la respuesta de los alumnos, la podemos caracterizar de “políticamente correcta” y ello se traduce en la identificación de los niveles de complejidad. Así un 14% de las respuestas se encontrarían en un nivel intermedio de

complejidad, mientras que más de la mitad de las respuestas (58%) se sitúan en un nivel *Relacional-Abstracto Ampliado*.

No obstante, encontramos algunos aspectos que debemos comentar:

1. Hacia una definición histórica de los conceptos. Al plantear la pregunta se le indica al alumnado que explique dos conceptos, sin embargo, esta pregunta acaba convirtiéndose en una mera definición conceptual que en ocasiones aparece descontextualizada desde un punto de vista histórico. Así ante la definición de “golpe de estado” encontramos respuestas como, “Golpe de Estado: Levantamiento, alzamiento contra el poder del gobierno por la fuerza” (Examen nº 850648).

Este tipo de respuesta la podríamos caracterizar a modo de entrada de diccionario, sin embargo, consideramos que se debería orientar al alumnado hacia una definición más historicista, donde además de definir el concepto fuera capaz de relacionarlo con el periodo sobre el que se le pregunta o sobre su relación con la historia, en este caso de España. En esta línea encontramos:

“Se trata de una toma de gobierno mediante la fuerza. Se suelen producir con el apoyo del ejército aunque se pueden hacer con la ayuda de la población aunque a esto se llama revolución. Se suelen dar para cambiar una forma de gobierno para imponer otra. En España ha habido varios golpes de Estados y algún intento. El golpe de Estado más famoso que ocurrió en España fue el del General Franco en 1936. Los golpes de estado se utilizan muchas veces como elementos opresores y suelen ser antidemocráticos.” (Examen nº 850721)

“Colp d’Estat: alçament d’un grup amb idees comunes i contràries al règim que viven. Normalment hi ha sempre membres militars que formen la part armada del colp, lliuren les batalles, en cas d’haver-ne i administren la repressió si el colp triomfa. A Espanya s’han viscut diversos intents de colp d’Estat. El mencionat al textos del 23 de febrer de 1981 a càrrec de Tejero; un altre l’anomenat “sanjuanada” en temps de la II Republica, al 1932 concretament. Encara que no fou un colp d’Estat cal comentar l’intent d’arrebatar el poder a Miguel Primo de Rivera per part dels partits dinàctics i forces republicanes.” (Examen nº 850686)

Estas respuestas van más allá de una escueta definición, reflexiona sobre el propio concepto y lo relaciona con otros, incluso evaluando aquello que está diciendo. Estas explicaciones demuestran que el alumno conoce el concepto y sabe extrapolarlo a contextos diferentes.

2. Errores históricos. A pesar de ser una pregunta presumiblemente asequible, los alumnos siguen cometiendo graves errores históricos. Este hecho transmite una falta de conocimiento histórico. En ocasiones, estos errores parecen estar ocasionados por una mala interpretación de las fuentes, como antes señalábamos, así al definir “golpe de estado” en el Examen nº 850764 se señala “se entiende por golpe de estado un cambio de gobierno por un vacío de poder”. El error interpretativo anterior se hace recurrente en el momento de definir el concepto de manera aislada, lo que nos invita a reflexionar que el error es doble: la falta de manejo de estrategias de lectura e interpretación de las fuentes y falta de conocimiento conceptual histórico.

En esta misma línea, de déficit de estrategias de lectura, cobra mayor relevancia uno de los conceptos de la primera opción del examen, en concreto el concepto de “ley sálica”. Qué además de confundir en un 15% de los casos con el concepto de “pragmática sanción”, no son capaces de extraer el significado del mismo de la propia lectura de los documentos. Así, este concepto es definido en el documento como “fuesen preferidos todos mis descendientes varones por la línea recta de varonía a las hembras y sus descendiente”.

Por otra parte, identificamos otros errores de menor incidencia, basados en errores conceptuales al confundir “referéndum” con “asamblea” (Examen nº 850658) o la confusión de “absolutismo” con “feudalismo” (Examen nº 850740).

A continuación vamos a presentar los resultados del análisis de la *cuarta pregunta*, sin duda, como se puede comprobar en la *Tabla 14*, desde un punto de vista de los niveles de complejidad de respuesta se observa un cambio en los niveles identificados. Por otra parte, consideramos esta pregunta como la mejor muestra de la capacidad de pensar históricamente, puesto que si hasta el momento los alumnos han tenido que responder preguntas “cerradas”, en esta última pregunta, valorada según los criterios de corrección como “de respuesta abierta”, los alumnos deberían ser capaces de construir una

narrativa histórica personal a partir de los documentos y de sus conocimientos históricos, dando muestra de un control del tiempo histórico al establecer relaciones temporales pasado-presente-futuro y finalmente ser capaces de dar muestra de su pensamiento crítico. Por el contrario, podríamos encontrarnos con discursos elaborados previamente y por tanto con narrativas históricas academicistas, donde no hay duda de veracidad y donde no se suscitan interrogantes.

Así mismo, y como ya describíamos al analizar el protocolo de examen, la cuarta pregunta esta dividida en dos partes claramente diferenciadas, y es por ello que al presentar los resultados mantendremos esta división.

Al observar los niveles de complejidad de la primera parte de la cuarta pregunta (4.a.), es necesario resaltar el 11% correspondientes al *nivel 0*. Es necesario matizar que en esta ocasión este porcentaje de exámenes corresponde casi en su totalidad con respuestas no emitidas, lo que nos lleva a suponer una falta de tiempo para redactar el examen en su totalidad o un desconocimiento del hecho histórico referido.

Por otra parte, quedan claramente enmarcados los niveles de complejidad más identificados, correspondientes al *nivel 2 / 3* (55%). Por ello, al ser preguntados por la “Década Ominosa” o la “Transición democrática” en un 30% de las pruebas analizadas solo se describen numerosos datos sin estructurarlos, desarrollando un discurso academicista previamente elaborado. No obstante, un 25% de los exámenes estudiados demuestran una capacidad para establecer diferentes relaciones entre las ideas expresadas, demostrando una capacidad para analizar e integrar la información en un discurso coherente. Así por ejemplo señalamos:

“Tras la muerte de Franco el 20 de noviembre de 1975, la Jefatura del Estado quedó en manos de Juan Carlos I, quien nombró presidente del gobierno a Adolfo Suarez tras el fracaso con Arias Navarro. Suarez convocó elecciones generales en 1977, el cual se preento en el partido UCD. PSOE estaba liderado por Felipe González y AP por Manuel Fraga, también participaron entre otros partidos minoritarios, PCE, ERC y PNV. UCD ganó por mayoría no absoluta (relativa) y Suarez pudo continuar con

las reformas entre las más importantes fueron la Ley para a Reforma Política y los Pactos de Moncloa (consenso político).” (Examen nº 850707)

Con este tipo de respuesta queda representada el *nivel 2* de complejidad de respuesta, como podemos observar el alumno solo es capaz de elaborar un discurso donde los hechos históricos transcurren de manera unidireccional, donde intenta relacionar los hechos referenciados pero sin llegar a una materialización real. A diferencia de la respuesta anterior, encontramos respuestas más elaboradas, donde el alumno demuestra su capacidad de hacer deducciones y donde construye relaciones de implicación y causalidad. Así:

“Pero no fueron ni las vicisitudes bélicas, ni el descontento del campesinado ni la división de los liberales lo que acabó con el liberalismo, sino la actuación de la Santa Alianza a petición de Fernando VII a Francia, que mando a los 100000 hijos de San Luis y restaura el Antiguo Régimen. [...] Fernando VII entonces se encuentra con el mismo problema de la Hacienda Real, además de las batallas en Hispanoamérica, crearon un descontento en la élite eclesiástica y absolutistas que querían que Fernando VII reprimiese con más dureza a los liberales.” (Examen nº 850640)

En relación con la segunda parte de la pregunta (4.b.) los niveles de complejidad de las repuestas nos dejan entrever la dificultad de la misma. Cabe recordar que en esta pregunta se exige al alumnado un mayor nivel cognitivo al presentarle una cuestión de carácter diacrónico donde se le “obliga” a reelaborar su propio discurso. No se le presenta un hecho histórico concreto, sino que se le pide que analice una situación histórica a lo largo del tiempo, en nuestro caso, en la prueba de Junio se les plantea, en la primera opción, el análisis de la implicación de Isabel II y Alfonso XII en las guerras carlistas; y por otra parte, en la segunda opción, se les plantea la valoración del papel que ha jugado la monarquía a lo largo del siglo XX. Como podemos comprobar ambos planteamientos requerirían que el alumnado demostrara su capacidad de pensar históricamente.

Como avanzábamos, los niveles de complejidad son esclarecedores. El 73% de las respuestas han sido identificadas como *Preestructural* y

Uniestructural , y sólo un 20% son respuestas de nivel *Relacional* y *Abstracto Ampliado*, este hecho nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de revisar las narrativas históricas del profesorado de Historia. Creemos que el alumnado acaba repitiendo los discursos elaborados por los historiadores y acaban desarrollando narrativas donde se establece una relación de hechos aislados y por tanto no se acaba produciendo un aprendizaje comprensivo. Muestran por tanto un conocimiento estructurado en epígrafes, reducido a frases afirmativas sin ninguna explicación. En esta misma línea, han concluido García, Jiménez y Moreno (2011) al analizar las PAU de Historia de Andalucía.

Así, encontramos como los alumnos acaban simplificando el hecho histórico al describir:

“El papel de la Monarquía a lo largo del S.XX ha sido muy importante, primero A.III [Alfonso] durante la dictadura de Primo de Rivera ya que con la caída del dictador también cayó la monarquía. Durante la II República no había monarquía, pero durante la dictadura de Franco con la Ley de Sucesión imponía a Juan Carlos I como Monarca, que fue educado por Franco.” (Examen nº 850745)

“A comienzos del siglo XX, Alfonso XIII seguía con el régimen monárquico-parlamentario [...] Juan de Borbón, hijo de Alfonso XII intentó como pudo reinar en España [...] Franco estableció como sucesor a Juan Carlos I, hijo de Juan de Borbón, el cual en 1969 juró que continuara con el régimen. Sin embargo a partir del 22 de noviembre de 1975 comenzó a instaurar un régimen democrático...” (Examen nº 850707)

En este caso, solo en los exámenes con máxima calificación encontramos respuestas más elaboradas. Como:

“Alonso XII va governar en 1902 fins 1931, era militarista i això es voria expressar en el futur, perquè quan tingué problemes va optar per govern militar. Després de ser implicat en la matança del desembarcament d’Alhucemos, va demanar a Primo de Rivera que fera un Cop d’Estat, el qual ella va donar suport. [...]”

Finalment la monarquia, durant la dictadura de Franco es va mantindre al marge, però va col·laborar amb els reformistes per a que el país transitara a la democràcia.” (Examen nº 850681)

“Fernando VII murió en 1833 y gran parte de la nobleza y el clero no aceptó su decisión y promovió que Carlos M^a Isidro, llamado Carlos V, debía ser el sucesor. La regente M^a Cristina buscó apoyo entre los sectores liberales de la población y comenzó la Primera Guerra Carlista (1833-1840)

Los carlistas se presentaban como tradicionalistas, conservadores y absolutistas. Su filosofía se resumía perfectamente en el lema “Dios, patria y fueros”. [...]

La victoria de los isabelinos significó la posibilidad de formar un nuevo régimen liberal, basado en un régimen económico de liberalismo y propiedad privada...” (Examen nº 850733)

Un vez referenciado los niveles de complejidad de respuesta de ambas preguntas, y como en los casos anteriores, se identifican ciertas limitaciones que impiden el desarrollo del pensamiento histórico.

1. La interpretación histórica de las fuentes. Como señalan González, Pagès y Santisteban (2011) el uso de las fuentes no tiene sentido si no son decodificadas, además, el uso de las fuentes históricas tienen un gran valor educativo. Respecto a este aspecto, resulta llamativo que solo el 10% de los exámenes hagan referencia e incorporen en sus explicaciones referencias a los documentos. Como en los casos siguientes:

“Fernando VII por su lado no veía la hora de volver al absolutismo, al que finalmente volvió, dejando a su hija como heredera (Documento 1 y 2)” (Examen nº 850694)

“Milans de Bosch sacó los tanques a la calle para dar un apoyo militar al golpe como dice la fuente 1.

Tras el golpe de estado, condenó este hecho, apoyando el proceso democrático y sentenciando a Antonio Tejero y sus seguidores como dice el documento 2.” (Examen nº 850644)

No obstante, como puede constatarse, la referencia a los documentos es testimonial, no acabando de incorporar las ideas de los textos en su narración.

2. Una representación de la historia unidireccional. Las explicaciones causales están ausentes en la construcción de la narrativa histórica, esta narrativa se presenta en la mayoría de los casos como una sucesión de hechos aislados. Así por ejemplo:

“El siglo XIX comienza con el ascenso al trono de Carlos IV, quien delega el gobierno en un valido, Godoy...

En 1805 tuvo lugar la batalla de Trafalgar... En 1807 se firma el Tratado de Valençay..

En 1808, parte de la ata nobleza y el clero se unen en torno a la figura de Fernando VII... El 18 de marzo de 1808 estalla el motín de Aranjuez...

El 2 de mayo de 1808 tras el rumor de que habían secuestrado a Fernando VII...

En Junio de 1808, se produce la primera derrota del ejercito francés ...

En septiembre Napoleón entra en España... (Examen nº 850697)

Ganaron los Republicanos de 1931-1936 esta la Republica, es decir no hay rey. Más tarde de 1936-1939 sucede la Guerra Civil.” (Examen nº 850629)

No obstante, encontramos una vez más en los exámenes mejor calificados, análisis causales mejor contruidos y con mayor coherencia y rigor histórico. Como:

“Alfonso XII va gobernar en 1902 fins 1931, era militarista i això es voria expressar en el futur, perquè quan tingué problemas va optar per govern militar. Després de ser implicat en la matança del desembarcament d’Alhucemos, va demanr a Primo de Rivera que fera un Cop d’Estat, el qual ella va donar suport. [...]

Finalment la monarquia, durant la dictadura de Franco es va mantindre al marge, però va col·laborar amb els reformistes per a que el país transitara a la democracia.” (Examen nº850681)

“...la constitución de Cádiz, una constitución que fue la primera en España, traía el sufragio universal por primera vez al país. Tenía cosas parecidas en la declaración de derechos a la francesa de 1791...” (Examen nº 850694)

3. Una conciencia histórica tradicional. Siendo conscientes de la necesidad de un estudio mayor que determine con exactitud el modelo propuesto por Rösen (2005), encontramos en algunas de las respuestas de los alumnos narrativas tradicionales, que nos presentan, en este caso, la monarquía, como una institución que perdura a lo largo del tiempo, además

como se muestra a continuación utilizan expresiones como “siempre” o “a lo largo de la historia”. Una visión del pasado que cobra gran transcendencia.

“Las posturas de los reyes a lo largo de la historia han ido cambiando desde los primeros reyes absolutistas, lo que evolucionan a posturas más liberales, hasta el actual, que establecida la democracia, los poderes del Estado se los deja al jefe de gobierno y solo se limita a nombrar y a las relaciones internacionales.” (Examen 850767)

“...l’actitud de la monarquia davant dels règims democràtics sempre ha sigut de rebuig, ja que sempre han estat a favor de la ideología de dretes però si Joan Carles de Borbó volia regnar en la corona española, havia d’estar a favor de la democracia, que era el que la població o la nació desitjava.” (Examen nº 850670)

“La monarquía española siempre ha tenido la simpatía de la gran mayoría de la población, pero en estos dos últimos años la familia Real se ha desprestigiado debido a diversos escándalos.” (Examen nº 850748)

4. Una historia construida a partir de personajes, hitos y anécdotas. Son recurrentes a lo largo de las explicaciones las referencias a los personajes más característicos del hecho histórico a tratar. Así, por ejemplo al analizar la Transición Democrática las figuras más nombradas son Franco, Juan Carlos I, Adolfo Suárez o Manuel Fraga (Examen nº 850745) o al analizar las guerras carlistas se hace referencia a Alfonso XII, Isabel II o Carlos M^a Isidro (Examen nº 850740).

El alumnado también hace referencias a las anécdotas o hitos históricos que si bien no son trascendentes quedan en la memoria colectiva de los estudiantes, como por ejemplo:

“...Napoleón puso a su hermano José, conocido como Pepe Botella, por su afición al alcohol...” (Examen nº 850694)

“...el monarca en una entrevista concedida a una revista de EEUU habló mal de Arias Navarro para forzar su destitución. Tras este hecho el Monarca concedió a Adolfo Suarez (que era presidente de RTVE) el proceso de transición.” (Examen nº 850745)

“Acto seguido llego Franco con ganas de dominar España y comenzó su andadura conquistando territorio a territorio. En este periodo se hicieron grandes batallas como la de Guernica que Franco tuvo que tener apoyo de la legión condor para poder conquistar. Otra fue la del Ebro una de las más sangrientas de la Guerra Civil.” (Examen nº 850762)

A este respecto señalan Carretero y Voss (2004:19) como tradicionalmente se ha criticado la enseñanza de la historia porque implica una exposición superficial de “cuentos y relatos”. Creemos como ellos, que desde el ámbito educativo, el objetivo debe ser cómo utilizar una narración compleja y significativa en la enseñanza de la historia para promover una comprensión profunda y real de la historia.

5. Incapacidad de pensar críticamente. La falta de un desarrollo de pensamiento crítico hace que el alumnado se aventure a formular valoraciones aseverando de manera afirmativa, pero sin desarrollar una capacidad argumentativa de los juicios que emiten. Así es posible encontrar respuestas como:

“Fernando hijo de Alfonso quería el trono...” (Examen nº 850763)

“La monarquía a lo largo del S.XX empezó con la dictadura de Franco, que era un militar con poca idea política, por ello no se le podía considerar franquista como a Mussolini y a Hitler.” (Examen nº 850762)

“La monarquía a lo largo del siglo XX ha hecho lo que ha querido...”

El pueblo para la monarquía es algo inferior, nunca estaba a su altura, les mienten al pueblo, les ordenan...

La policía durante el Franquismo hay que destacarla ya era horrible se pasaban mucho con el pueblo...” (Examen nº 850720)

No obstante, encontramos alumnos que son capaces de elaborar valoraciones razonadas o incluso de incorporar expresiones, que si no podemos concluir que sepan su significado, las utilizan correctamente en su argumentación, como en el caso:

“la ruptura con el franquismo desde el franquismo.” (Examen nº850700)

“En resumen se podría decir que a pesar de que en los primeros años del siglo XX la actuación de la monarquía fue más bien contraria y de impedimento para alcanzar un régimen democrático. Posteriormente fue

fundamental y decisiva ya que supo manejar bien la situación.” (Examen nº 850710)

En resumen, lo que acabamos de plantear son las limitaciones que impiden mejorar el aprendizaje de la Historia, realizando un análisis desde el punto de vista de las dimensiones que configuran el pensamiento histórico. Como adelantábamos al presentar el marco teórico de la investigación, era posible que identificáramos todas las dimensiones en la PAU de Historia, no obstante, como hemos comprobado, se detectan carencias en el momento de trabajar cada una de ellas.

Por tanto, el bajo nivel cognitivo de la prueba, unido a la falta de desarrollo del pensamiento histórico, nos reconduce al planteamiento de los supuestos manejados junto a la formulación de la hipótesis. Así, como señalábamos en la introducción del presente capítulo, era posible que surgieran orientaciones hacia nuevos planteamiento, este es, la necesidad de plantear una prueba que aúne un nivel cognitivo adecuado a un alumno preuniversitario junto con la necesidad de demostrar las capacidades y competencias relacionadas con el pensar históricamente.

Además, el análisis de las respuestas nos ha mostrado un panorama de respuestas muy heterogéneo. Este hecho tiene sus implicaciones al valorar los criterios de corrección como a continuación abordaremos.

6.4. Orientaciones para establecer los criterios de evaluación.

Cuando hemos analizado el protocolo de examen ya hemos hecho referencia a los criterios de evaluación. Hemos podido comprobar como en ocasiones los enunciados con los que se encuentra el alumnado no se corresponden a los criterios de corrección establecidos. Este hecho nos lleva a pensar que la PAU de Historia está tan integrada en la práctica educativa de 2º de Bachillerato que tanto el profesorado como el alumnado conocen “de manera precisa qué es lo que ha de decirse en los exámenes, o sea, cuáles son las informaciones que constituyen las respuestas verdaderas a las preguntas” (Merchán, 2005 : 153) así los criterios de corrección acaban pasando inadvertidos.

A pesar de ello, del mismo modo que analizamos el protocolo de examen con el fin de explicar la lógica de la prueba dentro de los planteamiento que utiliza el gremio de historiadores, es necesario valorar que tipo de representación histórica se plantea desde los criterios de corrección.

Dado que ya hemos tenido ocasión de valorar particularmente la relación de cada pregunta con su criterios de corrección, en resumen señalamos, que en general los criterios de corrección promueven e imponen un tipo de respuesta que no fomenta el análisis, la argumentación y/o la crítica, además de valorar correctamente las dimensiones del pensamiento histórico. En esta misma línea Souto y Claudino (2009) y Souto (2011, 2013) mantienen que los criterios de evaluación de 2º de Bachillerato no son respetados en la elaboración de las pruebas de acceso, hecho que queda constatado ahora en el caso de la Historia.

No obstante, podríamos señalar la excepción de la cuarta pregunta. En ella observamos como se pretende valorar aspectos cognitivos más elevados, pero sin embargo, a partir de los resultados del análisis de las respuestas, concluimos que esta corrección no se acaba produciendo. Al respecto queremos hacer nuestras las palabras de Young, que Merchán (2005) reproduce:

“Unas preguntas de forma aparentemente <<abierta>> (por ejemplo, <<¿Cuáles fueron las causas de la guerra de Secesión?>>), entendiéndose por <<abiertas>> el admitir una variedad posible de respuestas aceptables, son funcionalmente cerradas si, en el contexto, el maestro pretende, y los alumnos suponen, que la pregunta es, en realidad: <<¿Cuáles son las cinco causas de la guerra de Secesión..., que vienen en vuestro manual..., en los apuntes que os di la semana pasada..., etc.>>”

(Young, citado por Merchán, 2005 : 146)

Esta idea expresa claramente lo que ocurre con la cuarta pregunta de la PAU de Historia. Los alumnos acaban reproduciendo los discursos y las narrativas academicistas previamente elaboradas por sus profesores, aprehendiéndolas como veraces y sin llegar a cuestionarlas. Así señala Souto (2013, en prensa) en el caso de la Geografía como el objetivo entre los alumnos y profesores de 2º de bachillerato es el “adiestrarse para contestar

algunas preguntas, desarrollar un tema y realizar algunas gráficas o ejercicios de localización”

En esta misma línea, los criterios de corrección muestran una única respuesta correcta y no recogen la variedad de respuestas. Esto provoca que respuestas que nosotros hemos valorado de forma distinta desde un punto de vista del nivel de complejidad, sean valoradas por el corrector con la misma puntuación. En el Anexo 20 se recogen algún ejemplos que constatan este hecho. Consideramos que los criterios de corrección deberían estar redactados a modo rubrica estableciendo los diferentes niveles de complejidad que se puede alcanzar en una respuesta. Este sistema de evaluación no es ninguna novedad, por ejemplo, en los exámenes para obtener una titulación de dominio de una lengua los correctores cuando examinan de la parte oral hacen uso de rubricas donde se valora el nivel de complejidad de las respuestas³⁹.

En resumen, a partir del análisis realizado y de las conclusiones que hemos deducido del estudio realizado, permiten verificar en parte, la hipótesis planteada al inicio. Ahora, estamos en disposición de afirmar que la PAU de Historia de España si condiciona la capacidad de pensar históricamente. Consideramos que a partir de los resultados obtenidos, la confección de la PAU de Historia es más un discurso que un elemento de desarrollo del aprendizaje del pensamiento histórico.

Como se ha observado, la PAU se orienta hacia una reproducción del pasado y poco vinculada al fomento del pensamiento crítico, y por tanto no se fomenta la capacidad argumentativa del alumno, en esta misma línea señalan Carretero y Voss (2004) como la historia es “la más verbal de las materias a excepción de la literatura” es por ello que una asignatura como la Historia debe permitir a los alumnos desarrollar aptitudes de razonamiento .

Además las taxonomías nos muestran que sólo se trabajan y valoran – en rasgos generales- los niveles cognitivos inferiores, y a pesar de introducir el trabajo de fuentes históricas como elemento fundamental para el desarrollo del pensamiento histórico, estamos ante un aprendizaje superficial.

³⁹ Pueden consultar un ejemplo de una rubrica en: http://www.cece.gva.es/polin/val/jqcv/proves_criteris_correccio.html de la Junta Qualificadora de Coneixements de Valencià.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

“La educación, que no se transforma al ritmo de la realidad, no duraría”, porque no estaría siendo
Paulo Freire (1973 : 98)

Siguiendo con el modelo metodológico descrito por Quivy y Campenhoudt (1997) es el momento de abordar la última parte de este proceso. Según los autores la conclusión de un trabajo de investigación en ciencias sociales se compone de tres partes: un recordatorio de las grandes características del proceso que se ha seguido, una presentación detallada de las principales aportaciones del trabajo y unas consideraciones de orden práctica respecto a la investigación. Por tanto, siguiendo estas orientaciones presentamos las conclusiones:

7.1. Un recorrido por la investigación.

Después de nueve meses de trabajo creemos necesario y casi obligatorio realizar un recorrido por las grandes características del proceso. Obviamente se trata de una somera descripción que nos sirva para reflexionar sobre la investigación.

Iniciamos nuestra investigación preguntándonos sobre qué finalidades debía tener la Historia en la sociedad del siglo XXI. Ello nos llevó a reflexionar sobre la necesidad de la formación de una conciencia histórica como objetivo último de la Historia. Por otra parte, nuestro interés por la evaluación hizo cuestionarnos la utilidad de las pruebas externas. Y así, comenzamos a plantearnos qué capacidad de pensar históricamente desarrollaban las PAU de Historia de España. Para ayudarnos a resolver el interrogante, formulamos la hipótesis y planteamos supuestos, queríamos saber si el planteamiento cognitivo de la prueba condicionaba el desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos. Para dar forma a la hipótesis, recurrimos a un modelo teórico basado en taxonomías cognitivas de aprendizaje, a partir de las cuales hemos podido valorar el nivel cognitivo de las PAU de Historia, pero también el nivel de complejidad de respuesta de los alumnos. Todo ello valorado desde los principios teóricos del *pensamiento histórico*.

A partir de los resultados, hemos podido comprobar como las pruebas que tratan de comprobar la madurez de los alumnos preuniversitarios no se corresponden con el fomento de una ciudadanía crítica, ciñéndose a discursos academicistas de la Historia. También hemos podido comprobar que los alumnos se encuentran con numerosos obstáculos para la adquisición de las capacidades y habilidades que permiten la adquisición de las competencias históricas.

A pesar de todo ello, seguimos convencidos de la posibilidad de innovar en la enseñanza escolar de la Historia, reclamando una enseñanza crítica que les sea útil y forme a unos ciudadanos más justos y democráticos.

7.2. Principales aportaciones de la investigación.

Una vez descritos y analizados los resultados podemos plantear las siguientes conclusiones generales:

1. Necesidad de una mayor profundización cognitiva en el aprendizaje histórico para promover un aprendizaje crítico.

Al analizar los niveles cognitivos de las PAU de Historia señalábamos que un 68'75% de las preguntas eran de bajo nivel cognitivo. Consideramos que estas preguntas están relacionadas con capacidades de memorización y reproducción de información. Creemos necesario aumentar el nivel cognitivo de la prueba para promover el desarrollo de un pensamiento crítico.

Si bien como señalan Carpenente y López Facal (2013: 44) “a la enseñanza de las ciencias sociales se le ha imputado, y no sin razón, el abuso de la memorización de datos”, señalan Carretero y Asensio (1988: 206) que “la enseñanza explicativa no debe basarse en la memorización de materiales acabados sino que pretende que el alumno ponga en marcha una serie de capacidades de comprensión que le permitan integrar ese conocimiento en su funcionamiento habitual sobre los problemas sociales”, y es por ello que reformular el aprendizaje en relación con el desarrollo de competencias es una oportunidad (Carpenente y López Facal, 2013).

En esta misma línea señalan Martínez, Navarro y García (2010) que los docentes cometen el error de no ascender a planos cognitivos más elevados. Estos autores abogan por pruebas que comiencen por preguntas relativas a los

niveles cognitivos inferiores y que vayan ascendiendo a planos superiores.

Por otra parte, se hace necesario promover un pensamiento crítico. Hemos comprobado como los alumnos presentan valoraciones simplistas y faltas de argumentación. Señala Dewey (1989, citado por Pagès, 2009) que “una de las principales maneras de otorgar protagonismo a nuestros jóvenes aprendices es convertirlos en pensadores reflexivos”.

Para poder relacionar el aprendizaje crítico con la enseñanza de la historia, es necesario que la sociedad, y en particular los profesores se cuestionen la utilidad social de su profesión. Tal como indica López Facal (2000) para que la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales contribuya a desarrollar las capacidades críticas del alumnado es necesario reflexionar sobre el mundo que nos rodea, superando la mera transmisión de informaciones acríticas y defendiendo una historia social crítica, es decir, la necesidad de la historia aplicada al servicio de la sociedad.

2. Proponer un estudio de la historia orientado a la comprensión de problemas sociales del pasado y del presente, con vistas a la superación de obstáculos del futuro.

Al analizar la respuesta de los alumnos hemos visto como sus narrativas estaban cercanas al discurso histórico, es decir, a la explicación académica. Concluimos como García, Jiménez y Moreno (2011) que los exámenes acaban convirtiéndose en una relación de hechos aislados sin poder deducir un aprendizaje comprensivo.

Como alternativa Carretero y López (2009) señalan que la herramienta fundamental para alcanzar lo que ellos denominan “alfabetización histórica” son aquellas que tienen que ver con la resolución de problemas. Los autores se sitúan en contra de la adquisición de componentes conceptuales como forma única de aprendizaje, creen necesario hacer uso de herramientas que permitan a nuestros alumnos resolver problemas significativos en el campo de la historia.

A este respecto, un aspecto fundamental es la búsqueda y ponderación de evidencias. Pero como hemos visto al analizar las respuestas de los alumnos, hemos identificado una deficiencia en el trabajo con las fuentes. Este trabajo debe ir más allá de dar a conocer diversos documentos históricos al

alumnado. Como señalan González, Pagès y Santisteban (2011:225) “las fuentes históricas tienen un gran valor epistemológico, didáctico y formativo, son relevantes para el conocimiento histórico, favorecen el aprendizaje de competencias y la autonomía”. Hecho que como sabemos es fundamental para la adquisición del pensamiento histórico.

Este trabajo con las fuentes resulta imprescindible como señala Barca (2011) para el desarrollo progresivo de una comprensión contextualizada, de manera que el alumnado pueda construir una narrativa válida y con multiperspectiva del pasado y que le de significado en términos personales, es decir, le oriente al futuro.

Estos presupuestos se relacionan con el concepto de *conciencia histórica* de Rüsen (1997) y la representación de la historia a través de la narración. Como señala Pla (2005, citado por Santisteban, González y Pagès, 2010) “la enseñanza de la historia debe conseguir que el alumnado realice explicaciones históricas, causales e intencional, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se sitúen en una trama coherente de la representación. Así su narración debe ser capaz de dar forma al pasado al mismo tiempo “que interpretan el impacto de la historia en las perspectivas futuras de la vida humana”.

3. Planteamiento de unas pruebas que no midan únicamente el éxito de los estudiantes sino que sean útiles para que los alumnos demuestren la adquisición de un pensamiento histórico.

Como señala Merchán (2005) la dinámica social, política y económica actual esta imponiendo una visión economicista de la educación, entendiendo ésta como una inversión económica y la escuela como una industria. Merchán predice que esta tendencia dará lugar a la proliferación de pruebas, exámenes e indicadores que midan el éxito y el fracaso. De este modo corremos el riesgo que las pruebas se conviertan en la forma de revisar los logros alcanzados y que la educación acabe redefiniéndose.

Si nos resignamos a aceptar la conversión de la evaluación en un control de los logros, y de acuerdo, con la influencia que ya ejerce una prueba

externa como las pruebas de acceso a la Universidad, corremos el riesgo de someter a control el pensamiento histórico del alumnado.

Acierta Paulo Freire (1984) al señalar que:

“Cuanto más simple y dócil receptor es de los contenidos, con los cuales, en nombre del saber es <<llenado>> por sus profesores, tanto menos puede pensar y sólo puede repetir” (p.60)

“Necesitan justificar este miedo al diálogo y la mejor manera es <racionalizarlo>. Es hablar de su no viabilidad; es hablar de <pérdida de tiempo>” (p.61)

No obstante, como señala Souto (2011) es posible modificar las características de los exámenes de la PAU si somos capaces de ver las alternativas que conduzcan a una mejora de la educación geográfica – en general de las ciencias sociales – y tenemos la voluntad de contribuir a una ciudadanía más crítica y activa.

7.3. Limitaciones del estudio y proyecciones.

Creemos que todo trabajo de investigación que pretende ser riguroso debe concluir reflexionando sobre las debilidades y fortalezas identificadas durante el proceso de estudio. Además, como hemos señalado en alguna ocasión, el proceso de investigación lleva inherente la aparición de nuevos temas y perspectivas investigadoras. Así, también se hace necesario que finalicemos este trabajo marcando las líneas de investigación que creemos que pueden surgir a partir de este trabajo.

Respecto a los aspectos a mejorar, consideramos en primer lugar el tamaño de la muestra. Somos conscientes que el número de exámenes estudiados no nos permite realizar generalizaciones sobre las conclusiones extraídas. A pesar de ello, creemos que esta muestra nos ha permitido profundizar en las limitaciones presentadas por el alumnado, tal vez, una muestra mayor no nos lo hubiera permitido.

De igual forma debemos hacer referencia al tratamiento de la muestra. La necesidad de acotar la investigación nos ha obligado a no poder realizar un análisis más completo. Compartimos la idea Souto (2011) al señalar que las PAU son una oportunidad para realizar un diagnóstico del aprendizaje del

alumnado que nos permita deducir estrategias de formación. Es por ello que nos encontramos en disposición de reclamar la creación de un archivo virtual donde se conserve una muestra de pruebas que nos permita realizar futuras investigaciones.

En cuanto a las fortalezas de nuestro trabajo creemos que se encuentran en el modelo conceptual seleccionado. Por una parte, el uso de taxonomías para graduar los niveles de complejidad nos ha ofrecido una herramienta sencilla de análisis. A pesar de ello, creemos que estas taxonomías deberían afinarse en futuros estudios. Y por otra parte, el modelo de pensamiento histórico desarrollado por Santisteban, González y Pagès (2010) nos ha servido para profundizar en el análisis de la formación del pensamiento histórico como un aspecto fundamental en la enseñanza de las ciencias sociales.

Asimismo, como hemos señalado, en el transcurso de la investigación, han ido surgiendo nuevos temas que será preciso tener en cuenta en adelante.

Algunos de estos temas fueron planteados al formular la hipótesis. Así:

- Siguiendo con la línea planteada en esta investigación, sería necesario abordar un análisis más exhaustivo de otros modelos de prueba así como de las respuestas emitidas por los alumnos. Lo que nos permitiría detectar o reafirmar las limitaciones identificadas en este estudio.
- Resulta imprescindible conocer como se diseñan las pruebas de acceso a la Universidad y quiénes controlan su gestión. De esta forma, estaríamos abordando no solo la lógica educativa, sino también la administrativa, la cual, conjeturamos, influye en el proceso.
- Consideramos interesante estudiar el modelo de aprendizaje desarrollado en el aula. Sería necesario conocer la opinión de los docentes sobre las PAU y como estas condicionan su metodología y su trabajo. Además, sería necesario comprobar si es posible formar a los alumnos en el desarrollo del pensamiento histórico a pesar de estar condicionados por las pruebas de acceso.
- También sería necesario seguir en la línea iniciada por algunos autores en el análisis de los materiales empleados en el aula, principalmente

libros de texto, para conocer si se trabajan las dimensiones que configuran el pensamiento histórico.

- Por último, y no menos importante, es necesario conocer el impacto que un tipo de educación determinada puede generar en los alumnos, es decir, como puede afectar la capacidad de desarrollar las habilidades que le permitan adquirir autonomía intelectual crítica y madurez personal.

Al respecto de estos temas y otros que pudieran surgir, resultará interesante conocer los resultados de los trabajos presentados por mis compañeros, los cuales, algunos de ellos, se enmarcan dentro de estas líneas de investigación. No obstante, los futuros trabajos deberán dirigirse a imaginar la Historia escolar como parte de un proyecto social de futuro (Cuesta, 1997)

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, M.D. (2010) *Las PAU de Historia de España en el año 2009: un estudio descriptivo por Comunidades Autónomas*. Diploma de Estudios Avanzado, no publicado, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.
- Anderson, L.W. y Krathwohl, D.R. (eds.) (2001) *A taxonomy for Learning teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman, Nueva York.
- Barca, I. (2001) Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras. Historia*. Nº2, pp.13-21.
- Barca, I. (2011) La evaluación de los aprendizajes en Historia, en Miralles, P.; Molina, S. y Santisteban, A. (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia, pp.107-120.
- Barton, K.C. (2006) Introduction. Barton K.C. (ed.) *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives*. A volumen in Research in Social Education. Greenwich, Information Age Publishing, pp.1-10
- Biggs. J y Tang. C (2007) *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Borrell, E.; Canals, R. y Pujol, M.C. (2012) Las pruebas externas de evaluación del alumnado como elemento de cambio y mejora profesional. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Vol. 20, Nº2, pp.27-29.
- Bunge, M. (1985) *La investigación científica: su estrategia y su filosofía*. Barcelona, Ariel.

- Carpente, L. y López Facal, R. (2013) Argumentación y competencias en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº 74, pp.43-51.
- Carrascal Torres, S.N. (2010) *Integración de Tareas "SOLO" para el desarrollo de Competencias Básicas en primer semestre de Educación Superior*. Tesis doctoral publicada en la facultad de ciencias de la educación. Universidad de Granada.
- Carretero, M. (1987) Perspectivas actuales en la enseñanza de las ciencias sociales. En: Alvarez, A. (Comp.) *Psicología y educación: Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica. Actas de la II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Madrid, Visor.
- Carretero, M. et al. (1996) *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid, Visor.
- Carretero, M. y Pozo, I. (1987) Desarrollo intelectual y enseñanza de la historia. En: Ministerio de Educación y Ciencia. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado*. Madrid, Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Carretero, M. y Asensio, M. (1988) La enseñanza de las ciencias sociales: aspectos cognitivos y psicopedagógicos. En: Huearte, F. (Coord.) *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*. Madrid, Narcea, pp.205-221
- Carretero, M. y Limón, M. (1993) Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales. Infancia y aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*. Nº 62-63, pp.153-167.
- Carretero, M. y Voss, J.F. (2004) Prefacio. En: Carretero, M. y Voss, J.F. (Comps.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires-Madrid, Amorrortu.
- Carretero, M.; Pozo, J.I.; Asensio, M. (1989) Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva. En:

Carretero, M.; Pozo, J.I.; Asensio, M. (Comp.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor, pp.13-32

Carretero, M. y Montanero, M. (2008) Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y educación*. Nº20 (2), pp.133-142.

Carretero, M. y López, C. (2009) Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*. Nº8, pp.75-89.

Cataño, C.L. (2011) Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y sociedad*, Nº21, pp.223-245.

Chan, C.; Tsui, M.S.; Chan, M. y Hong, J.(2002) Applying the Structure of the Observed Learning Outcomes (SOLO) Taxonomy on Student's Learning Outcomes: an empirical study. [Internet] *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol.27, nº6, pp.511-527. Disponible desde: <http://myweb.polyu.edu.hk/~ssnhws/doc/Chan-2002AEHE.pdf> [Acceso 2 de julio de 2013].

Cuesta, R. (1997) *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca.

Dirección General de Enseñanza Media (1966) Temas de exámenes de grado elemental de Bachillerato. Geografía e Historia. Propuestos en 1966. *Guías Didácticas. Publicaciones de la Revista "Enseñanza Media"*. Núm. 585.

Dirección General de Enseñanza Media (1967) Temas de exámenes de grado elemental de Bachillerato. Geografía e Historia. Propuestos en 1967. *Guías Didácticas. Publicaciones de la Revista "Enseñanza Media"*. Núm. 628.

Dirección General de Enseñanza Media (1968) Temas de exámenes de grado elemental de Bachillerato. Geografía e Historia. Propuestos en 1968. *Guías Didácticas. Publicaciones de la Revista "Enseñanza Media"*.

- Escudero, T. (1991) *Acceso a la Universidad: modelos europeos, vías alternativas y reformas en España*. Zaragoza, ICE.
- Fernández Álvarez, M. (2007) *Propuesta metodológica para la creación de un nuevo examen de inglés en las pruebas de acceso a la Universidad*. Tesis Doctoral publicada en la facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Granada.
- Freire, P. (1984) *¿Extensión o comunicación?*. Siglo XXI Editores, México.
- Fuster García, C. (2013) *Las Pruebas de Acceso a la Universidad y el control del aprendizaje de Historia*. XIII Congreso Internacional Jornadas de Educação Histórica, Barcelona, 30 de mayo – 1 de Junio (paper).
- García, C.R.; Jiménez, M.D. y Moreno, C. (2011) Las pruebas de acceso a la universidad (P.A.U) de Historia de España. Una indagación sobre la formación del pensamiento histórico de los estudiantes. En: Miralles, P.; Molina, S. y Santisteban, A. (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia, pp.203-212.
- González, N; Pagès, J. y Santisteban, A. (2011) ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado?. En: Miralles, P.; Molina, S. y Santisteban, A. (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. Murcia, Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp.221-232.
- Hernán Losada, I. (2011) Comparación de la taxonomía de Bloom con otras teorías del aprendizaje. En: Velázquez J.A. (Coord.) *Actas del III Seminario de Investigación en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación*. Madrid, Dykinson, D.L, pp.203-213
- Herrera, H. y García, J. (2005) *Estudios para una selectividad de calidad en el examen de Inglés*. Valencia, UPV.

- Justel, M. y Martínez, U. (1981) Sobre el carácter selectivo de las pruebas de acceso a la Universidad. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*. Nº15, pp.115-132.
- Killen, R. y Hattingh, S.A. (2004) A theoretical framework for measuring the quality of student learning in outcomes-based education. [Internet] *SAJHE*. Vol, 18, nº1,p.72-86. Disponible desde: [http://drjj.uitm.edu.my/DRJJ/MQAGGPASApr2011/Killen_Theoretical\(2004\).pdf](http://drjj.uitm.edu.my/DRJJ/MQAGGPASApr2011/Killen_Theoretical(2004).pdf) [Acceso 2 de julio de 2013].
- Krathwohl, D.R. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into practice*. Vol.41, nº 4, pp.212-218.
- López Facal, R. (2000) Pensar históricamente. Una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia. *Íber. Revista de Ciencias sociales, geografía e historia*, pp.46-56.
- Martínez Molina, M^a.E. (2008) *La evaluación de Historia de España en COU y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (1993-2004)*. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia.
- Martínez Valcárcel, N. et al. (2006) El inicio de la clase de historia desde la percepción del alumno. Una dimensión significativa y no muy estudiada. En: Ernesto, A. Y Núñez, P. *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp.155-166
- Martínez Valcárcel, N. y Miralles, P. (2008a) La finalización de la clase de historia en bachillerato. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Nº 55, pp.103-111
- Martínez Valcárcel, N. y Miralles, P. (2008b) La fase de desarrollo de la clase de Historia en bachillerato.[Internet] *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 46, nº1. Disponible desde: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2084Miralles.pdf> [Acceso 13 de julio de 2013].
- Martínez, N.; Navarro, E. Y García, M.L. (2010) Los exámenes en Historia y el desarrollo de destrezas cognitivas. En: Ávila, R. M^a; Rivero, M^a. P. y

Domínguez, P.L. (Coord.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza, AUPDCS, pp.577-584.

Martínez, R.; Conejo F. y López Facal, R (2001) “La evaluación en las P.A.U de Historia: un estudio de la transición a la democracia en España”. En: Miralles, P.; Molina, S. y Santisteban, A. (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. Murcia, Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp.259-268.

McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005) *Investigación educativa. Una introducción conceptual*, Madrid, Pearson.

Merchán, F.J. (2005) Enseñar, calificación y examen. En: Merchán, F.J. *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona, Octaedro, pp.105-172.

Merchán, F.J. (2011) Los límites y las posibilidades de la Evaluación como estrategia de mejora de la práctica de la enseñanza. En: Miralles, P.; Molina, S. y Santisteban, A. (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. Murcia, Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp.75-84.

Miralles, P.; Molina, S. y Ortuño, J. (2011) La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*. Vol. 29, nº1, pp.149-174.

Muñoz Repiso, M. (1991) *Las calificaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad*. Madrid, CIDE.

Muñoz Repiso, M. (1997) *El sistema de acceso a la Universidad en España: tres estudios para aclarar el debate*. Madrid, CIDE.

Navarro, E. (2012) *La enseñanza de la Historia de España y el desarrollo de las competencias ciudadanas. El conocimiento del alumnado al finalizar el Bachillerato*. Tesis Doctoral publicada en la facultad de Educación. Universidad de Murcia.

- Pagès, J. (1993) Psicología y Didáctica de las ciencias sociales. Infancia y aprendizaje, *Journal for the Study of Education and Development*. N° 62-63, pp.121-152.
- Pagès, J. (1997) La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. En: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Sevilla, Díada, pp.49-86
- Pagès, J. (2000) La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, N°24, abril, pp.33-44.
- Pagès, J. (2009) El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. [Internet] *Reseñas de Enseñanza de la Historia* n°7, octubre 2009, pp.69-91. Disponible desde: http://pagines.uab.cat/joan_pages/sites/pagines.uab.cat/joan_pages/files/2009_Pages_Reseñas_7.pdf [Acceso 2 de julio de 2013].
- Prats, J. (1997) La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Sevilla, Díada, pp.9-25.
- Prats, J. (2002) Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N°1, pp.81-89.
- Prats, J. (2003) Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL*. Vol. 9, pp.133-155
- Prats, J. y Valls, R. (2011) La Didáctica de la Historia: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de la Ciencias Experimentales y Sociales*. N°25, pp.17-35.
- Pérez, A. Y Guitián, C. (2006) La historia de España en el bachillerato ¿contribuye su estudio a la comprensión de los grandes problemas y preocupaciones de la sociedad?. En: Ernesto, A. Y Núñez, P. *Formar para*

investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Málaga, pp.177-186.

Rebollo, L.F. y Nieda, J. (2005) Las pruebas de acceso a la universidad en la asignatura de Ciencias de la Tierra y el del Medio Ambiente en la Comunidad de Madrid. Análisis de las pruebas y evaluación de los resultados de los alumnos y su incidencia en la mejora de la práctica docente y en el aprendizaje. [Internet] Revista de Educación, Pulso. Nº28, pp.25-54. Disponible desde: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103007362.pdf> [Acceso 2 de julio de 2013].

Rodríguez, M. y González, C. (2009) La prueba de selectividad de historia del arte: propuesta para un debate. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.* Nº60, pp.59-73.

Rüsen, J. (1997) *El libro de texto ideal*, *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia.* Nº12, pp.79-94.

Rüsen, J. (2005) *History: narration, interpretation, orientation. Making sense of history.* Vol. 2. New York-Oxford. Berghahn Books.

Rüsen, L. (2006) Didáctica da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. (Kusnick, M.R., trad.) *Práxis Educativa.* Ponta Grossa. Vol.1, nº2, pp.7-16. (Obra original publicada en 1987)

Sáiz, J. (2011) Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, Nº25, pp.37-64.

Sáiz, J. (2013) El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.* Nº 74, pp.52-61.

Salaburu, P. (2003) Sistemas Universitarios en Europa y EEUU [Internet] Madrid, Academia Europe a de Ciencia y Artes. Disponible desde:

http://www.academiaeuropea.org/pdf/sistemas_universitarios_en_europa_ee_uu.pdf [Acceso 2 de julio de 2013]

- Sanmartí, N. (2011) Evaluar para aprender, evaluar para calificar. En: Cañal, P. *Didáctica de la biología y la geología* (Coord.) Barcelona, Graó, pp.151-172.
- Santiesteban, A.; González, N. y Pagès, J. (2010) Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En: Ávila, R. M^a; Rivero, M^a. P. y Domínguez, P.L. (Coord.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza, AUPDCS, pp.115-128.
- Souto, X.M. (2011) “Las P.A.U. de Geografía: ¿un obstáculo o una oportunidad?”, en Miralles, P.; Molina, S. y Santiesteban, A. (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. II. Murcia, Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp.271-284.
- Souto, X.M. (2012) O interesse da investigação na aprendizagem e didática da Geografia. En: Castellar, Sonia V; Cavalcanti, Lana S., Callai, Helena C. (organizadoras) *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*. São Paulo: Xamã Editora, 2012, pp.63-84.
- Souto, X. (2013) Las paradojas evaluativas: ¿seleccionar o innovar? (en prensa). En: AA.VV. *Avaliação: múltiplas perspectivas* EDUNIOESTE, Curitiba.
- Souto, X.M. y Claudino, S. (2009) Exames de Geografia, programas e inovação didáctica. En: *A Inteligência Geográfica na Educação do Século XXI*. Lisboa, APROFGEO-UL/GDG-AGE, pp.21-30.
- Zaragoza, G. (1989) La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente. En: Carretero, M.; Pozo, J.I.; Asensio, M. (Comp.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor, pp. 165-178.

MARCO LEGISLATIVO

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158 a 17207.

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, *Boletín Oficial del Estado*, de 6 de noviembre de 2007, núm. 266, pp. 45381 a 45477.

Decreto 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de bachillerato en la Comunitat Valenciana, *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, de 15 de julio de 2008, núm 5806, pp. 71303 a 71547

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de noviembre de 2008, núm. 283, pp. 46932 a 46946.

RESUMEN

Desde finales del siglo XX los especialistas en Didáctica de la Historia se han preocupado por la formación del pensamiento histórico como objetivo fundamental de la enseñanza escolar de la historia. Preparar a una ciudadanía democrática a utilizar la historia para interpretar el mundo actual y que sepa desarrollar perspectivas de futuro, es un reto ambicioso pero necesario.

Esta investigación estudia las Pruebas de Acceso a la Universidad de Historia de España entendiéndolas como una oportunidad para innovar en la enseñanza de Historia. Para ello, analizamos el nivel cognitivo que presentan dichas pruebas así como los niveles de complejidad de respuesta de los alumnos a partir del estudio de una muestra de exámenes de la PAU de Junio de 2012 de la UVEG.



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA