



UNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

[**QÆ**] **F**acultat de **M**agisteri

**Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Programa de Doctorado en Didácticas Específicas**

PENSAR HISTÓRICAMENTE

La evaluación en la PAU de Historia de España

TESIS DOCTORAL

Carlos Fuster García

Directores

Dr. D. Xosé M. Souto González

Dr. D. Jorge Sáiz Serrano

Tutor

Dr. D. David Parra Monserrat

VALENCIA, JULIO 2016



VNIVERSITAT
D VALÈNCIA

 **Facultat de Magisteri**

**Department of Didactics of Experimental Science and Social Sciences
PhD Programme in Specific Didactics**

THINKING HISTORICALLY

Assessment of the Spanish History University Access Tests

DOCTORAL THESIS

Carlos Fuster García

Dissertation Supervisors

Dr. D. Xosé M. Souto González

Dr. D. Jorge Sáiz Serrano

Dissertation Advisor

Dr. D. David Parra Monserrat

VALENCIA, JULY 2016



VNIVERSITAT
D VALÈNCIA

() **Facultat de Magisteri**

D. Xosé M. Souto González, Profesor-Doctor Titular de la Universidad en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, en calidad de Director de la Tesis Doctoral que presenta **Don Carlos Fuster García**, bajo el título *Pensar históricamente. La evaluación en la PAU de Historia de España* hace constar:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa ante el tribunal que debe juzgarle, por lo que considero procedente autorizar su presentación.

Para que así sea, y a los efectos oportunos.

En Valencia, septiembre de 2016.

Fdo.: Prof. Dr. D. Xosé M. Souto González



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

[] **Facultat de Magisteri**

D. Jorge Sáiz Serrano, Profesor-Doctor Asociado de la Universidad en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, en calidad de Director de la Tesis Doctoral que presenta **Don Carlos Fuster García**, bajo el título *Pensar históricamente. La evaluación en la PAU de Historia de España* hace constar:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa ante el tribunal que debe juzgarle, por lo que considero procedente autorizar su presentación.

Para que así sea, y a los efectos oportunos.

En Valencia, septiembre de 2016.

Fdo.: Prof. Dr. D. Jorge Sáiz Serrano



VNIVERSITAT
D VALÈNCIA

[] **Facultat de Magisteri**

D. David Parra Monserrat, Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, en calidad de Tutor de la Tesis Doctoral que presenta **Don Carlos Fuster García**, bajo el título *Pensar históricamente. La evaluación en la PAU de Historia de España* hace constar:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa ante el tribunal que debe juzgarle, por lo que considero procedente autorizar su presentación.

Para que así sea, y a los efectos oportunos.

En Valencia, septiembre de 2016.

Fdo.: Prof. Dr. D. David Parra Monserrat

A mi padre, por enseñarme la importancia del esfuerzo y la constancia en la vida. Gracias papá, allá donde estés, siempre en mi corazón. Y a mi madre, por su infinita paciencia y fortaleza.

“UN NIÑO, UN PROFESOR, UN LÁPIZ Y UN LIBRO PUEDEN
CAMBIAR EL MUNDO. LA EDUCACIÓN ES LA ÚNICA
SOLUCIÓN”

(MALALA YOUSAFZAI)

Solo cuando te hallas en las postrimerías de un trabajo que ha supuesto una superación no solo profesional, sino también personal, uno comprende la necesidad de expresar su agradecimiento a todas aquellas personas que le han acompañado en tan ardua tarea. Porque la singular autoría del presente trabajo no hace justicia a la pluralidad de personas que lo han hecho posible.

En primer lugar, quisiera agradecer su dedicación a los Dres. D. Xosé M. Souto González y D. Jorge Sáiz Serrano quienes, como buenos docentes, han cumplido el papel de guía a lo largo de todo el trabajo; aconsejándome y otorgándome la confianza necesaria para tomar mis propias decisiones.

Quiero también mostrar mi gratitud al Dr. D. David Parra Monserrat, tutor en esta investigación, por creer en mi capacidad para concluir con éxito este trabajo y abrirme las puertas para realizar mi estancia en Porto.

Al Prof. Luis Antunes Grosso Correia por el grato recibimiento en la Facultad de Letras de la Universidade do Porto, por su ayuda y colaboración durante mi estancia en Porto. Muito obrigado!

Al Prof. Ramón López Facal por facilitarme la estancia en la Universidade de Santiago de Compostela y el acceso a la CiUG para el estudio de las PAU, las cuales han representado una fuente de información capital en esta investigación.

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^a José Lorente Carchano, por facilitarme el trabajo de investigación permitiéndonos el acceso a las PAU de Historia de España.

A mis colegas del colegio El Carmen (Benicalap) y La Milagrosa (Cullera) por haberme brindado la oportunidad de ejercer como docente. A mis alumnos, de los que he aprendido a ser mejor profesor cada día.

A mi familia, a los que están y a los que se marcharon. A mi padres, por haberme ofrecido la mejor educación posible. A mi hermana, por ser el espejo en el que mirarme cada día; gracias por habernos regalado a Marc.

A Noemi, Alba, Marta, Maribel, Xuano, Raquel, María y Luma y a todas las personas que en algún momento me han transmitido el equilibrio y la serenidad necesaria en los momentos más difíciles. Por su apoyo para conseguir hacer este trabajo.

ESTE VIAJE A ÍTACA HA SIDO LARGO Y LLENO DE EXPERIENCIAS, ME HA PERMITIDO LLEGAR A PUERTOS NUNCA VISTOS ANTES. LLEGO A MI DESTINO ENRIQUECIDO DE CUANTO HE GANADO EN EL CAMINO.

PENSAR HISTÓRICAMENTE

La evaluación en la PAU de Historia de España.

TESIS DOCTORAL

Carlos Fuster García

Notas de la edición.

En los últimos tiempos, por razones de corrección política y exposición pública, que no de corrección lingüística, se está extendiendo la costumbre de hacer explícita la alusión a ambos sexos. Este hecho nos ha supuesto una reflexión sobre el estilo de redacción de esta Tesis Doctoral respecto al modo de evitar un lenguaje sexista. Pero al mismo tiempo, hemos querido evitar la reiteración que supone hacer referencia a ambos sexos, dificultando la redacción y lectura del presente trabajo de investigación. Es por ello, que a veces se incluyen expresiones como “alumno y alumna”, y otra veces se utiliza el masculino como genérico o palabras genéricas como “alumnado” o “estudiantes”.

Otro de los retos del presente trabajo de investigación ha sido la revolución que ha supuesto la forma de interactuar con las fuentes de consulta. La posibilidad de acceder a material en formato digital nos ha permitido consultar publicaciones no disponibles en formato impreso desde España, permitiéndonos ampliar nuestro acceso a una información más plural. Al mismo tiempo, ha supuesto un aprendizaje sobre cómo dar formato a una variedad de materiales electrónicos, debido a que no todos los recursos en línea tienen los elementos para referenciar. Como consecuencia, se ha seguido el APA Style Guide to Electronic References, Sixth Edition (2012), su consulta nos ha permitido incluir artículos en versión electrónica, o los cada vez más extendidos libros electrónicos (E-book).

¿Cómo citar este trabajo?

Fuster, C. (2016). *Pensar Históricamente. La evaluación en la PAU de Historia de España*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de València, Valencia.

Carlos Fuster García

 orcid.org/0000-0002-1180-0391

Infografías: Diseñado por Freepik.

Obra registrada bajo licencia Creative Commons.



No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.

RESUMEN / ABSTRACT.....	27
INTRODUCCIÓN / INTRODUCTION.....	31

PRIMERA PARTE
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO DE LA
INVESTIGACIÓN

Capítulo Primero. Construcción del problema de investigación.

Reflexiones previas	55
1. Planteamiento del problema de investigación: <i>¿Permiten las PAU de Historia de España comprobar la adquisición de las destrezas de pensamiento histórico?</i>	56
2. Del planteamiento inicial al marco teórico	69

Capítulo Segundo. Pensamiento histórico: el pasado como herramienta para comprender el presente y proyectar el futuro.

Reflexiones previas.....	77
1. Pensamiento Histórico.....	80
<i>Dimensión epistemológica y metodológica del pensamiento histórico.....</i>	84
2. Investigaciones en Didáctica de la Historia.....	95
<i>¿Qué sabemos acerca de las dificultades de los estudiantes para aprender Historia?.....</i>	98
3. Destrezas de pensamiento histórico en los currículos de otros países.....	101
4. La posibilidad de evaluar el pensamiento histórico.....	105

Capítulo Tercero. La evaluación externa como elemento de mejora.

Reflexiones previas.....	109
1. Luces y sombras de la evaluación.....	111
<i>La evaluación externa ¿un instrumento útil?.....</i>	115
2. Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje.....	119
3. Rediseñar el examen para promover un aprendizaje auténtico.....	123
<i>¿Qué convierte un examen en un instrumento de evaluación auténtica?...</i>	124
4. La evaluación en Historia.....	126
<i>¿Qué sabemos acerca de cómo se examina el conocimiento histórico en España?.....</i>	129
<i>¿Cómo debe ser la evaluación en Historia hoy?.....</i>	132
5. Control y mejora del aprendizaje histórico.....	135

SEGUNDA PARTE MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo Cuarto. Fundamentación metodológica.

Reflexiones previas.....	141
1. Opción metodológica de la investigación.....	142
2. Fases de la investigación.....	147
3. Muestra de la investigación: descripción y recogida de datos.....	150
4. Modelo conceptual y proceso de categorización para el análisis.....	158
<i>Categorización del protocolo de las Pruebas de Acceso a la Universidad..</i>	162
<i>Categorización de la complejidad cognitiva de las habilidades de</i>	
<i>procesamiento.....</i>	168
<i>Categorización de los conceptos de pensamiento histórico.....</i>	175
<i>Categorización del modelo de progresión y niveles de comprensión de los</i>	
<i>conceptos metodológicos</i>	192
<i>Categorización de la complejidad organizativa de las narrativas</i>	
<i>históricas</i>	204
5. Instrumentos de procesado y análisis de la información: diseño de las	
bases de datos y codificación de datos.....	208
<i>Protocolos de examen.....</i>	208
<i>Preguntas de examen.....</i>	211
<i>Respuestas de los alumnos.....</i>	213
6. De la teoría a los datos empíricos	216

TERCERA PARTE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Capítulo Quinto. La Historia de España en segundo curso de Bachillerato.

Reflexiones previas	221
1. El currículo de Historia de España	222
<i>Historia de España: objetivos y contenidos</i>	225
2. La evaluación en el Bachillerato	233
<i>Los criterios de evaluación de Historia de España</i>	237
3. La prueba de acceso a la Universidad (PAU)	242
<i>¿Para qué existen las pruebas de acceso a la Universidad?</i>	244
4. La Historia de España en dos comunidades autónomas: Comunidad	
Valenciana y Galicia	248
5. La LOMCE y la enseñanza de la Historia	254
6. Que todo cambie para que todo siga igual	261

Capítulo Sexto. Las PAU de Historia de España: un estudio descriptivo y analítico.

Reflexiones previas.....	265
1. Descripción de las características generales de las PAU de Historia de España.....	266
<i>Descripción y análisis de los aspectos formales.....</i>	267
<i>Descripción y análisis del contenido histórico.....</i>	269
<i>Descripción y análisis de la estructura del examen.....</i>	273
2. Tipología de las preguntas y los recursos vinculados	276
<i>Cuestiones breves.....</i>	277
<i>Vocabulario.....</i>	279
<i>Análisis de fuente histórica.....</i>	280
<i>Desarrollo de tema.....</i>	286
<i>Composición de un texto.....</i>	289
3. Naturaleza de las preguntas según el nivel de complejidad cognitiva.....	290
<i>Dimensión del conocimiento histórico.....</i>	290
<i>Dimensión del proceso cognitivo.....</i>	295
<i>Dimensión del pensamiento histórico.....</i>	296
<i>Exámenes de grado elemental de Bachillerato: cambio y continuidades...</i>	299
4. La PAU de Historia de España de la Comunidad Valenciana y Galicia en el contexto nacional.....	301
5. Síntesis de los resultados obtenidos.....	305

Capítulo Séptimo. Pensamiento histórico y análisis de las respuestas de los estudiantes (I): Universitat de València.

Reflexiones previas.....	309
1. Uso de fuentes históricas.....	310
2. Explicación causal (causa y consecuencia).....	321
3. Tiempo histórico (cambio y continuidad).....	330
4. Perspectiva histórica.....	336
5. Relevancia histórica.....	340
6. Dimensión ética.....	343
7. Síntesis de los resultados obtenidos.....	346

Capítulo Octavo. Pensamiento histórico y análisis de las respuestas de los estudiantes (II): Santiago de Compostela.

Reflexiones previas	359
1. Uso de fuentes históricas	360
2. Explicación causal (causa y consecuencia)	371
3. Tiempo histórico (cambio y continuidad)	379
4. Perspectiva histórica	385
5. Relevancia histórica	388
6. Dimensión ética	391
7. Síntesis de los resultados obtenidos	393

Capítulo Noveno. Interpretación y síntesis de los resultados: comparación de los casos de estudio.

Reflexiones previas	407
1. Comparación de los casos de estudio	408
2. Aplicación de la taxonomía SOLO a los casos de estudio	426

Capítulo Décimo. Conclusiones de la investigación.

Reflexiones previas.....	437
1. Conclusiones en relación al método de investigación.....	439
2. Conclusiones en relación al currículo de Historia de España.....	442
3. Conclusiones en relación a la evaluación y las PAU.....	443
4. Conclusiones en relación al aprendizaje del alumnado.....	446
Apuntes finales	449

Chapter Ten. Conclusions and recommendations.

Previous reflections.....	457
1. Conclusions regarding the research method.....	459
2. Conclusions regarding the Spanish History Curriculum.....	461
3. Conclusions regarding the evaluation and PAU.....	463
4. Conclusions regarding student learning.....	465
Final notes.....	468

Referencias. Bibliografía, Documentos Marco, Referencias Legislativas y Webgrafía.

Bibliografía	475
Documentos Marco	503
Referencias Legislativas	504
Webgrafía	505

Otros Índices. Índice de Figuras, Cuadros y Tablas.

Índice de cuadros	507
Índice de tablas	512
Índice de figuras	515

Anexos.

Los anexos y documentación complementaria de este trabajo de investigación se incluyen en un CD adjunto en formato PDF para facilitar su consulta.

RESUMEN ❖❖ ABSTRACT

RESUMEN

La Tesis Doctoral analiza el grado de desarrollo de pensamiento histórico alcanzado por los alumnos preuniversitarios, tomando como referencia la evaluación externa realizada tras finalizar 2º de Bachillerato. Dos han sido las fuentes de información fundamentales en nuestra investigación. Por una parte, los protocolos de examen de las pruebas de Historia de España propuestas por las universidades de las 17 Comunidades Autónomas. Y por otra, las respuestas de los alumnos, sobre una muestra de 300 exámenes, seleccionada de las Universidades de Valencia y Santiago de Compostela.

Se trata de una investigación que nos ha exigido combinar diferentes métodos de investigación, cuantitativos y cualitativos. Hemos diseñado una red de sistemas de categorías para abordar los diferentes problemas estudiados. Con los protocolos de examen, describimos y determinamos el grado de complejidad cognitiva de las habilidades de procesamiento y el tratamiento de los conceptos metodológicos históricos. Con las respuestas de los alumnos, hemos analizado la progresión y se establecen los niveles de comprensión de pensamiento histórico.

Los resultados demuestran que el alumnado accede a la Universidad con unos niveles bajos de educación histórica. Se confirma que las pruebas externas son un obstáculo para enseñar y aprender a pensar históricamente. Por un lado, las pruebas no están confeccionadas teniendo en cuenta los consensos actuales en Didáctica de la Historia ni las prácticas de innovación. Por otro lado, en las respuestas de los alumnos, se documenta la influencia que puede ejercer una prueba externa sobre el conocimiento histórico de los alumnos, observándose un aprendizaje memorístico de una Historia descriptiva y carente de marcadores de conceptos metodológicos históricos.

Palabras clave: pensamiento histórico, educación histórica, evaluación, Bachillerato, Historia de España, pruebas de acceso a la Universidad, pruebas externas.

ABSTRACT

This Doctoral Thesis analyzes the degree of development of Historical Thinking that has been reached by the pre-university students, with reference to the external evaluation after finishing 2nd year of Bachillerato. There have been two basic sources of information in our investigation. On the one hand, the Spanish History test proposed by the universities of the 17 Autonomous Communities. And the other hand, the student answers on a sample of 300 tests, selected from the Universities of Valencia and Santiago de Compostela.

This is an investigation that has required us to combine different research methods, quantitative and qualitative. We have designed a network of systems categories to address the various problems studied. With test protocols, we describe and determined the degree of complexity of cognitive processing skills and treatment of second-order concepts. With student answers, we analyzed the progression and we established levels of understanding of Historical Thinking.

The results show that students entering university with low levels of historical education. We have confirmed that external tests are an obstacle to teaching and learning to think historically. On the one hand, the tests are not made taking into account the current consensus in Teaching History and innovation practices. On the other hand, the answers of students are influenced by external test, showing them a rote learning of a descriptive history and devoid of second-order concepts.

Key Words: historical thinking, history education, assessment, Bachillerato, Spanish History, University Admission Tests, external test.

RESUM

La Tesi Doctoral analitza el grau de desenvolupament de pensament històric aconseguit pels alumnes preuniversitaris, prenent com a referència l'avaluació externa realitzada després de finalitzar 2º de Batxillerat. Dos han sigut les fonts d'informació fonamentals en la nostra recerca. D'una banda, els protocols d'examen de les proves d'Història d'Espanya proposades per les Universitats de les 17 Comunitats Autònomes. I per una altra, les respostes dels alumnes, sobre una mostra de 300 exàmens, seleccionada de les Universitats de València i Santiago de Compostel·la.

Es tracta d'una recerca que ens ha exigut combinar diferents mètodes de recerca, quantitius i qualitius. Hem dissenyat una xarxa de sistemes de categories per a abordar els diferents problemes estudiats. Amb els protocols d'examen, descrivim i determinem el grau de complexitat cognitiva de les habilitats de processament i el tractament dels conceptes metodològics històrics. Amb les respostes dels alumnes, hem analitzat la progressió i s'han establert els nivells de comprensió de pensament històric.

Els resultats demostren que l'alumnat accedeix a la Universitat amb uns nivells baixos d'educació històrica. Es confirma que les proves externes són un obstacle per a ensenyar i aprendre a pensar històricament. D'una banda, les proves no estan confeccionades tenint en compte els consensos actuals en Didàctica de la Història ni les pràctiques d'innovació. D'altra, en les respostes dels alumnes, es documenta la influència que pot exercir una prova externa sobre el coneixement històric dels alumnes, observant-se un aprenentatge memorístic d'una Història descriptiva i amb manques de marcadors de conceptes metodològics històrics.

Paraules clau: pensament històric, educació històrica, avaluació, batxillerat, Història d'Espanya, proves d'accés a la Universitat, proves externes.

INTRODUCCIÓN ❖ ❖ INTRODUCTION

¿Qué enseñar de Historia? ¿Para qué enseñar Historia? ¿Existe una única forma de enseñar Historia? ¿Qué cabida tiene la Historia como materia escolar en el currículo actual? ¿Permite el estudio de Historia capacitar a la ciudadanía para abordar los problemas sociales y culturales con los que se enfrentará en el futuro? ¿Debe dotar la Historia del sentido de la vida como condición básica para vivir y para el logro de la felicidad? ¿Es posible trasladar las propuestas de cambio de la Didáctica de las Ciencias Sociales al interior del aula? ¿Puede la evaluación transformarse en una herramienta de conocimiento y mejora del aprendizaje de Historia? ¿Se puede pensar la Historia? ¿Deben nuestros alumnos aprender a pensar históricamente o es privilegio de los historiadores? Parecen demasiados interrogantes para ser abordados en una sola investigación, pero todos ellos están presentes con menor o mayor intensidad en las páginas que ahora prosiguen.

La presente tesis doctoral **Pensar Históricamente. La evaluación en la PAU de Historia de España**, que ha sido dirigida por los Dres. D. Xosé Manuel Souto González y D. Jorge Sáiz Serrano y que aborda sendas líneas de investigación del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universitat de València¹, gira en torno a las narrativas históricas producidas en el marco de la prueba de acceso a la Universidad de Historia de España (PAU HES), entendidas estas como una herramienta que nos permite valorar en qué medida los alumnos y alumnas desarrollan las destrezas de *Pensamiento Histórico*. Es también, un análisis de la lógica del examen y comprensión de los planteamientos que condicionan el currículo de Bachillerato y, por último, es un intento de construcción de un modelo de conceptualización y progresión sobre la utilización de las destrezas históricas, con el fin de realizar un planteamiento metodológico que ayude a abordar la Historia en las aulas. Un reto ambicioso pero necesario.

Se trata de una investigación en Didáctica de la Historia, sin olvidarnos que esta debe considerarse como un campo de investigación educativa, pero asumiendo también que la Didáctica forma parte de la ciencia histórica y reconociendo la utilidad que pueden aportar los referentes teóricos y conceptuales de las Ciencias Sociales, la Sociología, la Psicología o la Psicopedagogía. Si bien es cierto que, la Didáctica de la Historia, o de las Ciencias Sociales en general, como campo específico de conocimiento, se halla en el comienzo de su andadura y todavía no ha alcanzado un grado de madurez aceptable (Prats 2002a, 2002b, 2003; Rodríguez Pérez, 2015; Prats y Valls, 2011) hemos intentado respetar el

corpus teórico, así como los métodos y técnicas de investigación utilizadas en otros estudios nacionales e internacionales de nuestra área de conocimiento. Además del carácter científico, reconocemos el carácter pragmático y de utilidad social, pues la evaluación del aprendizaje constituye un importante campo de la investigación educativa en general², pero también resulta del interés de la Didáctica de las Ciencias Sociales en particular, si tenemos en cuenta los campos de investigación establecidos por Prats (2002a, 2003).

Así, la motivación por conocer la significación de la Historia que se desprende de las pruebas de acceso a la Universidad y el determinismo que provoca en lo que se enseña y en lo que los alumnos estudian y aprenden, ya surgió en la investigación realizada en el marco del Máster en Investigación en Didácticas Específicas, y que dio como resultado el trabajo fin de máster *¿Control o desarrollo del pensamiento histórico? Las PAU de Historia de España*³.

En el citado trabajo nos interesamos por la evaluación realizada al finalizar segundo de Bachillerato por dos motivos principalmente: el primero, porque en España las PAU han sido hasta ahora las únicas pruebas externas que evalúan la enseñanza secundaria, y así lo ha constatado el Consejo Escolar del Estado (2009) o las investigaciones impulsadas por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (p.ej. Muñoz-Repiso et al., 1997).

Y en segundo lugar, considerando las palabras de Merchán (2009a), el examen es el modo en que el alumnado adquiere el conocimiento, influyendo en su idea de qué es el conocimiento, cómo se elabora y cómo se transmite. Es por eso que entendemos que estas pruebas pueden proporcionar información relevante que permita identificar la lógica del examen y reflejar los planteamientos que condicionan el currículo de Bachillerato. Nos permite por tanto, valorar el *currículum retenido* (Perrenoud, 1991) que nos indicará qué es aquello que realmente se ha aprendido, a qué cosas se les ha puesto mayor énfasis y cuáles son las carencias de la Historia como materia escolar. Por otra parte, su estudio nos ayudará a entender el porqué de las representaciones sociales y los recuerdos que los alumnos tienen sobre las finalidades de la Historia y las

prácticas evaluativas tal como muestran algunas investigaciones (Parra, 2013; Fita, 2013, Martínez Valcárcel, 2014; Souto, Fita y Fuster, 2014).

Por todo ello, y ante la falta de estudios sobre las PAU⁴, y en el caso de las Ciencias Sociales, ante la ausencia de otras evaluaciones externas que valoren la adquisición de *competencias históricas*, estas pruebas constituyen un instrumento valioso para analizar las ideas implícitas, los niveles de comprensión y el desarrollo de *Pensamiento Histórico* que alcanza el alumnado en esta etapa de escolarización (Sáiz y Fuster, 2014).

Tomando en consideración los resultados obtenidos, encontramos necesario analizar las narrativas históricas producidas por los alumnos en los exámenes o pruebas externas como medio para valorar los procesos internos del conocimiento histórico. A través de ellos, podemos observar lo que conoce de diferentes procesos y también cómo los representa y organiza. (Sáiz y Gómez, 2016; Sáiz, 2015). Siguiendo las ideas de Bruner (2006) las narrativas permiten analizar la adquisición y dominio de los conocimientos sustantivos o conceptos de primer orden como el nivel de contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos, dicho de otro modo, el desarrollo de las competencias de *Pensamiento Histórico*. Por otra parte, los relatos nos proporcionan información sobre la progresión del aprendizaje y la capacidad para organizar y comprender el pasado del alumnado (Sáiz, 2015).

Somos conscientes de que dilucidar las finalidades educativas de la historia es una cuestión controvertida. En España, el debate surgido entre historiadores y didactas de la historia en torno al aprendizaje de Historia ha barajado diferentes posturas: aquellos que entendían el aprendizaje como la memorización, como cualidad fundamental, de un resumen extenso de conocimientos acabados y ciertos, identificado por Pilar Maestro (2002) como el *modelo de las historias generales*; frente a aquellos que afirman que:

La intención [de la enseñanza de la Historia] es dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los

hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente (Santisteban, 2010: 35).

Todavía hoy, ambas posturas se siguen presentando como antagónicas y polarizan el debate en torno a qué Historia enseñar: la basada en “conocimientos” y la basada en “competencias”. Esta rígida dicotomía es un grave error, ya que la investigación confirma que es más adecuada si se integran ambas dimensiones (Lee 2005b, 2011a, 2011b).

Tras abordar esta cuestión, se decidió asumir las alternativas que han proporcionado rigurosas investigaciones sobre enseñanza de la Historia realizadas desde campos muy variados y en diferentes países (p ej. Barca, 2000, 2004; Carretero y Voss, 2004; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; González, Pagès y Santisteban, 2011; Lee, 2005a, 2005b y 2011; Lévesque, 2008; Plá, 2005; Rösen, 2005; Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2013, Schmidt y Barca, 2009; Taylor y Young, 2003; VanSledright, 2011 y 2014; Wineburg, 2001). Parte de las recientes aportaciones científicas coinciden en señalar la necesidad de una enseñanza-aprendizaje de Historia que trascienda un aprendizaje por acumulación de información, hechos, fechas o personajes, dirigiéndola hacia una integración del conocimiento y uso de destrezas para acceder, comprender e interpretar ese pasado. Es lo que se ha establecido como *Pensamiento Histórico*, quedando definido como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas (Seixas y Morton, 2013).

Así, replantear el aprendizaje de las ciencias sociales en relación con el desarrollo de competencias se nos presenta como una oportunidad para superar el abuso de la memorización de datos del pasado (López Facal, 1993, 1994, 1997; Carpenente y López Facal, 2013) pero a su vez esta reformulación conlleva también cambios en las prácticas evaluativas.

Y es que la evaluación del alumnado es uno de los elementos que más repercusión posee para las familias y la sociedad en su conjunto (Escamilla, 2009) adquiriendo una consideración social mayor cuando la calificación otorgada a los alumnos se postula como requisito único para el acceso a los estudios universitarios deseados.

Las evaluaciones han adquirido en España una relevancia notable en las últimas décadas y todo parece indicar que se mantendrá esta tendencia. Se presupone que las evaluaciones externas internacionales y nacionales pretenden contribuir en la mejora de la educación mediante la evaluación de ciertos estándares educativos definidos previamente. Así, la evaluación se nos presenta con la potencial capacidad de mejorar la enseñanza y aprendizaje. En esta misma línea, algunos países han utilizado los instrumentos evaluativos para mejorar la educación como es el caso de la Geografía en Finlandia (Houtsonen, 1988), y en el Reino Unido (Bailey, 1981) en los años setenta y ochenta o la Historia en el caso de Canadá (Peck y Seixas, 2008), más recientemente. No obstante, debemos ser cautos:

La evaluación de la práctica de la enseñanza es un instrumento que, utilizado adecuadamente, ofrece posibilidades para desencadenar procesos de cambio, pero que, sin embargo, se trata de un recurso limitado que, por tanto, carece de fuerza suficiente para producirlos por sí solo (Merchán, 2011).

Partiendo de la idea de que los resultados que obtienen los alumnos pueden constituir un referente de los logros en su aprendizaje, esta investigación quiere formularse los siguientes interrogantes:

¿Permiten las PAU de Historia de España comprobar la adquisición de las competencias de pensamiento histórico? ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento histórico?

A estas cuestiones intentaremos dar respuesta, comprobando los resultados obtenidos en las PAU de Historia de España por alumnos de Valencia y Santiago de Compostela.

Sin embargo, los datos recogidos y analizados no podrán generalizarse debido a la diversidad de pruebas de acceso a la Universidad existentes, y al tamaño de la muestra seleccionada, además porque los datos resultantes no pueden operar como referencias absolutas dado que la enseñanza a veces produce aprendizajes en diferido en el tiempo, que difícilmente pueden apreciarse en el plazo de realización de las pruebas

(Merchán, 2011). No obstante, estamos seguros de que esta investigación profundizará en el conocimiento de las pruebas de acceso a la Universidad, permitiendo mejorar la enseñanza de la Historia en las aulas y nos ayudará a describir los niveles de progresión alcanzados por los alumnos en torno a las destrezas de pensamiento histórico.

Así, con el estudio de la evaluación realizada a los estudiantes al finalizar 2º de Bachillerato, esta investigación pretende aplicar el corpus conceptual y metodológico del pensamiento histórico, entendido como un paradigma educativo al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el futuro.

Para ello, nos hemos planteado tres objetivos generales que se concretan en objetivos específicos que abordaremos cuando planteemos el problema de investigación:

- ❖ **Objetivo 1º:** Conocer las disposiciones legales sobre la materia de Historia de España que marca el currículo educativo a nivel estatal y autonómico en las dos comunidades que son objeto de nuestra investigación. La intención es comprobar qué finalidades se esperan del estudio de Historia y cuál es el nivel de desarrollo cognitivo y de destrezas deseado en esta materia.
- ❖ **Objetivo 2º:** Conocer la lógica en la que se desarrollan las pruebas de Historia de España de acceso a la Universidad. Es decir, analizar la complejidad cognitiva y de destrezas de las preguntas que son objeto de las pruebas; valorando los cambios y continuidades que se han introducido en la evaluación del conocimiento histórico.
- ❖ **Objetivo 3º:** Valorar sobre la construcción del conocimiento histórico a partir de las narrativas, analizando en qué medida los alumnos desarrollan las destrezas de pensamiento histórico y la complejidad con la que conocen y utilizan conceptos sustantivos y conceptos metodológicos de Historia.

Con la intención de que esta Tesis Doctoral fuera una muestra de la investigación que se ha llevado a cabo, los resultados de la misma se han

organizado en tres partes: planteamiento del problema y marco teórico, en la segunda parte el modelo metodológico y una tercera parte donde se exponen los resultados y las conclusiones extraídas.

La primera parte del trabajo, bajo el título de **Planteamiento del Problema y Marco Teórico de la Investigación**, supone la construcción del problema de investigación y un estado de la cuestión mediante la revisión bibliográfica de los ejes de la investigación. La componen los siguientes capítulos:

- ❖ **Capítulo Primero:** en el que se construye el problema de investigación en torno a los ejes principales del mismo y en el que se presentan los objetivos del estudio.
- ❖ **Capítulo Segundo:** supone analizar los nuevos enfoques abordados desde la Didáctica sobre la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Se concreta en una aproximación al concepto de pensamiento histórico, así como un análisis de las investigaciones que han tenido como fundamento este paradigma educativo. Se finaliza con el análisis de los currículos de Historia de otros países que han introducido el pensamiento histórico en ellos.
- ❖ **Capítulo Tercero:** en el que se realiza una reflexión en torno a la práctica evaluativa y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándonos en la utilidad y la adecuación de las pruebas externas. Se presenta también una revisión de las investigaciones en torno a la evaluación en Ciencias Sociales.

La segunda parte del trabajo es el **Marco Metodológico de la Investigación** e incluye un único capítulo:

- ❖ **Capítulo Cuarto:** expone la metodología llevada a cabo (diseño y opción metodológica, fases de la investigación, problemas, objetivos, descripción de la muestra, instrumentos de análisis y categorización, etc).

La tercera y última parte, **Exposición y discusión de los resultados y conclusiones**, corresponde a los capítulos restantes:

- ❖ **Capítulo Quinto:** aborda la Historia de España desde la legislación educativa bajo la que se regula la convocatoria de las PAU analizadas. Se profundiza en los decretos autonómicos de las dos comunidades autónomas de las que se ha realizado el análisis sistemático de las PAU, y por último, se dedica un breve espacio de reflexión sobre los cambios introducidos por la LOMCE.
- ❖ **Capítulo Sexto:** caracteriza el modelo de PAU de Historia de España introducido por la LOE, además de describir la complejidad cognitiva planteada en las pruebas de todo el ámbito nacional, considerando el nivel de procesamiento de la información que exige la prueba.
- ❖ **Capítulo Séptimo:** se presentan los resultados obtenidos del análisis de las muestras elegidas de las convocatorias de junio de 2012 y 2013 de la Universitat de València. Los resultados se estructuran en torno a los conceptos de pensamiento histórico a partir de los cuales se hace una descripción del grado de desarrollo que presentan en las narrativas históricas de los alumnos.
- ❖ **Capítulo Octavo:** siguiendo el estilo de presentación de los resultados del capítulo anterior, se expone el análisis y resultado de la muestra seleccionada de la convocatoria de junio de 2014 de la Universidade de Santiago de Compostela.
- ❖ **Capítulo Noveno:** supone el análisis de similitudes y diferencias encontradas en las respuestas de los alumnos de ambas comunidades autónomas, dando como resultado un modelo de progresión y niveles de complejidad organizativa de los conocimientos sustantivos y conceptos metodológicos.
- ❖ **Capítulo Décimo:** se exponen las conclusiones y las futuras líneas de investigación.

Por último, el trabajo concluye con las **referencias bibliográficas** y los **anexos**.

What does teaching History involve? What is the purpose of teaching History? Is there a single way to teach History? What is the role of History as a subject in the current school curriculum? Does learning History empower citizens to approach social and cultural problems in the future? Should History provide a sense of life as a basic condition to live and achieve happiness? Is it possible to implement the proposed changes for teaching Social Sciences in the classroom? Can assessments become a tool for knowledge and improving how we learn History? Can we think about History? Can our students learn how to think historically or is this just a privilege reserved for historians? Although these questions seem to be too many to be answered in one research, all of them are present in a greater or lesser extent in the following pages.

This Doctoral Thesis: **Thinking Historically. Assessment of the Spanish History University Access Tests (PAU)**, directed by Dr. Xosé Manuel Souto González and Dr. Jorge Sáiz Serrano, approaching both lines of research of the Teaching Department of Experimental and Social Sciences of Universitat de València, focuses on the historical narratives created within the framework of the Spanish history University Access Tests (PAU HES), understood as a tool for the assessment of the degree of development of the *Historical Thinking* of students. It is also an analysis of the logic of the test and the comprehension of the arguments that condition the secondary education curriculum, and lastly, an attempt to build a conceptualization and progression model of the use of historical skills, in order to reach a methodological approach to help teach History in schools. This is a great but necessary challenge.

This research focuses on a Teaching Approach of History, without forgetting that it must be considered as an education research field, but assuming also that the teaching approach is part of historical sciences, and recognizing the use that different theoretical and conceptual references of Social Sciences, Sociology Psychology or Psychopedagogy provide. Although it is true that the teaching approach of History, or Social Sciences in general, as a specific field of knowledge, is a new field, and has not reached an acceptable degree of maturity yet (Prats 2002a, 2002b, 2003; Rodríguez Pérez, 2015; Prats and Valls, 2011), we have attempted to respect the body of theory, as well as the research methods and techniques employed in other national and international studies of our area of

knowledge. In addition to the scientific character, we recognize the practical character and social use, since the assessment of learning is an important field of educational research in general, but it is also interesting for the purposes of teaching Social Sciences in particular, if we take into account the research fields set by Prats (2002a, 2003).

Thus, the motivation to understand the meaning of History derived from the University admission tests, and the determination that arises in what is taught, learned and studied, already appeared in the research conducted within the framework of the Masters in Specific Research of Teaching Approaches, and that resulted in the Master's Dissertation entitled *¿Control o desarrollo del pensamiento histórico? Las PAU de Historia de España (Control or development in Historical Thinking? Spanish History University Access Tests in Spain)*.

From the work mentioned above, we are interested in the assessment taken at the end of High School education for two main reasons: firstly, because in Spain, the University admission tests have been the only external tests that assess secondary education, as stated by the Consejo Escolar del Estado (State School Council) (2009), or the research driven by the Centro de Investigación and Documentación Educativa (Teaching Research and Documentation Centre)(e.g. Muñoz-Repiso et al., 1997).

And secondly, following the words of Merchán (2009), testing is the way in which students acquire knowledge, influencing their idea of what knowledge is, how it is created and how it is transmitted. Therefore, we understand these tests can provide relevant information to identify the logic of the test and reflect the arguments that condition the secondary education curriculum. Therefore, testing allows us to evaluate the *learned curriculum* (Perrenoud, 1991), and will indicate what has been really learned, where the focus is and what are the insufficiencies of History as a school subject. On the other hand, the study of these tests will help us understand the reasons behind the social representations and memories that the students have related to the purpose of History and the testing practices as shown by some research (Parra, 2013; Fita, 2013, Martínez Valcárcel, 2014; Souto, Fita & Fuster, 2014).

For these reasons, and due to the lack of studies of the University admission tests, and in the particular case of Social Sciences, in addition to the lack of other external testing that assesses the acquisition of historical skills, these tests are a valuable tool for the analysis of implicit ideas, comprehension levels and development of historical thinking reached by students in this phase of education (Sáiz & Fuster, 2014).

Taking into account the results obtained, we find it necessary to analyze the historical narratives created by students in exams or external testing as a means to assess the internal processes of historical knowledge. Through them we can observe what is known as different processes and how they are represented and organized. (Sáiz & Gómez, 2016; Sáiz, 2015). Following the ideas of Bruner (2006), narratives allow us to analyze the acquisition and mastery of substantive knowledge or first order concepts as the level of second order contents or historical metaconcepts, in order words, the development of *historical thinking* skills. On the other hand, the narratives provide us with information regarding the learning process and the students' ability to organize and understand the past (Sáiz, 2015).

We are aware that attempting to understand the educational purposes of History is a controversial issue. In Spain, the debate is taking place between historians and History teachers about teaching History and different positions have been expressed: learning understood as memorization, as a fundamental quality, of an extensive summary of finished and certain knowledge, identified by Pilar Maestro (2002) as the *general histories model*; and the approach that states that:

The goal (of teaching History) is to provide students with a series of tools for analysis, comprehension or interpretation, that will allow them to approach the study of History with autonomy, as well as to build their own representation of the past, and at the same time contextualize or judge historical facts, with an awareness of the distance that separates them from the present (Santisteban, 2010: 35).

Today, both approaches are still being presented as antagonistic and are polarizing the debate around which History should be taught: one based on "knowledge", or one based on "skills". This rigid dichotomy is a

grave error, as research confirms that integrating both dimensions would be most effective (Lee 2005b, 2011b, 2001b).

After approaching this question, the alternatives for the teaching of History provided by thorough research from different fields and countries were adopted (e.g. Barca, 2000, 2004; Carretero & Voss, 2004; Gómez, Ortuño & Molina, 2014; González, Pagès & Santisteban, 2011; Lee, 2005a, 2005b & 2011; Lévesque, 2008; Plà, 2005; Rüsen, 2005b; Santisteban, 2010; Seixas & Morton, 2013, Schmidt & Barca, 2009; Taylor & Young, 2003; VanSledright, 2011 & 2014; Wineburg, 2001). Some of the recent scientific contributions highlight the need for a learning-teaching of History that transcends learning by accumulation of information, facts, dates or people, directing it towards an integration of knowledge and the use of skills to understand and interpret the past. This is what is known as *historical thinking*, defined as the creative process carried out by historians in order to interpret the sources of the past and generate historical narratives (Seixas & Morton, 2013).

Thus, rethinking how Social Sciences are learned in relation to the development of skills is an opportunity to overcome the memorization of past facts (López Facal, 1993, 1994, 1997; Carpenle & López Facal, 2013), but at the same time, this reformulation also involves changes in evaluation practices.

And the evaluation of students is one of the elements that affects families and society as a whole the most (Escamilla, 2009), acquiring higher social consideration when the grade given to students is presented as the sole requirement to access the desired University education.

Evaluations have become quite relevant in Spain in the last few decades, and all points to the possibility of this trend being maintained in the future. It is presupposed that international and national evaluations attempt to contribute to the improvement of education through the evaluation of certain predefined educational standards. Therefore, the evaluation is presented with the potential of improving teaching and learning. In this same line, some countries have employed evaluation tools in order to improve education, as is the case of Geography in Finland (Houtsonen, 1988), and the United Kingdom (Bailey, 1981) in the seventies

and eighties, or History in Canada (Peck & Seixas, 2008) more recently. However, we must be careful:

The assessment of the teaching practice is a tool that, when used correctly, offers the possibility to trigger change processes, but it is a limited resource and therefore it lacks sufficient momentum to produce them on its own (Merchán, 2011).

Starting with the idea that results obtained by students can be a referent for their learning achievements, this research can pose the following questions:

Do the History University admission tests in Spain allow us to check if students have acquired historical thinking skills? Is it possible to improve the evaluation and transform it into a historical thinking tool?

We will attempt to answer these questions, by checking the results obtained in the History University admission tests in Spain by students from Valencia and Santiago de Compostela.

However, the data collected and analyzed cannot be generalized due to the diversity of existing University admission tests, and the size of the sample selected. In addition, the resulting data cannot operate as absolute references, since teaching sometimes produces learning that is delayed in time, and it may not be easily observed within the window of time in which the tests are taken (Merchán, 2011). However, we are sure that this research will go deeper into the knowledge of the University admission tests, allowing us to teach History better in classrooms, and helping us describe the levels of progress reached by students regarding the historical thinking skills.

Thus, with the study of the tests taken by students at the end of High School education, this research attempts to apply the conceptual and methodological body of historical thinking understood as an educational paradigm that serves a democracy that uses History to interpret the world of today, and manage the future better.

For this purpose, we have set three general objectives, detailed in the specific objectives that we will deal with when we pose the research problem:

- ❖ **First Objective:** Understanding the legal provisions regarding the subject of History of Spain contained in the educational curriculum at State and Autonomic level in the two communities subject of our research. The goal is to understand the purpose of the study of History and the level of development of knowledge and skills desired in this subject.
- ❖ **Second Objective:** Understanding the logic behind the development of the University admission tests for History in Spain. That is, analyzing the complexity of the knowledge and skills of the questions contained in the tests; assessing the changes and continuity introduced in the evaluation of historical knowledge.
- ❖ **Third Objective:** Evaluating how we build historical knowledge from narratives, analyzing to what extent students develop the skills of historical thinking, and the complexity of their understanding and use of substantive concepts and methodological concepts of History.

With the intention of making this Doctoral Thesis a sample of the research that has been conducted, the results have been organized in three parts: posing the problem and presenting a theoretical framework, a methodological model, and a third part where the results and conclusions are explained.

The first part of this work, entitled **Statement of the Problem and Theoretical Framework of the Research**, builds up the research problem and a state of the question through the review of the bibliography related to the axis of research. It is comprised of the following chapters:

- ❖ **Chapter One:** it builds the research problem around the main axis of the same, and it introduces the objectives of the study.

- ❖ **Chapter Two:** it analyzes the new approaches from the standpoint of teaching and learning History. It is narrowed down to an approach of the concept of historical thinking, as well as an analysis of the research that has been based on this teaching paradigm. It concludes with the analysis of the History curriculum in other countries that have implemented historical thinking.
- ❖ **Chapter Three:** reflection of the evaluation practice and its implication in the teaching-learning practice, focusing on the use and adaptation of external testing. The research related to assessments of Social Sciences is reviewed as well.

The second part of the work is the **Methodological Framework of the Research** in a single chapter:

- ❖ **Chapter Four:** It explains the methodology employed (methodological design and option, phases of the research, issues, objectives, description of the sample, analysis and categorization tools, etc).

The third and last part is the **Explanation and Discussion of Results and Conclusions**, included in the remaining chapters:

- ❖ **Chapter Five:** approach of the History of Spain from the standpoint of the education laws regulating the calls for the analyzed University admission tests. It further explores the autonomic decrees of the two autonomous communities where the systematic analysis of the University admission tests have been conducted, and lastly, it makes a brief reflection of the changes introduced by the LOMCE (Organic Law for the Improvement in the Quality of Education).
- ❖ **Chapter Six:** it characterizes the model of the University Access Tests of History of Spain introduced by the LOE (Organic Education Law), in addition to describing the cognitive complexity created in national testing, considering the level of information processing required by the test.

- ❖ **Chapter Seven:** it describes the results obtained from the analysis of the selected samples of the tests taken in June 2012 and 2013 in Universitat de València. The results are organized around the concepts of historical thinking based on which a description of the degree of the development represented by the historical narratives of the students is made.
- ❖ **Chapter Eight:** following the style of presentation of results of the previous chapter, we present the analysis and result of our selected sample from the tests taken in June 2014 in the Universidad de Santiago de Compostela.
- ❖ **Chapter Nine:** it analyzes the similarities and differences found in the students' answers in both autonomous communities, resulting in a model of progression and levels of organizational complexity of the substantive knowledge and methodological concepts.
- ❖ **Chapter Ten:** it explains the conclusions and future lines of research.

Lastly, the work concludes with the **bibliographic references** and **annexes**.

Notas

¹ Esta investigación complementa el estudio en torno a las PAU de Geografía iniciada por el Dr. D. Xosé Manuel Souto González y que ha dado como fruto la publicación de estudios en torno a la evaluación tras finalizar 2º de Bachillerato (Souto, 2011, 2013; Souto y Claudino, 2009; Souto, Vercher y Rodríguez, 2014). Asimismo, se enmarca dentro de la línea de trabajo iniciada por el Dr. D. Jorge Sáiz Serrano (2015) y que tuvo como resultado su Tesis Doctoral “Educación Histórica y Narrativa Nacional”, donde también se asume en su marco teórico la enseñanza y aprendizaje del pensamiento histórico. Esta información se puede consultar en la web <http://socialsvv.org>

² En los últimos años está siendo objeto de estudio el análisis de las Pruebas de Acceso a la Universidad de las distintas materias que configuran el currículo de 2º de Bachillerato. Respecto a las Ciencias Sociales, sirva de ejemplo los ya citados respecto a Geografía, a los que cabría añadir otros sobre Historia de España (Alarcón, 2010; García, Jimenez y Moreno, 2011; Martínez, Conejo y López Facal, 2011, Pérez Boldó, 2014) e Historia del Arte (Rodríguez y González, 2009). Además de otras áreas como por ejemplo: Inglés (Watts y García, 1999; Herrera y García, 2005; Fernández, 2007; Sánchez, 2011) o Ciencias de la Tierra y Medio Ambiente (Nieda y Rebollo, 2005).

³ Fuster, C. (2013) *¿Control o desarrollo del pensamiento histórico? Las PAU de Historia de España*. Trabajo Final de Máster no publicado. Universitat de València, Valencia. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/35198>. Dicho TFM, así como los de Milagros Rodríguez (2013) y Vicnet Miquel Vercher (2013) formaban parte de una línea de investigación que procuraba contrastar las propuestas de evaluación con las posibilidades de desarrollo del pensamiento histórico y geográfico.

¹ Es cierto que en la bibliografía podemos encontrar una temática común en la cual se aborda el problema de acceso a la Universidad, pero se llevan a cabo como marco más general y, de forma más concreta, se establecen las características que deben definir e identificar a este tipo de pruebas. El mayor volumen de estudios sobre el tema de acceso a la Universidad se recoge dentro de las publicaciones realizadas por el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) dependiente del Ministerio de Educación (p. ej. Cid, Bernard, Escudero y Valdivia, 1977; Justel y Martínez-Lázaro, 1981; Muñoz-Repiso, González y Martínez, 1988). Destacan las publicaciones de Muñoz-Repiso *et al.* (1991, 1997) *Las calificaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad y El sistema de acceso a la Universidad: modelos europeos, vías alternativas y reformas en España*, donde se realiza un estudio comparado entre el acceso a la Universidad en España y algunos países de nuestro entorno europeo. En línea con estos estudios, podemos consultar aportaciones más recientes como la 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* o la de Salaburu (2003) *Sistemas Universitarios en Europa y EEUU*, en el que se analizan los sistemas universitarios de EEUU, Alemania, España, Francia e Italia, dedicando en cada capítulo un apartado a comentar el modelo de acceso. Como se constata, identificamos extensas referencias que abordan el acceso a la Universidad como un problema genérico, pero creemos que hay pocos estudios que analicen de forma sistemática las pruebas que se utilizan en dicho contexto.

Notes

¹ This research complements the study of the Geography University Admission Tests initiated by Dr. Xosé Manuel Souto González, and it has led to publishing studies related to the test at the end of High School education (2º Bachillerato in Spain) (Souto, 2011, 2013; Souto and Claudino, 2009; Souto, Vercher and Rodríguez, 2014). Furthermore, it is within the line of work initiated by Dr. Jorge Sáiz Serrano (2015), which resulted in his Doctoral Thesis entitled "Educación Histórica and Narrativa Nacional" (National Historical and Narrative Education), where teaching and learning historical thinking is also incorporated within its theoretical framework. This information can be found here: <http://socialsuv.org>

¹ In the last few years, the analysis of the University admission tests of different subjects that comprise the curriculum of the last grade of High School education (2º de Bachillerato in Spain) has been also been studied. Regarding Social Sciences, the examples mentioned earlier regarding Geography also apply, and we can also add other examples related to the History of Spain (Alarcón, 2010; García, Jimenez and Moreno, 2011; Martínez, Conejo and López Facal, 2011) and Art History (Rodríguez and González, 2009). In addition to other areas such as: English (Watts and García, 1999; Herrera and García, 2005; Fernández, 2007; Sánchez, 2011) or Earth and Environmental Sciences (Nieda and Rebollo, 2005).

¹ Fuster, C. (2013) *¿Control o desarrollo del pensamiento histórico? Las PAU de Historia de España*. Unpublished Master's Dissertation. Universitat de València, Valencia. Retrieved from <http://roderic.uv.es/handle/10550/35198>. This dissertation, as well as those authored by Rodríguez (2013) and Vicent Miquel Vercher (2013) were part of a line of research that attempted to contrast assessment proposals with the possibilities of development of the historical and geographical thinking.

¹ It is true that in the bibliography we can find a common theme that approaches the issue of University admissions, but as a more general framework, and more particularly, establishing the characteristics that must define and identify the University Admission Tests. The largest volume of studies related to University admissions is included in the publications of the CIDE (Teaching Research and Documentation Centre) under the authority of the Ministry of Education (e.g. Cid, Bernard, Escudero and Valdivia, 1977; Justel and Martínez-Lázaro, 1981; Muñoz-Repiso, González and Martínez, 1988). Some of the more relevant publications are Muñoz-Repiso *et al.* (1991, 1997) *Las calificaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad* and *El sistema de acceso a la Universidad: modelos europeos, vías alternativas and reformas en España*, where they conducted a comparative study between University admissions in Spain and several other European countries. In line with these studies we have the most recent contributions, such as 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* or Salaburu (2003) *Sistemas Universitarios en Europa and EEUU*, which analyzes the University systems of the USA, Germany, Spain, France and Italy, with each chapter containing a section explaining the admission model. As stated, we identify extensive references describing University admissions as a general issue, but we believe that there are few studies that systematically analyze the tests used in that context.

A PRIMERA PARTE:
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y
MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.

CAPÍTULO PRIMERO.
CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

CAPÍTULO SEGUNDO.
PENSAMIENTO HISTÓRICO: EL PASADO COMO HERRAMIENTA PARA
COMPRENDER EL PRESENTE Y PROYECTAR EL FUTURO.

CAPÍTULO TERCERO.
LA EVALUACIÓN EXTERNA COMO ELEMENTO DE MEJORA.

B SEGUNDA PARTE:
MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

CAPÍTULO CUARTO.
FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.

C TERCERA PARTE:
RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

CAPÍTULO QUINTO.
LA HISTORIA DE ESPAÑA EN SEGUNDO CURSO DE BACHILLERATO.

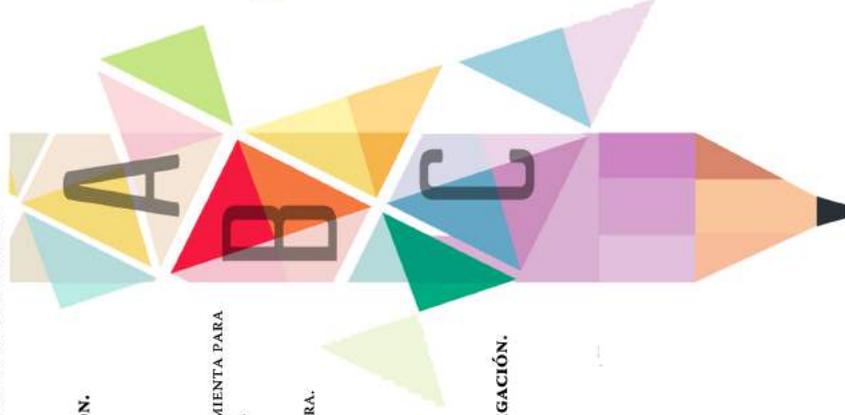
CAPÍTULO SEXTO.
LAS PAU DE HISTORIA DE ESPAÑA:
UN ESTUDIO DESCRIPTIVO Y ANALÍTICO.

CAPÍTULO SÉPTIMO.
PENSAMIENTO HISTÓRICO Y ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS
DE LOS ESTUDIANTES (I): UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

CAPÍTULO OCTAVO.
PENSAMIENTO HISTÓRICO Y ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS
DE LOS ESTUDIANTES (II): UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE
COMPOSTELA.

CAPÍTULO NOVENO.
INTERPRETACIÓN Y SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS:
COMPARACIÓN DE LOS CASOS DE ESTUDIO.

CAPÍTULO DÉCIMO.
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.



PRIMERA PARTE

**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO
TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO PRIMERO

**CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE
INVESTIGACIÓN**

Reflexiones previas

La investigación científica, señala Bunge (1985), nace de la necesidad de dar respuesta a problemas que no pueden ser resueltos con el caudal del conocimiento existente. Ante esta necesidad de *búsqueda de respuestas*, podemos situar el punto de partida de esta Tesis Doctoral. 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). No obstante, antes de la consolidación de la Didáctica como campo de conocimiento, debemos reconocer que fueron numerosos los docentes que dirigieron sus aportaciones a innovar en la enseñanza; y no será hasta la masificación y democratización del sistema educativo, cuando se haga necesaria la aparición de unas didácticas específicas. El surgimiento de unos evidentes problemas en la enseñanza y en el aprendizaje, es decir, unos alumnos y alumnas que no conseguían aprender aquello que había sido considerado básico, generó la necesidad de investigar sus causas. En la actualidad, las aportaciones que se plantean desde las didácticas como fruto de las investigaciones, continúan siendo igual de necesarias para comprender mejor los nuevos retos a los que nos enfrentamos, pero todo parece indicar que, cada vez más, es necesario partir del conocimiento ordinario que nos pueden ofrecer los docentes de aula sobre las problemáticas y obstáculos que presentan sus estudiantes para, a partir de él, progresar y corregirlo mediante la investigación científica.

Señala Valls (2005) al respecto de la educación histórica, que los estudios demuestran que el aprendizaje de los alumnos no ha empeorado sino todo lo contrario, no siendo óbice para que persistan aún muchos aspectos que requieran ser mejorados. Así, presentar la enseñanza de la Historia como la transmisión de un relato ya acabado, sin considerar cómo se ha construido o su grado de validez, esto es, el no presentar el saber histórico como un tipo de conocimiento que está regido por un método, es uno de los principales problemas para una enseñanza y aprendizaje que resulte adecuado científicamente y más atractivo y útil para el estudiante.

En el origen de esta investigación siempre ha estado la necesidad de dar respuesta a los interrogantes y al desasosiego que, como profesor novel, me han provocado los obstáculos que han impedido una enseñanza de la Historia que permita a los alumnos la adquisición de competencias que les

faciliten no solo la interpretación del pasado y la comprensión del presente, sino su orientación en el futuro.

Este estudio ha recorrido un largo camino a partir del cual se ha ido construyendo y planteando el problema de investigación. El presente trabajo no tiene sentido sin citar todas las experiencias vividas a lo largo del mismo. El origen se sitúa, como se ha señalado en la *Introducción*, en el Trabajo Fin de Máster que supuso el germen de la presente Tesis Doctoral, y al que han continuado la participación en congresos, la redacción de artículos o las estancias académicas en otras Universidades, que me han permitido conferirle un mayor grado de madurez a la investigación.

Por otra parte, mi ingreso en GEA-CLÍO, el inicio de la carrera docente o la colaboración en la formación de profesorado en distintos centros, me ha permitido entrar en contacto con un heterogéneo grupo de docentes, conociendo una diversidad de problemas y sus diferentes propuestas metodológicas llevadas a cabo para intentar dar respuestas a los mismos.

Todo el conocimiento ganado en este recorrido se halla en el planteamiento del problema de investigación. Esta primera fase, supone delimitar el ámbito de investigación y reducir el proyecto a una pregunta inicial que pretende funcionar como hilo conductor de la misma.

1. Planteamiento del problema de investigación: *¿Permiten las PAU de Historia de España comprobar la adquisición de las destrezas de pensamiento histórico?*⁵

Vivimos un momento histórico de desencanto social, en el que la sociedad avanza inmersa en la incertidumbre generada por la vertiginosa rapidez en la que se suceden los cambios. Y es que la sociedad cambia de tal manera que se nos dice que debemos estar preparados para un futuro

⁵ Para la exposición del problema de investigación nos hemos basado metodológicamente en el modelo utilizado por Sáiz (2015) en su Tesis Doctoral. Ello nos ha llevado a plantear un modelo basado en tres niveles de concreción: en el primer nivel, se plantea un enunciado general de la Tesis Doctoral señalando el problema de investigación, la pregunta principal, la hipótesis y los objetivos generales. En el segundo nivel, se plantean los subproblemas de investigación que se derivan de cada uno de los objetivos y la hipótesis de trabajo resultante. Finalmente, en el tercer nivel de concreción, se señalan las tareas de investigación, las fuentes y su situación dentro de la estructura del presente trabajo.

incierto. Una *sociedad líquida* que ha perdido la confianza ciega en el progreso y en la esperanza de un futuro mejor, donde la educación debe asumir que nos encontramos ante la *sociedad del conocimiento*. Nos movemos en un terreno resbaladizo entre el mantenimiento de una estructura industrial, en la cual el aprendizaje en las escuelas queda delimitado por unos objetivos y contenidos que deben ser transmitidos, a pesar de que en ocasiones estén carentes de significado para que los adolescentes los conecten y les sirva para interpretar y criticar sus realidades cotidianas; y una no tan incipiente forma de entender la educación, que cree que esta no debe convertirse en una avalancha de conocimientos. Así pues, es necesario provocar la reconstrucción del mismo, es decir, que el educando reconstruya de modo relativamente autónomo el conocimiento que le es dado. Un conocimiento, que debe ser reinterpretado, reconstruido y organizado de manera crítica por el alumno (Ruiz Román, 2010).

Sin duda, ante este contexto, nos hallamos en la obligación de justificar la necesidad de un cambio, al menos respecto a la utilidad de la Historia escolar. Porque si concebimos la didáctica como parte de la ciencia histórica, podemos hacer extensible a los docentes la afirmación de Fontana (2003) al señalar que los historiadores nos hemos alejado de los problemas que importan al ciudadano corriente, así como, añadiríamos nosotros, los docentes de Historia nos hemos alejado de los problemas que importan a los estudiantes, acabando por no proporcionarles el tipo de Historia que necesitan e impidiendo una Historia escolar al servicio de la sociedad. Se ha acabado por imponer y por transmitir una idea de Historia enciclopédica, en ocasiones erudita, provocando que los alumnos observen el pasado como L.P. Hartley, como un país extranjero en el que las cosas se hacen de otra forma.

Tal vez la pregunta inicial sería qué tipo de Historia necesitan los estudiantes. Sin duda es una pregunta compleja, puesto que la Historia como currículo escolar es una construcción humana (Goodson, 1991) y como tal, cambiante; pero sí creemos estar en lo cierto al ambicionar que se cumplan las cada vez más utópicas aspiraciones de la Historia escolar. A la Historia se le ha atribuido la capacidad de mejorar la percepción del entorno social, construir una memoria colectiva y formar a ciudadanos responsables y conscientes de sus derechos y obligaciones para con la sociedad. Porque si la historia escolar no sirve para alcanzar estas

cuestiones ¿para qué puede servir? No obstante, ¿cómo abordar el pasado en el aula cuando nuestros alumnos están pensando en el futuro?

Si aceptamos que el hecho histórico no puede ser concebido como algo en sí mismo, sino que es una construcción del historiador, deberemos considerar la enseñanza del contenido histórico desde la óptica de su producción, y del pensamiento que permite su construcción.

Pensamos que un docente de Historia no puede mantenerse al margen de esta situación. Creemos que tiene la obligación moral de ofrecer una enseñanza de la historia al servicio de una ciudadanía democrática, capacitando a sus alumnos, como futuros ciudadanos, a utilizar la historia para interpretar los problemas del mundo actual y para gestionar mejor el futuro, más si cabe, cuando a quien se enseña Historia son alumnos que finalizan Bachillerato y pretenden ingresar en la Universidad. En consecuencia, surge una de las preguntas que nos sirve de guía en esta investigación:

¿Es posible enseñar y aprender a pensar históricamente la Historia de España en 2º de Bachillerato?

Conscientes de las circunstancias en las que se finaliza Bachillerato, con la realización de una Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) que determina lo que se evalúa y a su vez, lo que se acaba enseñando y aprendiendo, y teniendo en cuenta que la evaluación influye en lo que aprendemos y cómo lo aprendemos, creemos que si reproducimos el paradigma de la Historia como acumulación de hechos del pasado, la evaluación versará en comprobar la cantidad de conocimientos que posea el alumno. De este modo estaremos otorgando a la memorización y posterior reproducción de un relato histórico cerrado, la capacidad de contribuir a la formación de una ciudadanía más capacitada, es decir, como si la acumulación de conocimiento histórico de carácter factual y/o conceptual facultara a los alumnos para adquirir las habilidades necesarias para la comprensión de la realidad que les rodea.

Si por el contrario, creemos en la necesidad de dotar a los estudiantes de las habilidades de la historia disciplinar para construir sus propias narrativas históricas, perseguiremos una evaluación que permita la integración de destrezas de pensamiento superior como el análisis, la

evaluación o la creatividad, y por tanto, tendremos que plantearnos el siguiente interrogante:

¿Permiten las PAU de Historia de España comprobar la adquisición de las destrezas de pensamiento histórico?

Si nos planteamos este segundo interrogante es porque conjeturamos que la PAU de Historia de España, como prueba final de 2º de Bachillerato, debería exigir y plantear dichas destrezas. Es por ello que las abordamos desde un punto de vista descriptivo y analítico que nos permita extraer conclusiones. Si lo que se observa es que las PAU se orientan sobre todo a una reproducción del pasado, estaríamos ante un aprendizaje muy ceñido a los cánones academicistas y poco vinculados a la integración de conceptos metodológicos. Por el contrario, si observamos que las PAU demandan un uso de conceptos metodológicos que obliguen a los alumnos al análisis, la interpretación y la elaboración de composiciones históricas, podremos afirmar que los exámenes promueven el desarrollo de los conceptos de pensamiento histórico. Asimismo, nos interesa comprobar cuáles son los resultados obtenidos por los estudiantes en las PAU que son objeto de nuestra investigación.

Por consiguiente, nos acercamos al problema de estudio desde la óptica de la investigación educativa, en concreto desde la Didáctica de la Historia, pero asumiendo los referentes teóricos y conceptuales de las Ciencias Sociales, la Sociología, la Psicología o la Psicopedagogía. Y lo intentaremos abordar relacionando dos amplios ámbitos de estudio en Educación, Ciencias Sociales e Historia: la *educación histórica* y la *evaluación*.

En primer lugar, en lo referente a la *educación histórica*. En esta investigación concebimos el proceso de enseñanza y aprendizaje de Historia no solo como la vía para representar el pasado mediante la adquisición de conocimientos históricos, sino también como la forma de acceso al dominio de destrezas o habilidades de pensamiento específicas de la Historia como disciplina académica. Somos conscientes de los límites existentes entre el ámbito disciplinar y el escolar. Enfatizar un aprendizaje basado en los aspectos cognitivos y disciplinares de la enseñanza de la Historia no supone un reconocimiento de objetividad a los procedimientos del trabajo del historiador, así como tampoco constituye un rechazo a otras

formas de representación del pasado, ya que el aprendizaje de historia no es exclusivamente un proceso cognitivo o de conocimientos sustantivos sobre el pasado, sino que está relacionado con aspectos emocionales, estéticos o normativos (Rüsen, 2008 citado por López Facal, 2014).

Este trabajo se enmarca en una de las líneas de investigación y paradigma de referencia en Didáctica de la Historia que ha sido abordado en los últimos 30 años por numerosos autores y trabajado desde la confluencia de la psicología cognitiva, estudios socioculturales, la filosofía y la epistemología de la Historia. Estos trabajos se identifican con la expresión “pensar históricamente” (*thinking historically*) o “pensamiento histórico” (*historical thinking*)⁶.

Bajo la óptica del pensamiento histórico, el aprendizaje de Historia no puede limitarse solo a memorizar y repetir conocimientos del pasado (conocimientos sustantivos *de* historia), sino que aprender Historia debe suponer también, y sobre todo, aprender a construir conocimientos históricos propios, lo que conlleva integrar el conocimiento y uso de destrezas para acceder, explicar y analizar ese pasado (competencias metodológicas *sobre* historia). De este modo, no presentamos una enseñanza de la historia que enfrente los “conocimientos” y las “competencias”, sino que creemos que esta debería combinar el aprendizaje de conocimientos históricos con el de destrezas cognitivas derivadas de la historia disciplinar.

En segundo lugar, respecto al tema de la *evaluación*. Este es sin duda un campo de trabajo transversal en el ámbito educativo por su presencia insoslayable en la acción didáctica. Al mismo tiempo, se trata de un tema que se ha convertido en capital y que en los últimos años, no sin polémica, ha redefinido el concepto de mejora en educación. En esta investigación asumimos el paradigma cognitivo y constructivista de la evaluación, que goza de aprobación dentro del ámbito educativo⁷. Este concibe la evaluación como un modo de pensamiento que implica la organización de los conocimientos y las capacidades de los estudiantes y

⁶ En el *capítulo segundo* se describe el marco teórico en el que se fundamenta el paradigma del pensamiento histórico, recorriendo las aportaciones de los autores de referencia al respecto.

⁷ En el *capítulo tercero* abordaremos el marco teórico de referencia sobre el paradigma cognitivo y constructivista de la evaluación aportando argumentos que demuestran la idoneidad de este tipo de evaluación como elemento de mejorar de la acción didáctica.

no como una herramienta con la única finalidad de medir resultados. Partimos por tanto, de aquellas visiones que consideran que la evaluación debe permitir movilizar procesos cognitivos de orden superior, en detrimento de preguntas que requieran repetición o recuerdo de información puntual o aislada. En esta investigación reconocemos la existencia de una diversidad de instrumentos de evaluación, pero nos centramos en el examen por ser la herramienta más utilizada en la evaluación de Historia. Además, entendemos el examen como una herramienta que nos permite acercarnos a las rutinas escolares, los objetivos y finalidades de la asignatura, la concepción del aprendizaje y del currículo. Creemos, por tanto, que es posible analizar el nivel de complejidad cognitiva de las preguntas o ejercicios planteados en el examen, permitiéndonos jerarquizar los aprendizajes en niveles cognitivos resultantes de las actividades planteadas.

Si bien los campos temáticos que se combinan en el planteamiento del problema de esta Tesis Doctoral han supuesto en otros casos investigaciones monográficas, en este trabajo se asume el reto de combinar ambos con el fin de poder trazar su posible interrelación. Al mismo tiempo, reconocemos que abordar la totalidad de las PAU de Historia de España sería inabarcable en una investigación de nuestras características. Nuestro estudio ha contado principalmente con las siguientes fuentes de información y consulta: el currículo de Historia de España de 2º Bachillerato, los protocolos de examen de las diecisiete Comunidades Autónomas y las respuestas de alumnos valencianos y gallegos, representadas en dos Universidades concretas; la de Valencia y la de Santiago de Compostela.

Creemos que en un momento en el que son dominantes los enfoques de planificación del currículo basado en competencias, la Historia debe demostrar qué puede aportar como materia escolar a la formación de los estudiantes, identificando y explicitando las habilidades y destrezas que esta puede desarrollar en los alumnos. Es por ello que la finalidad de esta Tesis Doctoral es plantearse de qué modo se está evaluando a los alumnos de 2º de Bachillerato, y qué grado de complejidad alcanzan las respuestas de los estudiantes, con la intención de comprobar el nivel de integración del conocimiento sustantivo y las destrezas de pensamiento en sus narrativas históricas, producidas como resultado de la prueba de acceso a la Universidad.

¿Es posible orientar la educación histórica hacia ese fin? De no ser así, ¿se han superado las rutinas de evaluación en Historia que dan como resultado la presentación continuada de enunciados similares que llevan a una respuesta automática? Y si así fuera, ¿es la formulación del examen un obstáculo que dificulta la capacidad de pensar históricamente? ¿es posible convertir la prueba de acceso a la Universidad en un instrumento que nos proporcione información acerca del dominio del pensamiento histórico de los alumnos? Y en el caso de los alumnos, ¿muestran sus respuestas un abuso de los conceptos sustantivos de Historia o por el contrario demuestran un manejo de los conceptos metodológicos? En el segundo caso, ¿qué grado de comprensión en el uso de conceptos metodológicos alcanzan los alumnos?

Como se ve, son numerosos los interrogantes que definen el problema de investigación. Y por ello debemos delimitarlo. A continuación trataremos de presentarlo a partir de los tres niveles de concreción que hemos establecido en la presente Tesis Doctoral.

La construcción de dichos niveles nos ha permitido orientar y delimitar el objeto de estudio así como detallar las tareas específicas u objetivos que nos han posibilitado dar respuesta a los subproblemas de investigación que hemos ido identificando, así como especificar las fuentes de información que hemos necesitado.

En el primer nivel de concreción (Cuadro 1.1.) se recoge un planteamiento general de la Tesis Doctoral. En él se enuncian el ***problema de investigación***, la ***pregunta principal***, la ***hipótesis*** que se deriva de ella y los ***objetivos generales***.

Cuadro 1.1. *Planteamiento general de la tesis doctoral*

PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN	
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	Conocer si las PAU de Historia de España evalúan una educación histórica que promueve una formación al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el futuro.
PREGUNTA PRINCIPAL	¿Permiten las PAU de Historia de España comprobar la adquisición de las competencias / destrezas de pensamiento histórico?
HIPÓTESIS PRINCIPAL	El diseño de una evaluación que promueva el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico podría contribuir a una mejora de la educación histórica para la ciudadanía.
OBJETIVOS GENERALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer las disposiciones legales sobre la materia de Historia de España que marca el currículo educativo a nivel estatal y autonómico. 2. Conocer la lógica en la que se desarrollan las pruebas de acceso a la Universidad de Historia de España. 3. Valorar sobre la construcción del conocimiento histórico a partir de las respuestas de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia

Estos objetivos han generado tres subproblemas de investigación que han dado lugar a los diferentes capítulos que conforman la *Tercera Parte* de la presente Tesis Doctoral y que nos ofrecen una visión de los niveles de concreción restantes (Cuadro 1.2.).

Cuadro 1.2. *Subproblemas de investigación.*

OBJETIVO	SUBPROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	FUENTES	CAPÍTULO
1. Conocer las disposiciones legales sobre la materia de Historia de España que marca el currículo educativo a nivel estatal y autonómico en las dos comunidades que son objeto de nuestra investigación.	¿Qué finalidades, objetivos y criterios de evaluación se establecen en el currículo de Historia de España? ¿Cuál es el marco normativo que regula las PAU? ¿Para qué existen las pruebas de acceso a la Universidad?	Análisis del marco legal estatal y autonómico.	Capítulo Quinto. La Historia de España en segundo curso de Bachillerato.

Cuadro 1.2. *Continuación*

2. Conocer la lógica con la que se desarrollan las pruebas de Historia de España de acceso a la Universidad y analizar la complejidad cognitiva y de destrezas de las preguntas que son objeto de evaluación.	¿Qué contenidos históricos y capacidades cognitivas evalúan las PAU? ¿Son todas las pruebas del estado español iguales?	Análisis de los protocolos de examen de las 17 CCAA y exámenes de grado elemental de Bachillerato.	Capítulo Sexto. Las PAU de Historia de España: un estudio descriptivo y analítico.
3. Reflexionar sobre la construcción del conocimiento histórico a partir de las narrativas, analizando en qué medida los alumnos desarrollan las destrezas de pensamiento histórico.	¿Demuestran los estudiantes un dominio suficiente de educación histórica para pensar históricamente? ¿Hacen uso de las destrezas de pensamiento histórico? ¿Qué nivel de complejidad presentan las respuestas de los alumnos?	Análisis de las respuestas de los alumnos de dos Universidades: Valencia y Santiago de Compostela.	Capítulo Séptimo. Pensamiento histórico y análisis de las respuestas de los estudiantes (I): Valencia. Capítulo Octavo. Pensamiento histórico y análisis de las respuestas de los estudiantes (II): Santiago de Compostela. Capítulo Noveno. Interpretación y síntesis de los resultados: comparación de los casos de estudio.

Fuente: elaboración propia

A continuación detallamos cada uno de los objetivos de la investigación y sus contenidos, relacionándolos con el subproblema de investigación al que se asocia y explicando el alcance de los mismos, así como las hipótesis que generan y las tareas asociadas a ellos.

En el **Objetivo 1** (Cuadro 1.3.), (*Capítulo Quinto. La Historia de España en segundo curso de Bachillerato*) se analiza el planteamiento de la educación histórica a partir del análisis del currículo de Historia de España. Este se aborda analizando los objetivos y contenidos, y comprobando el concepto de evaluación que se desarrolla. Además, se describe la función de la prueba de acceso a la Universidad. Planteamos, por tanto, en este capítulo, la finalidad de la Historia dentro del currículo, la selección, caracterización y organización de los aprendizajes históricos escolares y el papel de la evaluación. Como *subproblemas* a resolver se tratan los siguientes interrogantes:

¿Qué finalidades, objetivos y criterios de evaluación se establecen en el currículo de Historia de España?, ¿cómo se organiza el contenido histórico?, ¿se reconoce un desarrollo explícito de las destrezas de pensamiento histórico?, ¿qué papel juega la evaluación?, ¿hay diferencias entre el currículo de la Comunidad Valenciana y el de Galicia?, ¿cuál es el marco normativo que regula las PAU?, ¿para qué existen las pruebas de acceso a la Universidad?

Al respecto planteamos la **subhipótesis** siguiente:

En el currículo de Historia de España se espera que se reconozca la necesidad de trabajar con las destrezas propias de la Historia como disciplina académica aunque lo haga de manera implícita y que ello se vea reflejado en la redacción de los criterios de evaluación. Asimismo, no se esperan diferencias notables entre la normativa estatal y las autonómicas. Las pruebas de acceso a la Universidad tendrían un carácter pre eminentemente selectivo no favoreciendo su uso como herramienta de mejora educativa.

Ello supone desarrollar las siguientes **tareas de investigación**:

- a) Diseño de un modelo conceptual (categorías) para analizar la complejidad cognitiva de las finalidades, objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la normativa.
- b) Estudio de las finalidades, objetivos, contenido y criterios de evaluación del Real Decreto 1467/2007 por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Así como los decretos autonómicos que establecen el currículo de Bachillerato en la Comunidad Valenciana y en Galicia.
- c) Análisis de la complejidad exigida en sus dos dimensiones (dimensión del conocimiento y dimensión del proceso cognitivo) que promueven los objetivos, finalidades, contenidos y criterios de evaluación de la normativa.
- d) Comparación de los resultados obtenidos del análisis de los decretos autonómicos que establecen el currículo de Bachillerato.

- e) Estudio del marco normativo de las pruebas de acceso a la Universidad, identificando la función que cumplen dentro del sistema educativo español.

En el **objetivo 2** (Cuadro 1.4.) (*Capítulo Sexto. Las PAU de Historia de España: un estudio descriptivo y analítico*), analizamos los protocolos de examen de las 17 Comunidades Autónomas. Este estudio se lleva a cabo desde una doble óptica. Por una parte, se realiza una descripción de las mismas atendiendo a aspectos formales, de contenido y a los apartados que presentan los exámenes; y por otra parte, se desarrolla un estudio analítico de las preguntas planteadas con un doble objetivo: 1) determinar el nivel cognitivo de las preguntas, en su dimensión del contenido y su dimensión del proceso cognitivo, y 2) comprobar las destrezas de pensamiento histórico que promueven las preguntas. Estos niveles se comparan con los resultados obtenidos entre las convocatorias de junio de 2009 y junio de 2012. Se introduce un tercer elemento de comparación más con el análisis de las preguntas que se realizaron entre los años 1962 y 1968 en los exámenes de grado de Bachillerato a través de las guías didácticas elaboradas por la Dirección General de Enseñanza Media. Además, se profundiza en las pruebas propuestas por las dos comunidades que son objeto de estudio. Como **subproblemas** a resolver se tratan los siguientes interrogantes:

¿Cómo son las pruebas de Historia de España de acceso a la Universidad?, ¿qué características formales presentan?, ¿qué contenidos son más recurrentes?, ¿qué estructura o diseño presentan?, ¿qué similitudes y diferencias encontramos según las CCAA?, ¿han sufrido cambios tras la implantación del modelo LOE?, ¿qué capacidades cognitivas promueven?, ¿permiten evaluar la capacidad de pensar históricamente del alumnado?, ¿se ha superado la presentación de enunciados similares entre las pruebas de los años 60 y las actuales PAU?

Al respecto planteamos la **subhipótesis** siguiente:

Las pruebas de Historia de España de acceso a la Universidad no se confeccionarían teniendo en cuenta los consensos actuales en Didáctica de la Historia, predominando las rutinas de una cultura del examen “objetivo”, así como, relacionados con ellas, las prácticas

de innovación. La introducción de la LOE debería haber supuesto un cambio en las PAU. El modelo mayoritario de prueba de Historia de España promovería un aprendizaje memorístico, aunque hay modelos que posibilitarían el aprendizaje del uso e integración de las destrezas de pensamiento histórico. En comparación con los exámenes de los años 60 esperamos una mayor diversidad en el planeamiento de los enunciados de las preguntas así como un mayor enriquecimiento del examen con la inclusión de fuentes o recursos históricos.

Ello supone desarrollar las siguientes **tareas de investigación**:

- a) Diseño de un modelo conceptual (categorías) para realizar el estudio descriptivo y analítico de las pruebas de acceso a la Universidad.
- b) Descripción de los protocolos de examen atendiendo al aspecto formal, de contenido y a los apartados que presentan.
- c) Análisis de las preguntas realizadas desde el punto de vista de la complejidad cognitiva que demandan y de las destrezas de pensamiento histórico que fomentan.
- d) Análisis de las preguntas realizadas en los exámenes de grado elemental de Bachillerato entre los años 1962 y 1968, como elemento de comparación con los enunciados de las preguntas formuladas en las PAU HES actuales.
- e) Comparación de los niveles de complejidad y de destrezas de pensamiento histórico entre las convocatorias de junio de 2009 y junio de 2012.
- f) Comparación de las preguntas realizadas en los exámenes de grado elemental de Bachillerato y las actuales PAU de Historia de España.
- g) Descripción, análisis y comparación de las pruebas planteadas por las dos comunidades autónomas que son objeto de estudio.

Finalmente, el **objetivo 3** (Cuadro 1.5.) (*Capítulo Séptimo. Pensamiento histórico y análisis de las respuestas de los estudiantes (I): Valencia; Capítulo Octavo. Pensamiento histórico y análisis de las respuestas de los estudiantes (II): Santiago de Compostela; Capítulo Noveno. Interpretación y síntesis de los resultados: comparación de los casos de estudio.*), aborda el grueso de la investigación. Se estudian las respuestas de los alumnos a partir de las narrativas históricas producidas como resultado de contestar a la pregunta o preguntas planteadas en la prueba de acceso a la Universidad. Se pretende comprobar qué uso del conocimiento histórico tanto sustantivo como de segundo orden (destrezas de pensamiento histórico) hacen los alumnos de 2º de Bachillerato, con la finalidad de determinar los niveles de complejidad de sus respuestas. Asimismo, pretendemos valorar la correlación de los criterios de corrección, las correcciones y calificaciones realizadas, con los niveles de complejidad de las respuestas de los alumnos. Como **subproblemas** a resolver se tratan los siguientes interrogantes:

¿Demuestran los estudiantes un dominio suficiente de educación histórica para pensar históricamente?, ¿hacen uso de las destrezas de pensamiento histórico?, ¿qué nivel de complejidad presentan las respuestas de los alumnos?, ¿existen cambios significativos según la prueba planteada?, ¿la corrección del examen permite evaluar la adquisición de destrezas de pensamiento histórico?

Al respecto planteamos la **subhipótesis** siguiente:

Los niveles de desarrollo de las destrezas de pensamiento histórico en el alumnado serían insuficientes para interpretar el mundo actual haciendo uso de la Historia. Los estudiantes no desarrollarían respuestas complejas que presenten una integración suficiente de conocimientos sustantivos y destrezas de pensamiento histórico. Es previsible que un modelo de examen que promueva un aprendizaje memorístico no facilite que el alumno tenga que integrar las destrezas de pensamiento histórico en sus narrativas. Por otra parte, los criterios de corrección del examen no siempre se dirigirían a evaluar la integración de dichas destrezas, además de no reconocer una pluralidad de respuestas por parte de los alumnos.

Ello supone desarrollar las siguientes *tareas de investigación*:

- a) Diseño de un modelo conceptual (categorías y subcategorías) para realizar el análisis de las narrativas históricas de los estudiantes.
- b) Análisis de la integración del conocimiento sustantivo y del conocimiento de segundo orden en las narrativas históricas producidas como respuesta a las pruebas de acceso a la Universidad.
- c) Comparación de los resultados obtenidos entre los dos casos que son objeto de estudio: Universitat de València y Universidade de Santiago de Compostela.
- d) Diseño de un modelo de progresión respecto a la complejidad de las respuestas que valore la integración de las destrezas de pensamiento histórico en las narrativas producidas por los alumnos.
- e) Diseño de un modelo de complejidad organizativa que evalúe la combinación de los conocimientos sustantivos y los conceptos metodológicos.
- f) Correlación entre los niveles de complejidad alcanzados en las respuestas de los alumnos y la calificación realizada en base a los criterios de corrección disponibles.

Presentamos finalmente unas tablas de síntesis de cada objetivo (Cuadros 1.3., 1.4. y 1.5.) donde plasmamos la formulación sintetizada de cada uno de ellos, los subproblemas de investigación, las hipótesis planteadas, las tareas desarrolladas, las fuentes y los capítulos correspondientes.

2. Del planteamiento inicial al marco teórico

Como hemos podido comprobar, este trabajo de investigación parte de unas inquietudes personales que se convierten en una preocupación profesional en el momento de ejercer la docencia.

Hemos empezado explorando la construcción del problema de investigación. Como hemos justificado, este trabajo se sustenta en la idea de la necesidad de un aprendizaje de Historia significativo que suponga no solo la mera transmisión de un conocimiento histórico, sino que implique además la comprensión de la complejidad en la elaboración de la explicación histórica mediante la adquisición de las competencias que permiten su construcción. Por tanto, huimos del debate polarizado entre contenidos y competencias, abogando por la integración de ambos conceptos.

Nuestro problema de investigación se nutre de dos amplios ámbitos de conocimiento: la *educación histórica* y la *evaluación*. Ambos necesitan ser abordados en el marco teórico del presente trabajo.

Por una parte, la educación histórica fundamentada en uno de los paradigmas didácticos que más apoyo y repercusión está teniendo en el campo de la Didáctica, el *pensamiento histórico*. Este modo de entender la educación histórica, como describimos en el *capítulo segundo*, prioriza la educación de conceptos metodológicos como herramienta para acceder al conocimiento histórico. En torno a él, nos interesa conocer el nivel de desarrollo que los alumnos demuestran al enfrentarse a la prueba de Historia de España de acceso a la Universidad. Es por ello que nos hemos fijado como objetivo el análisis de las respuestas de los alumnos.

Por otra parte, en el *capítulo tercero*, se trata de definir la evaluación como un proceso que forma parte de la acción didáctica que nos puede proporcionar información útil sobre el valor y las finalidades del conocimiento histórico, y presentando la evaluación como proceso de mejora.

Para nuestro propósito, nos centramos en el análisis de las PAU de Historia de España, por tratarse de una prueba diseñada por las Facultades de Historia en relación con los docentes de Secundaria. Este estudio nos va permitir conjeturar la idea de aprendizaje histórico que transmite el gremio de historiadores mediante el análisis de la complejidad cognitiva y de destrezas de pensamiento histórico que transmiten las pruebas.

Por consiguiente, a continuación se presentan los dos capítulos que configuran el marco teórico de la investigación.

Cuadro 1.3. *Objetivo 1. La Historia de España en el currículo de 2º de Bachillerato*

S D E G U N D O R E N I V E L N	OBJETIVO	1. Conocer las disposiciones legales sobre la materia de Historia de España que marca el currículo educativo a nivel estatal y autonómico en las dos comunidades que son objeto de nuestra investigación; con la intención de comprobar qué finalidades se esperan del estudio de Historia y cuál es el nivel de desarrollo cognitivo y de destrezas deseado con el estudio de la materia.
	SUBPROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	¿Qué finalidades, objetivos y criterios de evaluación se establecen en el currículo de Historia de España?, ¿cómo se organiza el contenido histórico?, ¿se reconoce un desarrollo explícito de las destrezas de pensamiento histórico?, ¿qué papel juega la evaluación?, ¿hay diferencias entre el currículo de la Comunidad Valenciana y el de Galicia?, ¿cuál es el marco normativo que regula las PAU?, ¿para qué existen las pruebas de acceso a la Universidad?
	HIPÓTESIS DE TRABAJO	El currículo de Historia de España se espera que reconozca la necesidad de trabajar con las destrezas propias de la Historia como disciplina académica aunque lo haga de manera implícita y que ello se vea reflejado en la redacción de los criterios de evaluación. Asimismo, no se esperan diferencias notables entre la normativa estatal y las autonómicas. Las pruebas de acceso a la Universidad tendrían un carácter preeminente selectivo no favoreciendo su uso como herramienta de mejora educativa.
D E T E R M I N A D O R E N I V E L N	TAREAS DE INVESTIGACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> Diseño de un modelo conceptual (categorías) para analizar la complejidad cognitiva de las finalidades, objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la normativa. Estudio de las finalidades, objetivos, contenidos y criterios de evaluación del Real Decreto 1467/2007 por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Así como los decretos autonómicos que establecen el currículo de Bachillerato en la Comunidad Valenciana y Galicia. Análisis de la complejidad exigida en sus dos dimensiones (dimensión del conocimiento y dimensión del proceso cognitivo) que promueven los objetivos, finalidades, contenidos y criterios de evaluación de la normativa. Comparación de los resultados obtenidos del análisis de los decretos autonómicos que establecen el currículo de Bachillerato. Estudio del marco normativo de las pruebas de acceso a la Universidad, identificando la función que cumplen dentro del sistema educativo español.
	FUENTES	Análisis del marco legal estatal y autonómico.
	CAPÍTULO	Capítulo Quinto. La Historia de España en segundo curso de Bachillerato.

Cuadro 1.4. *Objetivo 2. Las pruebas de Historia de España de acceso a la Universidad*

S D E G U N D O N C O R E N I V E L N	OBJETIVO	2. Conocer la lógica con la que se desarrollan las pruebas de acceso a la Universidad de Historia de España. Es decir, analizar la complejidad cognitiva y de destrezas de las preguntas que son objeto de evaluación; valorando los cambios y continuidades que se han introducido en la evaluación del conocimiento histórico.
	SUBPROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	¿Cómo son las pruebas de Historia de España de acceso a la Universidad?, ¿qué características formales presentan?, ¿qué contenidos son más recurrentes?, ¿qué estructura o diseño presentan?, ¿qué similitudes y diferencias encontramos según las CCAA?, ¿han sufrido cambios tras la implantación del modelo LOE?, ¿qué capacidades cognitivas promueven?, ¿permiten evaluar la capacidad de pensar históricamente del alumnado?, ¿se ha superado la presentación de enunciados similares entre las pruebas de los años 60 y las actuales PAU?
	HIPÓTESIS DE TRABAJO	Las pruebas de Historia de España de acceso a la Universidad no se confeccionarían teniendo en cuenta los consensos actuales en Didáctica de la Historia, así como, relacionados con ellas, las prácticas de innovación. La introducción de la LOE debería haber supuesto un cambio en las PAU. El modelo mayoritario de prueba de Historia de España promovería un aprendizaje memorístico, aunque hay modelos que posibilitarían el aprendizaje del uso e integración de las destrezas de pensamiento histórico. En comparación con los exámenes de los años 60, esperamos una mayor diversidad en el planteamiento de los enunciados de las preguntas así como un mayor enriquecimiento del examen con la inclusión de fuentes o recursos históricos.
T D E R C O N C R E C I O N I V E L N	TAREAS DE INVESTIGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> a) Diseño de un modelo conceptual (categorías) para realizar el estudio descriptivo y analítico de las pruebas de acceso a la Universidad. b) Descripción de los protocolos de examen atendiendo al aspecto formal, de contenido y a los apartados que presentan. c) Análisis de las preguntas realizadas desde el punto de vista de la complejidad cognitiva que demandan y de las destrezas de pensamiento histórico que fomentan. d) Análisis de las preguntas realizadas en los exámenes de grado elemental de Bachillerato entre los años 1962 y 1968, como elemento de comparación con los enunciados de las preguntas formuladas en las PAU HES actuales. e) Comparación de los niveles de complejidad y de destrezas de pensamiento histórico entre las convocatorias de junio de 2009 y junio de 2012. f) Comparación de las preguntas realizadas en los exámenes de grado elemental de Bachillerato y las actuales PAU de Historia de España. g) Descripción, análisis y comparación de las pruebas planteadas por las dos comunidades autónomas que son objeto de estudio.
	FUENTES	Análisis de los protocolos de examen de las 17 CCAA y selección de preguntas de los exámenes de grado elemental de Bachillerato.
	CAPÍTULO	Capítulo Sexto. Las PAU de Historia de España: un estudio descriptivo y analítico.

Cuadro 1.5. *Objetivo 3. Narrativa histórica escolar: integración de las destrezas de pensamiento histórico*

S D E G U N D O C O N C R E N I V E L N	OBJETIVO	3. Valorar sobre la construcción del conocimiento histórico a partir de las narrativas, analizando en qué medida los alumnos desarrollan las destrezas de pensamiento histórico y la complejidad con la que los conocen y utilizan conceptos sustantivos y conceptos metodológicos de Historia.
	SUBPROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	¿Demuestran los estudiantes un dominio suficiente de educación histórica para pensar históricamente?, ¿hacen uso de las destrezas de pensamiento histórico?, ¿qué nivel de complejidad presentan las respuestas de los alumnos?, ¿existen cambios significativos según la prueba planteada?, ¿la corrección del examen permite evaluar la adquisición de destrezas de pensamiento histórico?
	HIPÓTESIS DE TRABAJO	Los niveles de desarrollo de las destrezas de pensamiento histórico en el alumnado serían insuficientes para interpretar el mundo actual haciendo uso de la Historia. Los estudiantes no desarrollarían respuestas complejas que presenten una integración suficiente de las destrezas de pensamiento histórico. Es previsible que un modelo de examen que promueva un aprendizaje memorístico no facilite que el alumno tenga que integrar las destrezas de pensamiento histórico en sus narrativas. Por otra parte, los criterios de corrección del examen no siempre se dirigirían a evaluar la integración de dichas destrezas, además de no reconocer una pluralidad de respuestas por parte de los alumnos.
T E R C E R O N I V E L N	TAREAS DE INVESTIGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> a) Diseño de un modelo conceptual (categorías y subcategorías) para realizar el análisis de las narrativas históricas de los estudiantes. b) Análisis de la integración del conocimiento sustantivo y del conocimiento de segundo orden en las narrativas históricas producidas como respuesta de las pruebas de acceso a la Universidad. c) Comparación de los resultados obtenidos entre los dos casos que son objeto de estudio: Universitat de València y Universidade de Santiago de Compostela. d) Diseño de un modelo de progresión respecto a la complejidad de las respuestas que valore la integración de las destrezas de pensamiento histórico en las narrativas producidas por los alumnos. e) Diseño de un modelo de complejidad organizativa que evalúe la combinación de los conocimientos sustantivos y los conceptos metodológicos. f) Correlación entre los niveles de complejidad alcanzados en las respuestas de los alumnos y la calificación realizada en base a los criterios de corrección disponibles.
	FUENTES	Análisis de las respuestas de los alumnos de dos Universidades: Valencia y Santiago de Compostela.
	CAPÍTULOS	<p>Capítulo Séptimo. Pensamiento histórico y análisis de las respuestas de los estudiantes (I): Valencia.</p> <p>Capítulo Octavo. Pensamiento histórico y análisis de las respuestas de los estudiantes (II): Santiago de Compostela.</p> <p>Capítulo Noveno. Interpretación y síntesis de los resultados: comparación de los casos de estudio.</p>

CAPÍTULO SEGUNDO

PENSAMIENTO HISTÓRICO: EL PASADO COMO HERRAMIENTA PARA COMPRENDER EL PRESENTE Y PROYECTAR EL FUTURO

Reflexiones previas

“Historia” es un término muy utilizado y en ocasiones hacemos uso de él dando por hecho su significado, además de obviar su complejidad. Cuando hablamos de “historia” podemos estar haciendo referencia al pasado, es decir, a los hechos o acontecimiento que sucedieron “en la historia”, así como al proceso por el que comprendemos el pasado. En ese último caso no estaremos “estudiando historia” sino que estaremos “haciendo historia” o “interpretando la historia”. Y es que la historia no es el pasado, Edward Carr (2010) ya lo afirmaba en su mítica obra: la Historia es un proceso de recreación del pasado a partir de la reconstrucción de las evidencias que nos dejó este, “un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado” (Carr, 2010: 40). Por tanto, sin historiador no hay Historia. Asimismo, debemos distinguir entre memoria e Historia. La memoria es un proceso individual y biográfico, y no puede ser reconocida como conocimiento histórico. La Historia (científica) es una *trituradora de memoria*, no por la distancia en el tiempo, sino por la aplicación del método y teoría sobre el recuerdo, el vestigio o la fuente. Nunca los hechos fueron realmente como se recuerdan (Prats, 2010).

Del mismo modo, se suele decir que nuestro alumnado “no sabe historia”. Lo que no parece estar tan claro es lo que significa “saber historia”.

En España, entre 1997 y 1998 se vivió el que se recuerda como *debate de las Humanidades*. Y que dio lugar a una serie de intervenciones⁴ por parte de “políticos, periodistas, algún intelectual y pocos historiadores independientes” (Prats, 1999: 57). Debate que pronto se centró en la enseñanza de la Historia, y del que la entonces Ministra de Educación, señalaba lo siguiente aludiendo al “calamitoso estado” de su enseñanza:⁵

Lo más grave [...] es la **escasez de contenidos históricos** en las enseñanzas que reciben nuestros escolares. Un alumno puede atravesar por entero sus diez años de escolarización obligatoria sin

⁴ Un detallado análisis de las intervenciones lo podemos encontrar en Alonso (1998). También es interesante la revista *Ayer*, 30, 1998 (número monográfico dedicado a la historia y el sistema educativo) con la intervención de Celso Almuíña, Pedro Ruiz o Javier Tusell, o las aportaciones de Prats (1999) y Valls (2004).

⁵ *Comunidad Escolar*, 23 de octubre de 1996: “Discurso de Esperanza Aguirre en la Real Academia de la Historia”

escuchar ni una sola vez una lección sobre **Julio César**, el **Descubrimiento de América** o sobre **Felipe II**.

[...] la historia se ha reducido a un somero estudio de la Edad Contemporánea, por no decir lisa y llanamente del Mundo actual.

Y el **estudio** de las **grandes personalidades históricas** se ha visto reemplazado por un análisis de estructuras tratado bajo la óptica metodológica, no de la Historia, sino de las Ciencias Sociales [...] con el resultado de un pavoroso **empobrecimiento** del mensaje que se transmite al alumno. (la negrita es del autor, Esperanza Aguirre, Discurso en la Real Academia de la Historia)

Como indica R. Valls (1998, 2004), con su discurso pretendía la recuperación de una historia más factual y menos estructural, es decir, una educación histórica tradicional entendida como una narrativa nacional poco problematizada, que presupone que los alumnos son demasiado jóvenes para asimilar algo más complejo (Kitson, Hubsbands y Steward, 2015). Por contra, no parecen ser preocupaciones prioritarias el educar personas que sean capaces de pensar de forma autónoma o de criticar razonadamente (Valls 1998, 2004).

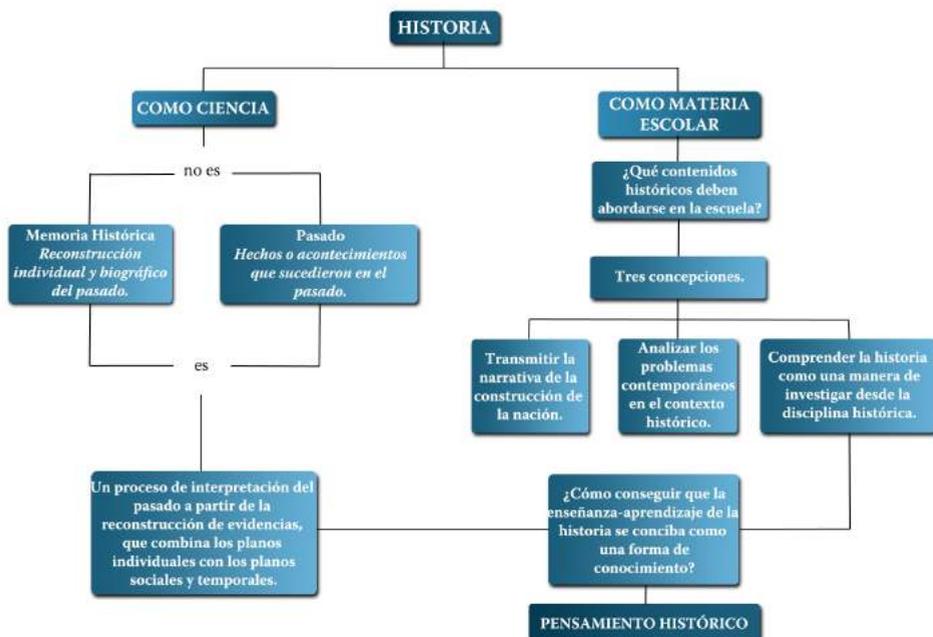
No ahondaremos en los detalles de un debate que además, como señalan algunos autores (Prats, 1999; Valls, 1998, 2004), tuvo un componente básicamente político y derivó en la discusión sobre la idea de España, quedándose sin resolver los tradicionales problemas de la enseñanza de la Historia. Con todo, sí es importante resaltar la visión de la Historia como materia educativa que se desprende de él. Dicho debate puso de manifiesto cómo la legislación de las disciplinas escolares generan un conflicto entre los diferentes *lobbies* y grupos de interés, demostrándose que estas son “construcciones sociohistóricas” y por tanto, modificadas por la acción humana (Cuesta, 2007).

No obstante, la situación descrita para España no dista de la señalada para otros países. Carretero *et al.* (2013) habla de la existencia de una “tensión irreductible” en numerosos países por la doble función que se le pretende atribuir a la Historia, entre la formación identitaria y la construcción del pensamiento histórico crítico y disciplinar, es decir, entre los objetivos “románticos” y los “ilustrados” de la Historia como materia escolar. Quizá como excepción, estaría Reino Unido cuyo diseño de la Historia incluye un enfoque más procedimental. No obstante, como

señalan algunos autores (Lee y Ashby, 2000; Cain y Chapman, 2014), en los años sesenta la controversia se centró en los contenidos de historia, viviendo un gran debate en los años noventa. Esta discusión en torno al currículo producía un enfrentamiento sobre la “disfuncional dicotomía” entre contenidos y habilidades.

De este modo, ¿qué forma debe adoptar la Historia como materia escolar? De acuerdo con Kent Osborne (2004, 2006), se pueden identificar tres concepciones de lo que significa enseñar y estudiar historia: 1) la que se centra en transmitir la narrativa de la construcción de la nación; 2) la que se centra en el análisis de los problemas contemporáneos en el contexto histórico; y 3) la que entiende la educación como el proceso por el cual los estudiantes llegan a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina (histórica) y por tanto, aprenden a pensar históricamente (Osborne, 2006) (Figura 2.1).

Figura 2.1. Problemática de la educación histórica



Fuente: elaboración propia a partir de Osborne (2004, 2006), Prats (2010)

En consecuencia, si partimos de la idea de que la Historia no es un conocimiento en sí mismo, sino que se trata de una disciplina, un método

de trabajo ¿qué debemos esperar de la Historia desde un punto de vista educativo? Por consiguiente, ¿se debe considerar la Didáctica de la Historia como parte de la ciencia histórica? En caso afirmativo, ¿cómo nutre la Historia a la didáctica de la Historia? ¿y el resto de ciencias auxiliares como la psicología o pedagogía? No nos queda sino plantear cuál es la propuesta que se ha defendido desde la Didáctica de la Historia escolar así como su análisis como objeto de investigación.

1. Pensamiento Histórico

Frente al paradigma didáctico que entiende el aprendizaje de Historia escolar como una acumulación de información, fechas, acontecimientos, datos, o personajes, y que tiene como eje vertebrador la cronología y presenta un discurso acabado, cerrado y certero de la Historia, se halla la convicción de algunos didactas de la Historia y psicólogos de la educación de que enseñar historia es una vía de conocimiento que debe centrarse en la dimensión metodológica como forma de aprendizaje del conocimiento histórico.

Sus aportaciones abogan por una enseñanza que consista en la comprensión de la construcción de la narración o la explicación histórica, haciendo accesible un pasado que es difícil de abordar a través de las evidencias de lo que conocemos y haciendo uso del tiempo histórico, la causalidad o la significación. Esto implica preocuparse por el análisis, la interpretación, la argumentación o la veracidad.

Este planteamiento que pone el acento en la enseñanza de las destrezas históricas, tiene su origen en los años 70 con la aparición en Inglaterra de movimientos de innovación pedagógica y la aplicación de enfoques didácticos activos. Movimientos que acabarán por consolidarse y darán lugar a la aparición de un nuevo paradigma educativo de la Historia, referente en la actualidad en la Didáctica de la Historia internacional, que se ha extendido por Estados Unidos y Canadá, y que ha acabado llegando a Iberoamérica y Europa.

Este nuevo paradigma lo encontramos bajo sobrenombres distintos: conceptos de segundo orden, cognición situada, actos de pensamiento, pensamiento histórico, comprensión histórica, hábitos mentales, contextualización del tiempo histórico o conciencia histórica comparten

una serie de características comunes (Mora y Ortiz, 2012) donde: 1) se prioriza el uso de las fuentes primarias, superando la transmisión acrítica de contenidos históricos a través de recursos didácticos como los libros de texto; 2) se concibe la Historia como un saber de naturaleza provisional e incierta; 3) se define el aprendizaje de la Historia como *contraintuitivo* (*unnatural act*) por lo que es necesario enseñarlo y aprenderlo (Wineburg, 2001); 4) se especifica que la Didáctica de la Historia necesita de estrategias para superar las representaciones iniciales para entender el tiempo histórico; y 5) se recurre a la metodología de la Historia para formar a los alumnos en una cognición situada, es decir, el desarrollo de las habilidades de pensamiento utilizadas por los historiadores en su quehacer profesional (Plá, 2013).

De entre ellas, el “Pensamiento Histórico” (*Historical Thinking*) o “Pensar Históricamente” (*Thinking Historically*), es un modelo que ha sido tratado sobre todo por didactas de la Historia de Canadá y Estados Unidos y que tiene sus máximos representantes en las figuras de Wineburg (2001, 2007) Seixas y Morton (2013), VanSledright (2004, 2011, 2014) y Lévesque (2008 y 2010). Su repercusión se puede observar en las numerosas propuestas e investigaciones que se han realizado bajo la óptica del pensamiento histórico tanto en el ámbito nacional como internacional (p. ej. Barton, 2010; Lee *et al.*, 2005; Reisman, 2012; Carretero *et al.*, 2013; González *et al.*, 2011; Domínguez, 2015; López Facal, 2000, 2011; Sáiz, 2011, 2013a, 2013b, 2014; Gómez *et al.*, 2015).

No obstante, Sáiz (2015: 45) señala que debemos “relativizar la solidez cognitiva del pensamiento histórico como forma superior de conocimiento”, puesto que nos encontramos ante una concepción compleja de entender el conocimiento histórico. Sin embargo, no debemos considerar como ilegítimos o inferiores otros “usos” o formas de representar el pasado.

En esta misma línea, Barton y Levstik (2004) afirman que cuando hablamos de educación histórica, no debemos simplificar la variedad de enfoques que podemos identificar en las escuelas y en la sociedad. A este respecto, las formas de representación del pasado son muy variadas. Más concretamente, el pensamiento histórico defiende una función social de la historia, alineándose con el concepto de “historia social crítica” de la historiografía alemana, que insiste en la necesidad de una historia aplicada

al servicio de la sociedad (Cataño, 2011), y donde la didáctica se considera parte de la ciencia histórica. Pero no podemos obviar la existencia de otro tipo de representaciones del pasado que son influyentes y probablemente poco objetivas, pero útiles y aprovechables en la práctica docente. A modo de ejemplo resaltar las palabras de Prats y Santacana (2011:19):

Ello no significa que no se deban realizar conmemoraciones, campañas de difusión de acontecimientos históricos o celebraciones de efemérides, pero éstas deberían servir para acercar la historia a los ciudadanos, escolares incluidos, y motivarlos en el deseo de conocer de manera objetiva el pasado y aprender aquello que mejor pueda ayudarles a entender su presente.

Del mismo modo, autores como Pla (2011, 2012, 2013) dejan entrever que el pensamiento histórico se sustenta en la idea de acercar el conocimiento científico al conocimiento escolar, asumiendo que cuanto más próximos estemos a las formas de pensar y producir la ciencia, más relevantes serán los aprendizajes. Esta visión parte de una (supuesta) objetividad procedimental que evita un exceso de subjetividad que reduzca la calidad del conocimiento histórico. El autor argumenta que no podemos obviar el carácter cultural de la construcción del pensamiento histórico y de la propia definición de pensar históricamente, porque ¿quién establece y con qué criterios las competencias históricas que proporcionan al alumnado las herramientas necesarias para comprender los problemas sociales? Lo que se está imponiendo, según este autor, es una noción de calidad educativa sobre la idea de un sujeto cognoscente universal que debe poseer las competencias cognoscitivas fundamentales (pensamiento complejo, uso de información, resolución de problemas), dejando entrever un problema de subversión: “la historia en cuanto pasado deja su lugar a los contenidos procedimentales” (Pla, 2012: 245).

No obstante, rechazamos posturas postmodernistas que niegan el humanismo, y entienden la educación desde un sentido funcional e inmediato, planteándose la educación en términos de eficacia y utilidad. Según Salazar (2001), si pretendemos dejar de lado el aprendizaje memorístico de la historia, cualquier propuesta que formulemos deberá considerar necesariamente el contenido histórico desde su perspectiva epistemológica, es decir, cómo se construye dicho conocimiento y la lógica de pensamiento que se emplea en su construcción.

La pretensión de un aprendizaje de historia que enfatice los conceptos metodológicos de la Historia como vía de acceso al conocimiento, no supone en ningún caso el falso dilema de formar pequeños historiadores (Trepát, 2015). El objetivo de la historia como materia escolar no es formar profesionales, sino tratar de orientar a los estudiantes para que puedan entender la complejidad para adaptarse a las nuevas situaciones. Se trata de mostrarles no solo lo que piensan los historiadores, sino la forma en la que piensan, para que, a medida que aprenden, podamos guiarlos en la participación de este proceso (Wineburg, 2001). Del mismo modo, como asume Sáiz (2015), la defensa del pensamiento histórico no concede neutralidad a los procedimientos cognitivos del trabajo del historiador ya que estos, como la propia disciplina, son una construcción socio-cultural. En definitiva, aceptamos como ya hemos señalado, la posibilidad de la aparición de otros discursos en el aula, que deberemos considerar.

En todo caso, asumimos este paradigma⁶ como una propuesta para innovar y mejorar la enseñanza y aprendizaje de la Historia y reivindicamos la idea de un desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía (Pagès, 2009; Prats y Santacana, 2011). Además, bajo esta premisa, entendemos que 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 histórica y tenemos la voluntad de contribuir a una ciudadanía más crítica y activa (Souto, 2011). Un concepto de ciudadanía que ha quedado desbordado por la acentuación de la globalización, y es por ello que ha

⁶ Asumimos el concepto “paradigma” de acuerdo con Thomas Kuhn (2013) quien afirma que debe ser concebido como una forma nueva y aceptada de resolver un problema en la ciencia, que más tarde es utilizada como modelo de investigación y la formación de una teoría. Siguiendo a este autor, el cambio de un paradigma por otro, no ocurre debido a que el nuevo responde mejor a las preguntas que el viejo. Ocurre más bien, debido a que la teoría antigua se muestra cada vez más incapaz de resolver las anomalías que se le presentan. Así, los nuevos paradigmas presentan nuevas formas de ver las cosas. Asumiendo este concepto, nosotros concebimos el pensamiento histórico como un nuevo paradigma en investigación educativa, así como un nuevo modelo de educación histórica. El tránsito desde un paradigma positivista de la Historia escolar, basado principalmente en la memorización de fechas, hechos o acontecimientos, hacia el nuevo paradigma de pensamiento histórico, no residiría tanto en que este puede responder mejor a los problemas educativos del conocimiento histórico, como en que el paradigma positivista es incapaz de resolver dichos problemas. A nuestro juicio, el paradigma positivista sería incapaz de presentar un aprendizaje de Historia escolar que priorice la dimensión metodológica como forma de aprendizaje del conocimiento histórico, así como la estructuración de una propuesta que ofrezca un estudio de la Historia escolar para la formación democrática de la ciudadanía. Además, este cambio entre distintos paradigmas, utilizando las palabras del autor, no debe concebirse como progreso o crecimiento sino simplemente como cambio, puesto que si no, estaríamos considerando ilegítimos o inferiores otros “usos” o formas de representar el pasado.

perdido significado ligado a un territorio concreto, necesitando ampliarse al de *ciudadanía global*. Wineburg (2007) afirma que el pensamiento histórico puede ser una importante contribución para la construcción de una ciudadanía democrática, porque el conocimiento histórico se superpone al conocimiento necesario para una ciudadanía democráticamente activa. Por tanto, el dominio del conocimiento de la historia y la práctica de la Historia en sí misma, pueden permitir a los estudiantes participar más eficazmente en la sociedad. Una vez más matizamos, no se trata de confundir la educación histórica con formación ciudadana, pero sí reconocer a la historia escolar como la disciplina que puede desarrollar cognitivamente y capacitar de recursos para una ciudadanía más formada. En palabras de Pagès (2009), poner el pensamiento histórico al servicio de la ciudadanía, como la finalidad más importante de la enseñanza de la historia.

Dimensión epistemológica y metodológica del pensamiento histórico

Pensar históricamente o pensamiento histórico es la expresión utilizada para referirse a un aprendizaje de la Historia que supone no solo el conocimiento *de* la historia (el conocimiento sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado), sino el uso del conocimiento metodológico de la Historia, es decir, el conocimiento *sobre* la Historia (conceptos, métodos y reglas utilizados en su investigación) (Domínguez, 2015).

De este modo, aprender Historia no solo depende de los contenidos históricos que conozcamos, o lo que es lo mismo, de lo que conocemos del pasado en forma de datos, fechas, personajes, conceptos y acontecimientos, sino del modo en que sabemos cómo ocurrió, es decir, comprender cómo se construye el conocimiento histórico y lo que ello supone. En consecuencia, el progreso en el desarrollo del pensamiento histórico debería fomentar simultáneamente cada uno de esos dominios de conocimiento y no primar uno sobre el otro (Lévesque, 2008; VanSledright, 2014). En otras palabras, el “pensador histórico” (*historical thinker*) no domina los conceptos metodológicos a partir del conocimiento histórico, sino que su comprensión de la Historia avanza dando importancia, tanto al conocimiento del pasado como a la comprensión de los procesos y conceptos necesarios que le dan sentido, interpretándolos en su contexto histórico y reconociendo los límites de la explicación

histórica (Lévesque, 2008). Esto es lo que queremos comprobar en nuestra investigación a través del análisis de las narrativas de los alumnos: la complejidad de las respuestas de los alumnos a partir de la integración de conceptos sustantivos y metodológicos.

El concepto de pensamiento histórico no es ni novedoso ni revolucionario. Lévesque (2011) ya señala su mención en un informe sobre educación histórica en el siglo XIX de la *American Historical Association*. Sin embargo, este concepto se ha mantenido al margen del tradicional aprendizaje memorístico de la Historia. Con anterioridad a generalizarse el concepto por la didáctica norteamericana, la expresión *pensar históricamente* fue empleada por el historiador Pierre Vilar en una conferencia de clausura en julio de 1987. Para él, es imposible pensar al margen de la historia, porque hay conocimientos de los que necesitamos saber cómo se ha llegado a ellos y tener conciencia de sus propios límites:

Querer pensar la sociedad, e incluso la naturaleza, y pretender disertar sobre ellas, exige una referencia continua a las dimensiones temporales [...] todo análisis que se encierre en la lógica de uno de estos tiempos o que les suponga una lógica común corre un gran riesgo de confundirse, y de confundirnos. [...] “Pensar históricamente” significa situar, medir y datar, continuamente. (1987:1-2)

Una vez más aparece la idea de la necesidad de conocer los límites del conocimiento, de reconocer en ellos un carácter provisional no concluyente. Señala Domínguez (2015) al valorar estas palabras de Vilar, que a pesar de ir dirigidas a un público especialista, son aplicables al ámbito educativo. Del mismo modo que el pasado necesita ser situado, medido y datado por el historiador, el alumno necesita de esas herramientas para no correr el riesgo de confundirse.

Así, la Didáctica de la Historia ha producido toda una serie de definiciones sobre qué entiende por pensamiento histórico o pensar históricamente. Si bien todas ellas enfatizan sobre la adquisición de las destrezas cognitivas necesarias para comprender el pasado, cada una aporta a su vez una visión distinta. Algunas de ellas han sido recogidas en diferentes investigaciones (Pagès, 2009; Gómez, Ortuño, Molina, 2014). No

obstante, con la intención de simplificar, hemos seleccionado las que para nuestro propósito son las más interesantes.

Sin duda la más reciente es la realizada por Seixas y Morton (2013: 2) que lo definen como “el proceso creativo que llevan a cabo los historiadores para interpretar las pruebas del pasado y generar los relatos históricos”.

Otra aportación sobre el desarrollo y formación del pensamiento histórico la hallamos en el didacta de historia marroquí Hassana Idrisi (2005, citado por Pagès, 2009). En su opinión:

La **problemática** es considerada como la **primera etapa del pensamiento histórico**. Ella consiste en transformar un objeto de estudio en un problema histórico que requiere una explicación [...] La elaboración de una problemática pasa por las operaciones intelectuales siguientes: poner un **problema** o una cuestión central, descomponer el problema en forma de **preguntas** y emitir una **hipótesis** para cada pregunta. (las negritas son del autor, p.302)

Es interesante comprobar como H.Idrisi destaca la necesidad de partir de la problematización del hecho histórico como primera etapa del pensamiento histórico. Esta forma de entender el método histórico es compartida por otros autores. VanSledright (2011) afirma que analizar el pasado supone buscar respuestas a las preguntas planteadas, preguntas que aún quedan por resolver y que surgen en respuesta a las interpretaciones del pasado. En esta misma línea, Prats y Santacana (2011; Prats, 2011) reiteran la necesidad de familiarizar al alumnado con las tareas de la actividad del historiador: formular hipótesis, clasificar fuentes históricas, analizar fuentes e iniciarse en la explicación histórica.

Por otra parte, Lévesque (2008) apoyándose en Gardner, añade otro requisito importante para la adquisición del conocimiento histórico:

Pensar históricamente es tanto comprender cómo ha sido construido el conocimiento como qué significado tiene [...] Pero este tipo de comprensión de la disciplina es solo posible y efectiva si se tiene en consideración otro elemento en la construcción del

conocimiento: **la habilidad para aplicar lo que se ha aprendido en otros contextos.** (las negritas son nuestras, p.27)

Para Gardner (1993) tales “resultados deseables” se producen cuando por ejemplo:

Los estudiantes de historia que han estudiado la Revolución tanto Francesa como Rusa son capaces de discutir los factores que han precipitado un movimiento revolucionario contemporáneo y ofrecer predicciones fundadas de lo que probablemente ocurrirá durante los próximos meses. (p.24)

Otra de las aportaciones interesantes, dada su visión, es la del mejicano Sebastián Plá (2005: 16) quien describe el pensamiento histórico como:

La acción de significar el pasado, a través del **uso deliberado de estrategias** creadas por los historiadores. [...]

Asimismo, pensar históricamente **no es un proceso estructurado** en el que se requiere ir estableciendo estadios de desarrollo para avanzar progresivamente hacia una forma de pensamiento profesional, sino que **se desarrolla desorganizadamente**, determinado por el uso de las estrategias en prácticas específicas. (las negritas son nuestras)

Véase aquí la reafirmación de S. Plá de dejar constancia de la intencionalidad en la selección de las estrategias creadas por los historiadores y que analizábamos anteriormente. Asimismo, al afirmar que es un proceso desestructurado y desorganizado, creemos que está negando la capacidad para formular estadios de desarrollo y por extensión, la imposibilidad de evaluar el desarrollo del pensamiento histórico de manera conjunta, más allá de las realizadas en prácticas específicas, a diferencia de otros autores que sí creen en la progresión en el pensamiento histórico (Peck y Seixas, 2008). Así, en nuestra investigación, y siguiendo la línea de otros autores, trataremos de ofrecer un modelo de progresión y niveles de comprensión de los conceptos metodológicos, resultado del análisis de las respuestas en las PAU de Historia de España en dos Comunidades Autónomas.

Destacar la aportación de Santisteban, González y Pagés (2010) en su intento por reformular el concepto de pensamiento histórico e incluir las aportaciones más destacables en torno a este paradigma, los cuales señalan:

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, **pensar en el tiempo**, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una **conciencia histórica** que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere en segundo término, capacidades para la **representación histórica**, que se manifiesta principalmente a través de la **narración histórica**, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el **pensamiento crítico-creativo** a partir del análisis histórico. Y por último la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica. (las negritas son nuestras, Santisteban, 2010: 39).

En su definición, añaden al pensamiento histórico la función práctica como orientación en el tiempo, la conciencia histórica (Rüsen, 2007) con la que relacionar pasado presente y futuro. Además, otorgan a la narración histórica la capacidad de representar y dar sentido al pasado, y ser la destreza que explicita el pensamiento crítico-narrativo.

Finalmente, si bien no pertenecen al campo de la didáctica, es necesario hacer referencia a las aportaciones realizadas desde la Psicología Cognitiva (p. ej. Pozo y Carretero, 1989; Carretero *et al.*, 1996; Carretero y López, 2009; Carretero y Voss, 2004; Carretero *et al.*, 2013), la mayoría de cuyos estudios han ido dirigidos a la comparación entre novatos y expertos. Con sus aportaciones han llegado a la conclusión de la necesidad de alcanzar una correcta *alfabetización histórica*. Para su definición, Carretero y López (2009) citan la caracterización de Voss y Wiley (2006), quienes elaboran una lista de diez actividades cognitivas que debe poseer un experto en historia (Cuadro 2.1.). Como se muestra, si bien no todas, algunas destrezas coinciden con las señaladas en el pensamiento histórico.

Cuadro 2.1. *Actividades cognitivas fundamentales de los expertos en historia*

EVALUACIÓN DE EVIDENCIAS EN LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en las fuentes originales frente a otras. • Uso de heurísticos: corroboración, fuente, contextualización. • Representaciones mentales de los eventos, generación de subtextos. • Selección y definición del objeto de estudio.
RAZONAMIENTO Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de «métodos débiles» (analogía, descomposición, generación y comprobación de hipótesis) y «compensación de las restricciones» del problema. • Uso del razonamiento contra fáctico y distinción entre causas y antecedentes posibilitadores.
ANÁLISIS Y CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • Construir narrativas válidas sobre un evento determinado • Estas narrativas deben poseer calidad en cinco factores: coherencia, cronología, exhaustividad, contextualización y causación. • Poseer componentes expositivos y narrativos. • Recoger narrativas alternativas.

Fuente: Voss y Wiley, 2006 citado por Carretero y López (2009)

Así pues, aunque hemos ido entreviendo la propuesta de esta línea de estudios, a continuación trataremos de sintetizar el modelo de cognición histórica formulado sobre el pensamiento histórico.

En general, la mayoría de autores distingue dos tipos de conocimientos o contenidos históricos en el aprendizaje escolar. Por un lado, los *contenidos sustantivos* o de primer orden, es decir, el saber histórico sobre los *contenidos de historia*. Ejemplos de esta forma de conocimiento sustantivo lo encontramos en el lenguaje curricular como datos, fechas, conceptos, acontecimientos o personajes. Es el que señala Lévesque (2008) ha estado sujeto a debate por ser elevadamente político y mal usado o justificado por los diferentes *lobbies* para sus fines de identidad, memoria patriotismo... Por otro lado, los contenidos de segundo orden, *contenidos sobre historia*, como contraposición a los anteriores. A este respecto no parece que exista una unanimidad sobre su denominación. De ahí que los podamos encontrar en la bibliografía como conocimientos *estructurales*, *procedimentales* o *metaconceptos*. En la

literatura española, Pilar Maestro (1987) en un primer momento habla de la *metodología del aprendizaje histórico*, derivando quizá en la propuesta de Domínguez (2015) sobre el uso de conceptos *metodológicos*, por considerarlos la forma más natural en lengua española.

En la propuesta más extendida (Seixas y Morton, 2013), las destrezas metodológicas principales de la historia como disciplina son: las *fuentes y pruebas*, *causa y consecuencia* (causalidad), *cambio y continuidad* (tiempo histórico), *relevancia histórica*, *perspectiva histórica* y *dimensión ética* (Figura 2.2.).

Figura 2.2. *Los conceptos del pensamiento histórico*

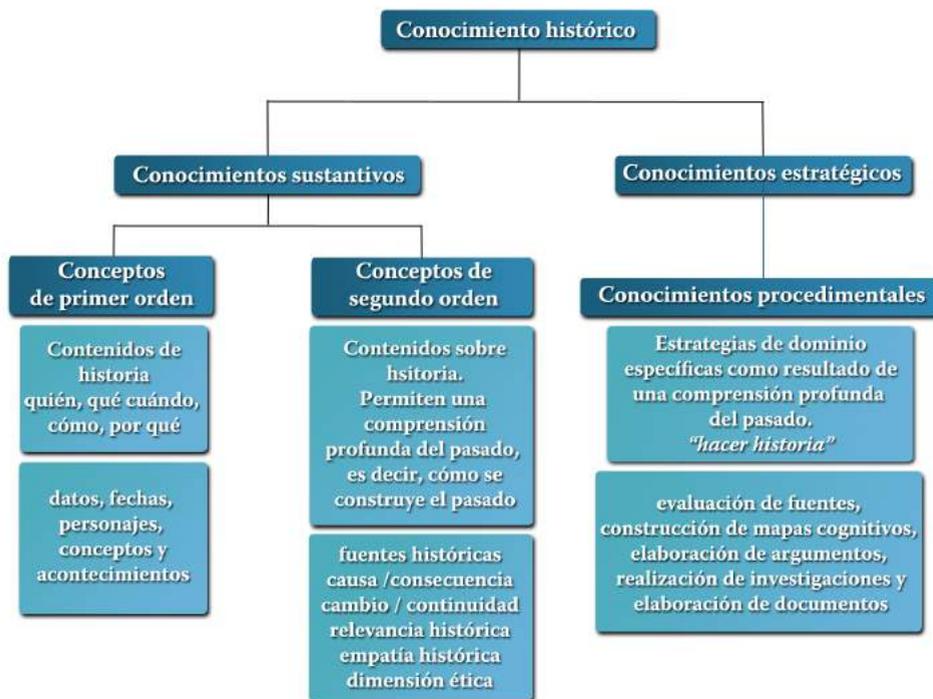


Fuente: elaboración propia

Partiendo de esta propuesta, algunos autores (VanSledright y Limón, 2006; VanSledright, 2011) realizan un análisis detallado sobre los tipos de conocimiento identificables en el aprendizaje de historia (Figura 2.3.). Estos autores distinguen entre conocimientos sustantivos y conocimientos estratégicos. En el primero de los niveles diferencian dos categorías: conocimiento conceptual de primer y de segundo orden, que se

vinculan con los descritos anteriormente. En este modelo, los conceptos de segundo orden, o conceptos sustantivos procedimentales (*substantive procedural concepts*) (VanSledright, 2011) ejercen de puente entre el conocimiento conceptual de primer orden y el conocimiento procedimental. De este modo, el segundo nivel, son los conocimientos estratégicos, conocimientos referentes a la comprensión y aplicación de prácticas específicas, que suponen una profunda comprensión del pasado. Algunos ejemplos de este conocimientos son: evaluación de fuentes, construcción de mapas cognitivos, elaboración de argumentos, realización de investigaciones y elaboración de documentos. De este modo, para VanSledright (2011) la comprensión histórica (*historical understanding*) se alcanza a través de un complejo proceso de pensamiento histórico (*historical thinking*).

Figura 2.3. Modelo de cognición histórica

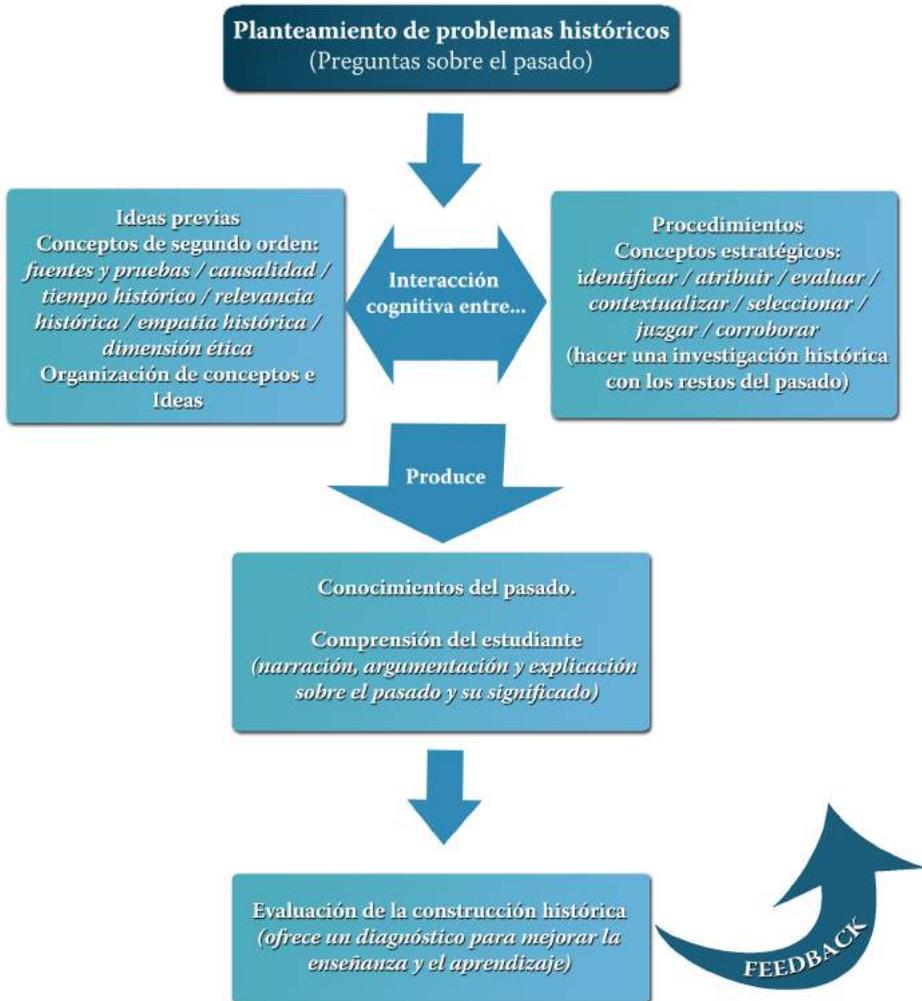


Fuente: elaboración propia a partir de VanSledright y Limón (2006)

A modo de síntesis, se propone un modelo de aprendizaje en Historia (Figura 2.4.) que aúna en categorías los conceptos metodológicos

identificados anteriormente. Se describe a continuación el modelo de VanSledright (2011) por tratarse de una propuesta que tiene en cuenta la evaluación como herramienta de diagnóstico y de mejora de la enseñanza-aprendizaje de Historia. No obstante, es un modelo arquetípico donde se representa el desarrollo ideal hacia una comprensión histórica compleja.

Figura 2.4. *Modelo de aprendizaje en Historia*



Fuente: adaptado de VanSledright (2011)

En primer lugar, lo que la mayoría de investigaciones sugieren es la necesidad de invitar a los estudiantes a investigar sobre el pasado; sin preguntas no hay necesidad de un pensamiento, por lo tanto el inicio del proceso de pensar históricamente debe comenzar con interrogantes VanSledright (2011). Iniciamos el modelo con el *planteamiento de problemas históricos*. Se trata de realizar preguntas que guíen al alumnado en su aprendizaje, preguntas que no siempre podrán ser contestadas definitivamente. La intención es presentar el pasado como una realidad no predefinida sino en construcción a través de los interrogantes de investigación.

En segundo lugar, se produce una interacción cognitiva entre los conceptos de segundo orden y los procedimientos (conceptos estratégicos). De entre ellos sin duda el más importante sea las *fuentes históricas*. Se trata de diferenciar los hechos históricos de las evidencias que conservamos de dicho proceso. De este modo, si al analizar las PAU de Historia de España observamos una presencia mayoritaria de análisis de fuentes históricas, confirmaremos que es una de las principales actividades para enseñar destrezas de pensamiento histórico. No obstante, deberemos comprobar qué uso se hace de las mismos, porque quizá su presencia no es garantía de estar trabajando correctamente con fuentes históricas, aspecto que tratamos en el *capítulo cuarto*.

Otro de los conceptos críticos es el *contexto histórico*, porque las fuentes históricas y los acontecimientos necesitan ser situados en el contexto en el que sucedieron. En el momento en que estos elementos aparecen, el resto de conceptos empiezan a jugar un papel organizativo. El modo en que estos sean usados y tenidos en cuenta por el alumno dependerá de las destrezas estratégicas usadas, produciéndose entonces la interacción cognitiva. Para los estudiantes el manejo de este tipo de conceptos, como ya se ha dicho, es contraintuitivo o *unnatural* (Wineburg, 2001) y además su construcción es sociocultural, por lo que su aprendizaje es crucial. En consecuencia, este debe ser explícito. No debemos considerarlos destrezas intuitivas porque estaremos impidiendo la comprensión histórica.

Comprender los procedimientos (pensar-leer-interpretar-comprender) conjuntamente con las destrezas estratégicas es el modo de darle sentido a la historia. Dichos conceptos no deben ser entendidos de

forma aislada. Estas estrategias, en el caso de las fuentes históricas, permiten, por ejemplo, interpretarla, comprobar su veracidad, leerla en clave histórica, movilizando capacidades que trascienden la mera comprensión literal. Cuando analicemos los protocolos de examen de la PAU de Historia de España, comprobaremos si dichas estrategias se le presentan en preguntas aisladas o si, por el contrario, obligan al alumno a movilizar conjuntamente dichos procedimientos.

El tercer elemento es la culminación del proceso a través de la *construcción narrativa del pasado histórico*. Es este momento es donde se demuestra la comprensión histórica y el manejo de los conceptos metodológicos de la historia: la superación de los conocimientos previos y la capacidad para realizar un juicio del pasado sin caer en el presentismo; y se comprueba la capacidad de analizar e interpretar los hechos históricos utilizando las habilidades de la disciplina histórica y, en definitiva, se construye una narrativa basada en argumentación y explicaciones.

No cabe duda de que la parte fundamental del proceso es la construcción narrativa del pasado histórico o *discurso histórico escolar* (Plá, 2005). Y ello se reafirma al observar el interés suscitado por la investigación al considerarlo el vehículo para el desarrollo del pensamiento histórico (p. ej. Barton y Levstik, 2004; Monte-Sano, 2010; Plá, 2005; Henríquez, 2004; Rösen, 2005; Salazar, 2006) en su relación con el concepto de nación (Carretero *et al.*, 2013; Sáiz, 2014, 2015, Sáiz y López Facal, 2015) o en la capacidad de argumentar del alumnado (Monte-Sano, 2010; Machi, 2014).

El pensamiento histórico acaba condicionado por un procedimiento mental y este, señala Rösen (2005), es la narrativa histórica, porque en ella podemos observar no solo lo que conoce de la Historia (conocimientos sustantivos) sino cómo lo representa (conocimientos de segundo orden). En consecuencia, el uso de narrativas en la investigación educativa aporta información directa sobre la progresión de aprendizaje de los estudiantes para organizar y comprender el pasado (Sáiz y López Facal, 2015). En esta misma línea, señalan algunos autores (Barton y Levstik, 2004; Henríquez y Ruíz, 2014) que en el discurso narrativo encontramos implícito el uso de metaconceptos como la dimensión temporal, la causalidad, la selección de hechos históricos, y la conexión entre el presente y el pasado.

Por último, la evaluación de la narrativa histórica debe servir para detectar los errores conceptuales o cognitivos. Debe permitirnos identificar las dificultades de los estudiantes para aprender Historia, con el objetivo de ayudarles a mejorar. He aquí donde la evaluación se vuelve un instrumento de mejora del proceso descrito.

2. Investigaciones en Didáctica de la Historia

La primera alternativa coherente a una didáctica tradicional es la que tendrá lugar a finales de los años 70, representada por el proyecto británico *History 13-16*, convertido en *School History Project* (SCHP) siendo el primer acercamiento a las percepciones que el alumnado tenía de la Historia como materia escolar. Este proyecto da lugar a la noción de “conceptos de segundo orden” o “conceptos procedimentales” que significaron la reformulación del currículo de historia (Ercikan y Seixas, 2015), y que tuvo su continuación con el *Cambridge History Project* (CHP), dirigido al análisis de concepto de segundo orden en alumnos de 16 a 18 años.

Una de las principales figuras que ha permitido conocer la percepción que el alumno tiene de la historia es Denis Shemilt, demostrando la relación entre la concepción que los alumnos tienen de la historia como disciplina, y la didáctica empleada por los profesores (Shemilt, 1980), además de comprobar la percepción de los alumnos sobre las fuentes históricas y la tarea del historiador (Shemilt, 1987).

Como señala Fuentes (2002), este proyecto supondrá un punto de inflexión que propiciará toda una serie de investigaciones y estudios relacionados con la comprensión del pasado por parte de los alumnos, abordándose desde vertientes diversas. Ejemplo de ello son los trabajos elaborados sobre comprensión empática (Ashby y Lee, 1987; Lee y Ashby, 2001; Lee y Shemilt, 2011).

A partir de los años 90, el proyecto más ambicioso sobre las percepciones del alumnado será llevado a cabo por Lee, Ashby y Dickinson (2004). Es el *CHATA Project* (Concepts of history and teaching approaches at key stages 2 and 3). Este estudio tenía como objetivos principales conocer la progresión de los alumnos entre 7 y 14 años sobre conceptos como la explicación causal y la interpretación de evidencias históricas (Lee,

Ashby, 2000; Lee, Asbhy y Dickinson, 2004; Lee, 2005b), la realización de modelos didácticos que orientaran la enseñanza de Historia y explorar las relaciones entre las estrategias de aprendizaje y los contextos curriculares (Lee, Asbhy y Dickinson, 1995).

Por último cabe señalar los recientes proyectos del grupo formado por Lee, Asbhy y Dickinson, como son el *Youth and History Project*, *How People Learn Project* y *Chin Project*.

Canadá y Estados Unidos vertebran la mayoría de trabajos y publicaciones en torno al pensamiento histórico (p. ej. Wineburg, 2001, 2007; Bain, 2005; Seixas y Morton, 2013; VanSledright, 2004, 2011, 2014; Lévesque, 2008, 2011) así como la creación de proyectos de gran envergadura que facilitan la difusión de las investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de Historia. En Canadá, destaca *The Historical Thinking Project*⁷ (antes llamado *Benchmarks of Historical Thinking*), fundado en 2006, entre la Universidad British Columbia a través del *Centre for the Study of Historical Consciousness*⁸ y la *Historica Foundation*, actualmente dirigido por Peter Seixas y coordinado por Jill Colyer.

Este proyecto es una iniciativa sin ánimo de lucro financiada por el *Department of Canadian Heritage*⁹ (*Canadian Studies Program*) y *The History education network*¹⁰ (THEN/HiER). La principal finalidad del proyecto durante varios años fue la de reformar la educación histórica a través de la evaluación (*assessments*) (Peck y Seixas, 2008) preocupados por la preeminencia de la memorización como núcleo del aprendizaje de Historia y sorteando las prerrogativas que poseen las provincias en Canadá para establecer sus programas educativos.

En Estados Unidos, los estudios se han dirigido al análisis de las competencias de lectura histórica disciplinar, bajo la premisa de que el pensamiento histórico depende y se extiende más allá de ella (Reisman, 2015). Wineburg caracteriza la lectura histórica disciplinar como una orientación epistemológica hacia los textos que permiten al historiador verlos como construcciones humanas, los cuales pueden y deber ser

⁷ The Historical Thinking Project (<http://historicalthinking.ca>).

⁸ Centre for the Study of Historical Consciousness (<http://www.cshc.ubc.ca>).

⁹ Department of Canadian Heritage (<http://www.pch.gc.ca/eng/>).

¹⁰ The History education network (<http://www.thenhier.ca>).

interrogados, señalando tres heurísticos al abordarlos: fuente (*sourcing*), contexto (*contextualization*) y corroboración (*corroboration*). Este autor, junto a otros (Wineburg, Martin y Monte-Sano, 2013) han desarrollado materiales para ayudar a profesores y al alumnado a desarrollar la “lectura como historiador” (*Reading like a Historian*), llevando a cabo varios proyectos para su implantación en centros educativos (Reisman, 2012). Uno, *Reading like a Historian*¹¹ con el objetivo de resolver las dudas sobre las destrezas de lectura y otro, para evaluar el pensamiento histórico, *Beyond the Bubble*¹², ambos amparados por la *Stanford History Education Group*.

Otros autores, como VanSledright (2011, 2014) el cual centra sus trabajos especialmente en la evaluación de los aprendizajes adquiridos, o Barton y Levstik (2004), desde una perspectiva sociocultural han analizado la significatividad de la historia en los alumnos, con la intención de comprobar cómo el conocimiento histórico crea una identidad colectiva.

Destacan Portugal y Brasil, donde también se ha experimentado un auge de las investigaciones lideradas por Barca y Schmidt, (Barca, 2000, 2001a, 2001, 2004, 2011; Barca y Schmidt, 2013; Cainelli y Barca, 2013) consolidando una línea de trabajo conocida como “*cognição histórica*” que se centra en el estudio del pensamiento histórico y la conciencia histórica. El principal objetivo ha sido analizar cómo piensan la Historia los alumnos y los profesores. En el caso de Méjico (Mora y Ortiz, 2012) y Chile (Henríquez, 2011; Henríquez y Ruíz, 2014) se profundiza en la articulación de la formación a futuros docentes en la enseñanza del pensamiento histórico y en la explicación causal de los estudiantes a partir del uso de fuentes.

En el ámbito de la investigación española destacan las aportaciones de Jesús Domínguez y Pilar Maestro, quienes introducen y dan a conocer la llamada *pista inglesa* (Cuesta, 1998) promovidos por el proyecto *History 13-16*, anteriormente descrito. Además debemos señalar los avances realizados por el Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS) de la Universitat Autònoma de Barcelona, sobre la formación y evaluación del pensamiento histórico (González *et al.*, 2011; Santisteban *et al.*, 2010; Santisteban, 2010). Destaca la creación de un modelo conceptual

¹¹ Reading like a Historian (<http://sheg.stanford.edu/rlh>)

¹² Beyond the Bubble (<http://beyondthebubble.stanford.edu>)

basado en cuatro aspectos fundamentales: 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 las fuentes. También cabe destacar los análisis realizados sobre la formación del pensamiento histórico en el alumnado español y futuros docentes (Sáiz, 2015; Sáiz y Gómez, 2014, 2016; Sáiz y Fuster, 2014; Sáiz y López Facal, 2015) y la adecuación de los libros de texto como material para fomentar el pensar históricamente (Sáiz, 2011, 2013a, 2013b y 2014; Gómez, 2014; Colomer, 2014; Sáiz y Colomer, 2014).

¿Qué sabemos acerca de las dificultades de los estudiantes para aprender Historia?

Como hemos descrito, en la actualidad contamos con vastas aportaciones provenientes del campo de la Didáctica de la Historia y de la Psicología Cognitiva que centran sus investigaciones en la enseñanza y aprendizaje de la Historia como materia escolar. Muchas de ellas, se orientan a conocer los niveles de desarrollo del pensamiento histórico. La mayoría describen dichos niveles con la intención de demostrar las dificultades de los estudiantes para aprender Historia. Conscientes de la imposibilidad de recoger todos los resultados obtenidos¹³, veamos qué aportan algunas de las principales investigaciones realizadas sobre la comprensión que tienen los estudiantes, en torno a dos ejes principalmente: el análisis de las fuentes históricas y su interpretación, y la organización en las explicaciones sobre el pasado.

En cuanto a las estrategias de trabajo en el *análisis de fuentes históricas* para obtener pruebas, las investigaciones, sobre todo en el ámbito anglosajón (Shemilt, 1987; Ashby, 2004, 2005; Wineburg, 2001, Lee y Shemilt, 2003; Lee, Ashby y Shemilt, 2005, Lee, 2005a, 2005b; Monte-Sano, 2010, 2011; Reisman, 2012; Reisman y Wineburg, 2012) constatan la necesidad de trabajar con fuentes históricas en el aula. Los estudios demuestran que no todos los alumnos alcanzan a entender que las fuentes históricas no generan evidencias por sí mismas (Ashby 2004, 2005).

¹³ Véase las revisiones realizadas por Fuentes (2002), Barton (2010) y Kitson, Hubsbands y Steward (2015) donde describen las principales aportaciones acerca de las dificultades de los estudiantes para aprender Historia.

Muchos estudiantes entienden que las fuentes históricas ofrecen información directa y objetiva del pasado, y no entienden los textos como una creación humana donde el autor y los acontecimientos están conectados, y por tanto se hace necesaria su interpretación.

Esta situación se pone de manifiesto en los estudios que tratan de comprobar las ideas de los alumnos en la comprensión del significado o relevancia histórica, sobre todo aquellos dirigidos a las ideas acerca de lo que es verdad en Historia (Cercadillo, 2001, 2002, 2004, 2006, 2011). Rara vez los estudiantes son capaces de leer entre líneas. Generalmente se limitan a un punto de vista y pocas veces enfrentan el hecho histórico a la fuente, o intentan corroborarla en busca de contradicciones (Shemilt, 1987; Wineburg, 2001). Por tanto, las diferentes estrategias con las que se analice la fuente (contextualización, reconocimiento de los puntos de vista o la identificación de los propósitos) limitarán la construcción de la significancia o relevancia histórica (Monte-Sano, 2011; Plá, 2005; Reisman, 2012). De esta forma el trabajo con fuentes en el aula se vuelve importante porque cuando los estudiantes las analizan, aprenden a interrogarlas históricamente, del mismo modo que cuando construyen argumentos, necesitan comprobar la fiabilidad de la misma (Reisman, 2012; Monte-Sano, 2010, 2011; Reisman y Wineburg, 2012; Monte-Sano, De la Paz y Felton, 2014). Por otra parte, los estudios revelan que si hay una instrucción en el uso analítico de las fuentes es posible que los alumnos comprendan qué son fuentes y qué son evidencias o pruebas (Monte-Sano, 2010, 2011).

Una de las mayores contribuciones al estudio de cómo los alumnos ven las pruebas y las evidencias en Historia es la realizada por Shemilt (1987) quien vinculó la idea que tenían los alumnos de la Historia con la visión del trabajo del historiador, desarrollando las categorías o niveles de comprensión respecto al concepto de prueba. Así, la comprensión de los alumnos va desde ver la historia como un dato, a entenderla como algo que hay que descubrir, a algo que hay que extraer y, finalmente, a algo que es una reconstrucción imperfecta (Kitson, Hubsbands y Steward, 2015).

Posteriores estudios realizados en el contexto del proyecto CHATA, desarrollaron nuevos modelos de progresión en cuanto a la comprensión de la fuente histórica (Asbhy, 2004, 2005; Lee y Shemilt, 2003; Lee, Ashby y Shemilt, 2005). Al respecto de estos modelos, Lee y

Shemilt (2003) advierten que no podemos tomarlos como una lista de ideas que debemos enseñar una tras otra. Sugieren que los niveles deseados a los que pretendemos que lleguen los estudiantes pueden ayudar a reconocer cómo los alumnos asimilan lo que nosotros pensamos que deberían saber. En este sentido, en esta investigación pretendemos determinar empíricamente, no tanto los niveles deseados, sino los niveles reales alcanzados por los estudiantes de 2º de Bachillerato. Ello nos ayudará a entender los problemas que presentan los alumnos en el aprendizaje del conocimiento histórico.

Si se quiere conocer cómo construye el alumnado el conocimiento histórico, es preciso identificar qué nivel de comprensión ha alcanzado al finalizar la educación postobligatoria. Por ello creemos necesario un diagnóstico riguroso de las PAU de Historia de España.

Respecto a la *interpretación y la organización en las explicaciones sobre el pasado*, organizaremos nuestro discurso alrededor de los conceptos metodológicos con la intención de describir las dificultades presentadas por los alumnos. Muchos de los problemas que estos encuentran en relación al análisis de las fuentes históricas, se identifican en las explicaciones históricas elaboradas por los estudiantes. La organización del discurso histórico depende en gran medida de la comprensión y el uso que se haya hecho de las fuentes históricas, repercutiendo en la explicación causal establecida (Henríquez y Ruíz, 2014). Este tipo de investigaciones sobre la comprensión de la explicación causal en historia también ha producido una serie de modelos de comprensión (Shemilt, 1980; Pozo y Carretero, 1989; Domínguez, 1993; Lee, Dickinson y Asbhy, 1998; Lee y Shemilt, 2009; Seixas y Morton, 2013). Todos ellos demuestran cómo los estudiantes se identifican con al menos cuatro niveles de progresión. Desde aquellos que no establecen ninguna relación causal, es decir, solo hay hechos que se suceden, hasta aquellos alumnos que son capaces de ofrecer una explicación contextualizada y relacionada con otros conceptos interpretativos.

Otro de los metaconceptos relacionados con la explicación histórica, es el del cambio y continuidad, es decir, el manejo del tiempo histórico. Señala Blow (2011) al respecto, que no disponemos de abundantes trabajos sobre el tema. Se siguen estableciendo niveles de progresión (Blow, 2011; Seixas y Morton, 2013) que nos permiten

comprobar las ideas del alumnado sobre su uso. Estudios más recientes Valledor (2013) hacen prever que cuando el presente figura en el análisis, la dificultad se hace menor, existiendo una relación directa entre el conocimiento del propio presente y la comprensión del cambio y la continuidad.

Por último, cabe hablar de la perspectiva histórica (Seixas y Morton, 2013) o empatía histórica (Domínguez, 2015). El trabajo en torno a la empatía histórica ya se planteó en el ámbito anglosajón en los años 80 (Shemilt, 1984; Ashby, Lee, 1987; Lee, Ashby y Dickinson, 1996; Lee, Ashby, 2001). La mayoría de estudios concluyen en la dificultad de los alumnos para comprender las acciones y emociones de los personajes históricos en su contexto recayendo en presentismos (Carretero y Montanero, 2008). Los estudios, demuestran una progresión de aprendizaje en la asunción de empatía histórica. En las propuestas más recientes (González *et al.*, 2009) diferencian tres niveles, que van desde aquellas respuestas presentistas donde los alumnos no identifican el pasado, hasta aquellas donde son capaces de distanciarse de él. Estos autores reconocen no encontrar respuestas en los alumnos que demuestren la capacidad de enjuiciar y valorar el pasado y relacionarlo con el presente.

3. Destrezas de pensamiento histórico en los currículos de otros países

Nos encontramos en una época en la que son dominantes los enfoques de planificación del currículo basado en destrezas y competencias. No obstante, la introducción de las competencias en currículos se ha asumido de manera dispar por las distintas Administraciones Educativas. Sin entrar en el fondo del debate, se puede afirmar que situar las competencias en el centro de la práctica escolar puede ser una oportunidad para la enseñanza de la Historia (Carpente y López Facal, 2013).

Este cambio en la manera de enseñar las Ciencias Sociales, y en particular la Historia, ha supuesto una revisión de los currículos nacionales de muchos países. La mayoría han introducido el pensamiento histórico como eje organizativo de la materia escolar.

En nuestra investigación, abordamos el análisis curricular de la materia de Historia de España para comprobar en qué grado identificamos la presencia de elementos relacionados con el pensamiento histórico. Así, para nuestro propósito de conocer cómo se ha introducido el pensamiento histórico en otros currículos, hemos seleccionado los dos países que creemos mejor desarrollan la idea del pensar históricamente en sus currículos, dada su cercanía con la investigación didáctica en este campo, como son: Estados Unidos y Canadá.

En el caso de los Estados Unidos el currículo de Historia está organizado en estándares (*standards*). El desarrollo de los estándares de Historia fue realizado en 1996 por el *National Center for History in the Schools at the University of California*¹⁴. Resulta interesante resaltar que dichos estándares se correlacionan con los *Common Core Standards*¹⁵. Estos determinan las metas de aprendizaje que un estudiante debería saber y ser capaz de usar en cada nivel.

En Historia los estándares son de dos tipos (Cuadro 2.2.):

- 1) Destrezas de pensamiento histórico (*historical thinking skills*), las cuales permiten al estudiante evaluar las fuentes históricas, desarrollar análisis comparativos y causales, interpretar el pasado, y construir argumentos históricos y perspectivas sobre la toma de decisiones en la actualidad.
- 2) Comprensión histórica (*historical understanding*), que define lo que los estudiantes deben saber sobre la historia nacional y la historia universal, abordando al menos cinco ámbitos de la actividad humana: social, político, científico-tecnológico, económico y cultural.

¹⁴ National Center for History in the Schools (NCHS) (<http://www.nchs.ucla.edu>)

¹⁵ Common Core State Standards Initiative (<http://www.corestandards.org>)

Cuadro 2.2. *Standards de Historia NCHS (Estados Unidos) en los grados 5-12 (10-18 años)*

STANDARDS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO
<p><i>Standard 1.</i> Pensamiento cronológico. <i>Standard 2.</i> Comprensión histórica. <i>Standard 3.</i> Análisis e interpretación histórica. <i>Standard 4.</i> Capacidad de investigación histórica. (<i>Historical research capabilities</i>) <i>Standard 5.</i> Análisis de cuestiones, dilemas históricos y toma de decisiones.</p>
STANDARDS DE COMPRENSIÓN HISTÓRICA
<p>Standards sobre historia de Estados Unidos: 31 standards divididos en 10 periodos históricos desde 1450 hasta la actualidad. Standards sobre historia universal: 46 standards divididos en 9 periodos históricos y un bloque diacrónico.</p>

Fuente: <http://www.nchs.ucla.edu/history-standards>

En Canadá, no hay un departamento federal ni un sistema nacional integrado de educación. En cada provincia se legisla en relación con la educación, siendo cada una responsable de la organización, ejecución y evaluación. Si bien hay una gran cantidad de similitudes, existen diferencias significativas en el plan de estudios, la evaluación y la políticas evaluativas.¹⁶

En este contexto es en el que se desarrolló el *Historical Thinking Project*, que a través de su documento marco *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada* (Seixas, 2006) distinguió seis conceptos distintos (Cuadro 2.3.) que las provincias han incorporado sus currículos de Historia.

¹⁶ Council of Ministers of Education (<http://www.cmec.ca/en/>)

Cuadro 2.3. *Criterios de referencia del pensamiento histórico: un marco para la evaluación en Canadá*

Los investigadores han identificado los conceptos históricos “estructurales” que proporcionan la base del pensamiento histórico. El proyecto utiliza este enfoque, con seis conceptos distintos pero estrechamente relacionados entre sí. Los estudiantes deben ser capaces de:

- Establecer la relevancia histórica (¿por qué nos preocupan hoy en día ciertos acontecimientos o sucesos de la historia?).
- Utilizar fuentes históricas como pruebas (¿cómo encontrar, seleccionar, contextualizar e interpretar las fuentes para argumentar históricamente?).
- Identificar continuidad y cambio (¿qué ha cambiado y qué ha permanecido a través del tiempo?).
- Analizar causa y consecuencia (¿cómo y por qué ciertas condiciones y acciones han provocado otras?).
- Tomar perspectiva histórica (comprender el “pasado como un país extranjero” con sus diferencias sociales, culturales, intelectuales e incluso emocionales que conforman la vida y las acciones de las personas).
- Comprender la dimensión moral de las interpretaciones históricas (capacidad para juzgar diferentes circunstancias del pasado o cómo las diferentes interpretaciones del pasado reflejan posturas diferentes).

Fuente: Seixas (2006)

Dado que excedería los límites de esta investigación analizar todos los currículos, tomaremos como ejemplo la provincia de Ontario. El currículo de Ontario respecto a Historia se configura bajo la denominación “Canadian and World Studies”, siendo una materia que integra a economía, geografía, historia, derecho y política, y reconociendo en cada caso sus destrezas particulares (Cuadro 2.4.). En el caso de la Historia, además de identificar los conceptos de pensamiento histórico, señalan las destrezas procedimentales en Historia: formular preguntas, recopilar y organizar la información, interpretar y analizar, evaluar y sacar conclusiones y comunicar la información obtenida.

Paralelamente se organizan los contenidos de historia estructurados por temas (*topics*), siendo en cada uno de ellos donde se detallan los objetivos generales y específicos que se pretende que alcancen los alumnos, y se relacionan con las competencias históricas y las destrezas procedimentales.

Cuadro 2.4. *Conceptos del pensamiento disciplinario por asignaturas*

CIENCIAS SOCIALES	ECONOMÍA	GEOGRAFÍA	HISTORIA	DERECHO	POLÍTICA
Relevancia	Relevancia económica	Relevancia espacial	Relevancia histórica	Relevancia legal	Relevancia política
Causa y consecuencia	Causa y efecto		Causa y consecuencia		Objetivos y resultados
Continuidad y cambio			Continuidad y cambio	Continuidad y cambio	Estabilidad y cambio
Patrones y tendencias	Estabilidad y variabilidad	Patrones y tendencias			
Inter-relaciones		Inter-relaciones		Inter-relaciones	
Perspectiva	Perspectiva económica	Perspectiva geográfica	Perspectiva histórica	Perspectiva legal	Perspectiva política

Fuente: The Ontario Curriculum. Grades 11 and 12 (p.17)

Por otra parte, se ofrece una rúbrica de progresión donde se identifican cuatro niveles sobre cuatro categorías de conocimientos y destrezas: conocimiento y comprensión del contenido sustantivo, pensamiento, comunicación y aplicación. Las categorías ayudan a los profesores a centrarse en la adquisición del conocimiento de los alumnos pero también en el desarrollo de las habilidades disciplinares.

4. La posibilidad de evaluar el pensamiento histórico

En este capítulo hemos querido delimitar conceptualmente el paradigma educativo del cual parte esta investigación. Consideramos que dos han sido las aportaciones más importantes para la presente investigación y que necesitaremos para comprender tanto la metodología empleada como los resultados obtenidos. Por una parte, el pensamiento histórico nos ofrece un modelo de cognición histórica, reconociendo al menos una dualidad respecto al saber histórico: conocimiento sustantivo y conceptos metodológicos. Por otra parte, se nos describe un modelo de aprendizaje histórico que se fundamenta en la necesidad de partir de interrogantes, con la intención de presentar el pasado como una realidad no predefinida sino en construcción, a través de la metodología que se aplica en la Historia como disciplina.

Este marco teórico ha resultado sin duda imprescindible para la construcción del modelo conceptual y proceso de categorización de la presente investigación, tanto que nos ha ofrecido un elemento básico en el

análisis e interpretación de los enunciados tanto de las preguntas como de las respuestas de los estudiantes.

La descripción realizada sobre estudios anteriores nos ha permitido identificar las dificultades de los estudiantes para aprender Historia, anticipando algunos de los errores más frecuentes en la construcción de la narrativa histórica por parte de los alumnos. Además de permitirnos comparar los resultados obtenidos en la presente investigación con resultados precedentes.

Habiendo abordado la singularidad del conocimiento histórico, tal vez uno de los interrogantes emergentes sea qué elementos deben formar parte de la evaluación en Historia. Intentaremos dar respuesta a esta pregunta, no sin antes describir la necesidad de una evaluación auténtica del aprendizaje que nos permita identificar qué características debe tener una evaluación, con la facultad de servir de diagnóstico, y cuyo análisis nos posibilite la mejora del aprendizaje histórico de los estudiantes, como analizaremos en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO TERCERO

LA EVALUACIÓN EXTERNA COMO ELEMENTO DE MEJORA

Reflexiones previas

En las últimas décadas se ha ido incorporando al sistema educativo español una nueva política educativa que ha acabado por redefinir el concepto de mejora en educación, situando a la evaluación en el centro de la gestión del cambio y determinando la agenda de la investigación en este campo de conocimiento (Merchán, 2011, 2012). A este proceso, no ha estado ajena la Didáctica de las Ciencias Sociales, basta con comprobar la producción científica más reciente que se ha generado en torno a este asunto (p.ej. Alfageme y Miralles, 2009, 2014; Barca, 2011; Gómez y Miralles, 2013, Gómez, Monteagudo y López Facal, 2012; Martínez, Navarro-Medina y García, 2010; Miralles, Gómez y Sánchez, 2014; Trepát, 2012).

Esta reivindicación del papel de la evaluación como eje del sistema escolar ha ido acompañada por la introducción y la expansión de las evaluaciones externas como una práctica habitual y necesaria, si bien es cierto que, no todos los agentes implicados en el sistema educativo (alumnado, docentes, familias y administración) manifiestan una opinión favorable a las mismas. Podría decirse que, en general, las pruebas externas son entendidas por parte de la comunidad educativa como un instrumento de control y rendición de cuentas, a pesar de que, en esencia, este tipo de evaluaciones persiguen proporcionar información para un mejor conocimiento del sistema educativo con la finalidad de mejorarlo (Roca, 2013).

Nuestro sistema educativo, no tiene “una cultura de la evaluación externa” (Sanmartí, 2003: 9) frente a lo que sucede en los países anglosajones. En España, las pruebas de acceso a la Universidad han sido hasta ahora las únicas pruebas externas que han evaluado la enseñanza secundaria, a pesar de que, como tendremos oportunidad de analizar en el *capítulo quinto*, dichas pruebas han acabado cumpliendo una función selectiva y clasificatoria, no habiendo sido entendidas como unas pruebas con la capacidad de contribuir a la mejora educativa (Souto, 2011, 2014), ni de centrar la docencia en búsqueda de un desarrollo curricular adecuado, utilizando las PAU como “brújula curricular” (Alsina, 2001).

Además debemos tener presente que la evaluación es el elemento que mayor difusión y visibilidad tiene para la sociedad, en tanto que determina el éxito o el fracaso de los estudiantes. Consideración que se ve influenciada por la importancia que se le otorga a una buena calificación como sinónimo de un correcto aprendizaje. Por lo que no cabe duda de

que la función de constatación, medición y comparación, y a veces competición, es la dominante al hablar de evaluación.

Sin embargo, desde posicionamientos didácticos más actuales (Alfageme y Miralles, 2009; Álvarez Méndez, 2003, 2005; Black, MacCormickb, James y Pedder, 2006; Black *et al.*, 2003; Cellman, 1998; Hautamacky *et al.*, 2002; James *et al.*, 2006; Roca, 2013; Stobart, 2010) se tiende a concebir la evaluación como herramienta de mejora educativa, cuyo principal propósito es el de proporcionar información para un mejor conocimiento de los problemas de aprendizaje de los alumnos, y como instrumento para corregir los errores cometidos y tomar decisiones al respecto.

En esta misma línea, se plantean funciones que van más allá de las ya citadas, una evaluación “como actividad crítica de conocimiento” (Álvarez Méndez, 2005) que debe constituir una oportunidad real de demostrar, no solo lo que los estudiantes han aprendido, sino cómo lo han aprendido, o una “evaluación para el aprendizaje” (Stobart, 2010) como un proceso de búsqueda e interpretación que permite a alumnos y profesores identificar dónde se encuentran los aprendizajes de los alumnos, dónde deberían llegar y cómo alcanzar esas metas.

Además, pocos dudan actualmente de que la práctica evaluativa acaba condicionando la acción en el aula (Álvarez Méndez, 2005; Mainer, 2002; García Ramos, 1989; Merchán, 2005; Monteagudo, 2014; Pérez Guerrero, 2015; Salinas, 2002; Stobart, 2010) la selección de contenidos y las pruebas examinadoras elaboradas por el docente, así como la percepción social de la educación en general, y la percepción acerca de la Historia en particular.¹⁷ Esta subordinación se hace mayor a medida que nos introducimos en la educación obligatoria y postobligatoria.

De este modo, se hace imprescindible ahondar en la potencialidad que tienen las pruebas externas tanto para mejorar la educación como en sus limitaciones en el cambio educativo. Asimismo, creemos que es necesario abordar la *evaluación auténtica* como una forma de valoración

¹⁷ Una extensa compilación acerca de la idea que alumnos tienen de la Historia la podemos encontrar en Martínez Valcárcel (2014) *La Historia de España en los recuerdos escolares*. Asimismo, encontramos otras referencias en torno a la memoria escolar y la percepción de la historia como materia escolar (Parra, 2013; Fita, 2013, Martínez Valcárcel, 2014; Souto, Fita y Fuster, 2014).

opuesta a la *evaluación tradicional*, analizando qué tipo de pruebas se nos presentan como verdaderos instrumentos de aprendizaje y diagnóstico.

Por último, será interesante comprobar de qué forma se está evaluando el conocimiento histórico en las aulas españolas, y qué propuestas de cambio se presentan desde la Didáctica de la Historia.

1. Luces y sombras de la evaluación

Al hablar sobre evaluación, lo estamos haciendo sobre un concepto que ha ido evolucionando y transformándose, e incorporando nuevos elementos conforme se ha profundizado en su sentido y sus aplicaciones (Casanova, 1999). Muestra de ello, son las trece acepciones diferentes que Castillo Arredondo (2003b) recoge en su obra “Vocabulario de evaluación educativa” para el término *evaluación*. Esto nos enfrenta al hecho de tratar aspectos como ámbitos, funciones, tipología, modelos, características... De este modo, abordar la cuestión evaluativa puede suponer acercarse a su estudio desde al menos tres tendencias (Celman, 1998).

La primera, tiende a desarrollar un discurso acerca de los orígenes, trayectoria y connotaciones actuales. Sin duda, puede resultar interesante para comprobar la evolución conceptual del término y los usos que se hacen del mismo.

Otra tendencia, versa sobre el análisis, construcción y elaboración de propuestas concretas. Esta suele consistir en una descripción de los diferentes instrumentos para tratar de evaluar y, a modo de compendio, facilitar que pueda ser utilizado por los docentes.

Y por último, una tercera tendencia, consiste en intentar responder a las preguntas *¿qué?*, *¿cuándo?* y *¿cómo?* evaluar. Esta, como la anterior, suele quedarse en una descripción de aparentes respuestas a preguntas que con frecuencia tienden a realizarse los profesores cuando se enfrentan a la evaluación.

A este respecto contamos con vastas referencias y manuales que pretenden dar respuesta a los interrogantes planteados en torno a la evaluación (Casanova, 1999; Castillo y Cabrerizo, 2006; Castillo

Arredondo, 2003a, 2003b; García Ramos, 1989; Lukas y Santiago, 2004; Monedero, 1998; Rodríguez Neira, 2000).

Pero hablar de evaluación supone enfrentarse a sus beneficios y también a sus perjuicios, a sus luces y a sus sombras. Resulta imposible no hablar de evaluación sin cuestionar su sentido, sus múltiples significados, los usos que se hace de ella, o los dilemas prácticos que genera. Tras la evaluación, se hace necesario indagar quién se beneficia de ella, al servicio de quién y de qué está. Es preciso conocer más y mejor su valor formativo o el tipo de conocimiento que pone en juego.

Y es que el propio concepto de evaluación resulta problemático. No en pocas ocasiones se promueve, a veces de forma tendenciosa, el confundir tres vocablos que se hallan dentro de la órbita evaluativa, como son los conceptos de *evaluación*, *calificación*, y *medida*. Porque como señala Casanova (1999: 58), “la evaluación ha sido interpretada como sinónimo de medida durante el más largo periodo de la historia pedagógica”. La evaluación, interpretada en su más amplio significado se apoya en los otros dos conceptos, calificación y medida, pero no necesariamente se debe identificar con ellos. Hacerlo supone reducir a una expresión cuantitativa el grado de adquisición de los aprendizajes logrados por el alumnado, es decir, reducir la evaluación al paradigma positivista donde lo importante es lo observable, medible y cuantificable, obviando de manera desinteresada la potencialidad de la evaluación para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, la evaluación ha acabado justificándose por la necesidad de comprobar si nuestro alumnado posee conocimientos, competencias y habilidades, pero en realidad, afirma Merchán (2005) que:

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)

La evaluación cumple multitud de finalidades en función del ámbito a quien vaya dirigida. Esta pluralidad de funciones es la que genera contradicciones, tensiones y propuestas diferenciadas (Gimeno y Pérez,

1992). De este modo, colocamos a la evaluación en la encrucijada, en el problema de determinar sus funciones, porque de ella se espera que desempeñe funciones contrarias, si no contradictorias (Álvarez Méndez, 2005).

De entre las funciones más características (Castillo y Cabrerizo, 2006) destaca la que pretende que la evaluación sirva de rendición de cuentas. Es la misma sociedad la que pide exigencias a los alumnos que permanecen en el sistema educativo. Representa el poder de la evaluación para controlar lo que sucede en la educación.

Al mismo tiempo, le concedemos la capacidad de permitir acreditar o constatar las competencias de los estudiantes en un ámbito del conocimiento. Este proceso concibe la evaluación con fines de selección individual, es lo que Stobart (2010) ridiculiza como “titulitis”. La certificación se convierte en un fin en sí mismo obviando lo que se aprende.

Pretendemos también que la evaluación tenga una función pedagógica (Gimeno y Pérez, 1992) o diagnóstica (Castillo y Cabrerizo, 2006), es decir, le otorgamos una función orientadora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin duda esta es la función que debería estar más vinculada a la práctica docente.

Y por último, algunos autores (Merchán, 2005) apuntan a la función psicológica, por cómo afecta a los alumnos la práctica de la evaluación, ya que es vista como sanción o premio en función de los resultados obtenidos, convirtiéndola en una fuente de motivación extrínseca. El alumno no estudia porque quiera aprender, sino por el interés que ello genera (Pérez Guerrero, 2015).

Asimismo, la evaluación constituye una realidad diferente dependiendo de a quién vaya dirigida. El profesor evalúa para comprobar el nivel de aprendizaje de los alumnos, y es consciente del poder que le confiere la capacidad de evaluar. Además, como profesional, lo concibe como una tarea obligada cuyo fin es la calificación, aunque ello suponga convertir la evaluación en una actividad artificial (Álvarez Méndez, 2005). A su vez el profesor se siente evaluado por los resultados obtenidos por sus alumnos, y por extensión el centro educativo. Por su parte, el alumno experimenta la evaluación desde una concepción social de reconocimiento

(Martínez Molina, 2008), es decir, el mérito de ser reconocido por el profesorado, sus compañeros y la sociedad en general. Como señala Rosales (2000) también puede producir en el alumno impotencia y competitividad.

Otra dimensión, quizá la más utilizada, sea como fuente de información para tomar decisiones de orientación académica y profesional (Souto, 2013).

Las familias, son otro de los agentes a los que le afecta la evaluación, ya que la interpretan en función de la eficacia de los resultados de sus hijos (repetición de curso o recibir malas calificaciones). Viven obsesionados con la calificación, que no evaluación de sus hijos (Martínez Molina, 2008).¹⁸

Sin duda, son muchos los fines y las funciones que tiene la evaluación educativa. Sin embargo, como señala Álvarez Méndez (2005):

Algunas funciones ejercidas y algunos fines conseguidos son contrarios a los fines y principios formativos que justifican la educación y necesitarían ser satisfechos con distintos instrumentos para evitar ejercicios contradictorios que producen consecuencias no deseables. (p.62)

Muchas de las luces y sombras descritas sobre la evaluación son aplicables cuando tratamos el tema de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). ¿Sirven para homologar conocimientos?, ¿sirven para evaluar la madurez de los estudiantes o para valorar la capacidad para seguir con éxito las enseñanzas universitarias? Trataremos de responder a estas y otras cuestiones cuando abordemos en el *capítulo quinto* para qué existen las PAU.

De lo que no cabe duda es de que evaluamos para conocer y se presume que para mejorar, y es que, es responsabilidad de los agentes que

¹⁸ A este último respecto, sobre la información que se les proporciona a las familias, hay autores que abogan por la necesidad de realizar informes de evaluación para comunicar el progreso en el aprendizaje, más allá de una calificación numérica. (Hernández *et al*, 2001)

intervienen en la acción didáctica asumir y exigir la responsabilidad que cada parte debe desempeñar.

La evaluación externa ¿un instrumento útil?

Como ya hemos señalado, en las últimas décadas la evaluación ha ido adquiriendo un papel cada vez más importante, especialmente la evaluación externa de los rendimientos escolares a través de pruebas externas estandarizadas. La política educativa española no constituye una excepción a este fenómeno como podemos comprobar en la creciente preponderancia que se le ha otorgado a la evaluación en las recientes leyes educativas nacionales¹⁹.

Hablar de evaluación externa supone hacer referencia a evaluaciones destinadas a informar sobre aspectos concretos del sistema educativo (Roca, 2013). Ejemplos de estas pruebas son las coordinadas por la OCDE (PISA, TALIS), IEA (TIMSS, PIRLS, ICCS), UE (Lenguas, Aprender a aprender) o las nacionales, como la Evaluación general de diagnóstico española (Cuadro 3.1).

Cuadro 3.1. *Evaluaciones externas internacionales*

	Finalidad	Periodicidad	Organismo	Destinatario	Último año
PISA	Programa para la evaluación internacional de estudiantes.	Cada 3 años.	OCDE	Alumnado de 15 años.	2015
TALIS	Estudio internacional sobre la enseñanza y aprendizaje.	Cada 5 años.	OCDE	Profesores y directores de Educación Secundaria Obligatoria.	2013
TIMSS	Estudio Internacional de Progreso en la Comprensión Lectora.	Cada 5 años.	IEA	Alumnado de cuarto de Educación Primaria.	2011

¹⁹ Con la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006) se establecieron el marco normativo, las características y los requisitos que enmarcan la evaluación diagnóstico que corresponde a las diferentes Administraciones autonómicas. Con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) se han introducido las evaluaciones externas de fin de etapa como una de las novedades respecto al marco legislativo anterior.

Cuadro 3.1. *Continuación.*

ICCS	Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadanía.	Sin periodicidad	IEA	Alumnado de 14 años.	2009
ECCL	Estudio Europeo de Competencia Lingüística.	Cada 3 años	UE	Alumnado europeo al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria.	2014

Fuente: elaboración propia

De entre todas las pruebas, la más mediática y famosa por su impacto social es el proyecto PISA. Al respecto, señala Monereo (2003, 2009a) que el valor de una evaluación externa de estas características reside en dar a conocer en qué medida el sistema educativo de un país está logrando que su alumnado, ciudadanos en edad escolar, adquieran las competencias deseables para su plena participación en la sociedad, invitando además a promover medidas correctoras en el caso que sea necesario. Por tanto, la utilización de la evaluación externa supone proponer dichas pruebas como instrumento principal de diagnóstico y como detonante privilegiado para provocar el cambio y la mejora (Pérez y Soto, 2011).

Ahora bien, ello supone asumir que la estrecha relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, junto con la creciente importancia que se le ha concedido a esta última, provoca la imposibilidad de llevar a cabo un proceso de innovación educativa que tenga como objetivo la transformación de las prácticas metodológicas y pedagógicas, sin realizar al mismo tiempo una innovación en profundidad de la evaluación que suponga una transformación de las prácticas de evaluación (Coll, Barberà y Onrubia, 2015). Así, si concedemos importancia al enfoque que hace García Ramos (1989) sobre la evaluación como *motor y palanca* del aprendizaje del alumno, la calidad de la evaluación supondrá un estímulo o un freno a la calidad educativa.

En esta misma línea, Castillo y Cabrerizo (2006) hablan de la evaluación como el *punto de encuentro* didáctico en el que confluye el

proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, otorga a su vez a la evaluación la capacidad de revisar la práctica docente, conocer las capacidades del alumnado, analizar los problemas de aprendizaje y valorar la adquisición de destrezas por parte del alumno.

No obstante, cabe matizar esta postura, y es que, a pesar de conceder un cierto grado de consideración a la evaluación como instrumento de mejora de la educación, critican su uso por entenderla al servicio del desarrollo económico (Martín, 2011; Merchán, 2011, 2012), y como un *discurso político* (Álvarez Méndez, 2003) legitimador de las decisiones tomadas desde la administración. Así, se reafirma Merchán (2012: 1) al hablar de una “política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela”. Desde esta perspectiva, la educación se nos presenta como una industria en las que los objetivos marcados inicialmente necesitan ser evaluados para comprobar que se han alcanzado (Monteagudo, 2014).

Con similares argumentos, pone el énfasis Linn (2000), en una evaluación entendida como una política basada en la rendición de cuentas. En ocasiones estas pruebas se utilizan para incentivar o sancionar escuelas y/o profesorado y, como señala Roca (2013), en estos casos es dudoso el beneficio que la evaluación puede aportar a la mejora de la educación.

Además, este tipo de evaluación es visto como una forma de control externo, mostrando de forma sutil la desconfianza que provoca la autonomía de los profesores (Álvarez Méndez, 2005) quienes acaban autocensurándose y optan por no arriesgar más allá de aquello en lo que son controlados. En el caso de 2º de Bachillerato, debemos recordar que los alumnos pueden escoger entre Historia de España y Filosofía, incidiendo en este carácter de control del conocimiento.

Por otra parte, la utilización que se hace de los resultados obtenidos, en ocasiones se traduce en una simplificación, con la intención primordial de ordenar sistemas educativos paralelamente al uso de un lenguaje tan especializado que resulta incomprensible para las personas que los reciben (Pérez y Soto, 2011; Serván, 2011).

Por último, señalar lo advertido por algunos autores (Darling-Hammond, 2001; Merchán, 2005; Pérez Gómez, 2013; Popham, 1999;

Roca, 2013; Sanmartí, 2003) sobre la propensión a *entrenar* a los alumnos para resolver este tipo de pruebas estandarizadas, sobre todo, hace referencia Popham (1999), en el caso de las pruebas de alternativa múltiple (tipo test) propuestas en EEUU.²⁰

En vista de lo señalado, ¿quiénes se pueden beneficiar de una evaluación externa? Si tenemos en cuenta que los destinatarios de este tipo de evaluaciones son la totalidad de la comunidad educativa, en mayor o menor grado, todos ellos pueden verse favorecidos por los resultados de la evaluación.

En primer lugar, al profesorado, la información resultante de una evaluación externa le puede ser útil desde dos dimensiones. Por una parte permiten detectar las dificultades de aprendizaje de los alumnos. Si bien es cierto que no permiten analizar ni diagnosticar los procesos de aprendizaje, al menos sí ofrecen una orientación de las características de los estudiantes (Rodríguez-Martínez, 2011). Por otra parte, como señalan Borrell, Canals y Pujol (2012) pueden suponer un cambio y mejora profesional en tanto que posibilitan reflexionar sobre las habilidades cognitivas que evalúan las pruebas, plantearse la importancia de enseñar los contenidos desde una perspectiva competencial y elaborar propuestas de mejora de los procesos de enseñanza²¹. Porque, como señala Cronbach (1987), la evaluación que se usa para mejorar un programa mientras este se está aplicando, contribuye más al desarrollo de la educación que la evaluación usada para estimar el valor del producto de un programa ya concluido.

En segundo lugar, las pruebas externas (haciendo referencia a las pruebas diagnóstico españolas o a PISA for schools, que sí ofrecen resultados individualizados) pueden ser de ayuda en centros educativos y equipos directivos, para dirigir los procesos de mejora del centro, identificando las fortalezas y debilidades de su alumnado y permitiendo destinar eficientemente los recursos de apoyo o refuerzo. Además, de

²⁰ Al respecto de las PAU de Historia de España, describimos en el *capítulo sexto* cómo hay muchas Comunidades Autónomas que sólo preguntan por el siglo XIX y XX. Nuestra experiencia docente nos permite conjeturar la posibilidad que haya centros educativos que prepararen únicamente dichos siglos o incluso solo uno de los periodos históricos.

²¹ Es por ello que algunos docentes, en ocasiones, participan como correctores en las PAU para conocer el funcionamiento de la aplicación de la prueba, así como para indagar la preparación de los estudiantes de otros centros educativos.

permitir orientar la formación permanente de su profesorado en base a sus necesidades.

Por último, la información ya citada se hace extensible al alumnado y a las familias, quienes deben conocer las fortalezas y debilidades de todo el sistema educativo permitiéndoles extraer sus propias conclusiones al respecto.

2. Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje

Hablar de evaluación educativa supone enfrentarse a un hecho en el que intervienen una gran diversidad de elementos interrelacionados entre sí: currículo, práctica docente, aprendizaje... y todos ellos a su vez con posibilidad de ser evaluados. No obstante, debemos reconocer que, tradicionalmente en el ámbito educativo se entiende la evaluación asociada al aprendizaje y en concreto al aprendizaje del alumnado.

En torno a la evaluación del aprendizaje del alumno coexisten, todavía en la actualidad, al menos dos modelos o culturas evaluativas (Cuadro 3.2.). Esta dualidad en torno a la evaluación, per se, supone dos formas de entender el conocimiento; según se entienda este, derivarán formas de implementación de la evaluación. Compartimos con Álvarez Méndez (2005) la afirmación de que la evaluación está estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento.

Así, frente a una *evaluación tradicional* (Álvarez Méndez, 2005), evaluación objetivista (Monereo y Castelló, 2009) o como mencionan Coll, Barberà y Onrubia, *cultura del test*, surgirá la *evaluación auténtica* (Monereo, 2003b), evaluación para el aprendizaje – *assessment for learning* – (Stobart, 2010; James et al., 2006; Black, McCormickb, James y Pedder, 2006; Black *et al.*, 2003; Hautamacky et al. (2002) o evaluación constructivista (Álvarez Méndez, 2005; Monereo y Castelló, 2009).

Hablar de *evaluación auténtica*²² supone emplear un adjetivo al que se puede acusar de relativo y subjetivo, porque es asumir que la evaluación

²² Sabemos que la utilización del concepto *evaluación auténtica* puede resultar parcial, además que el propio concepto excede de una evaluación final y sumativa como es la PAU, no obstante para nuestro

tradicional es la no-auténtica. No obstante, sus defensores (Gulikers, Bastiaens y Martens, 2005; Álvarez Valdivia, 2005) la definen de este modo por oposición a la evaluación tradicional, argumentando la inutilidad de esta para detectar el verdadero aprendizaje (Bravo y Fernández del Valle, 2000).

Desde una visión esquemática y con todas las limitaciones que ello supone, se enfrenta un modelo, el de *evaluación tradicional*, que asume, y no de forma casual, una visión positivista del conocimiento, en la que el alumno es un receptor pasivo que acumula información, y donde, por tanto la evaluación se reserva la función de certificación y acreditación de que los objetivos establecidos se han alcanzado. El conocimiento se reduce de este modo a una lista de objetivos medibles y cuantificables que permitan realizar una evaluación objetiva y neutral, y donde el interés perseguido radica en la eficiencia con la que el alumnado aprende los conocimientos. Como señala Álvarez Méndez, (2005: 28), “la enseñanza consiste en modificar o cambiar la conducta del alumno, no su forma de razonar, su pensamiento, e incluso, sus sentimientos y actitudes”, situándonos en una evaluación coercitiva de los conocimientos enseñados y aprendidos.

Cuadro 3.2. *Comparación entre modelos de evaluación*

	Evaluación tradicional	Evaluación auténtica
Modelo psicológico	Conductista o neo conductista	Cognitiva y constructivista
Función	Social / Certificación / Acreditación	Pedagógica
Concepción del aprendizaje	Cuantitativa / Acumulativa	Cualitativa
Concepción del currículum	Hechos / Datos / Cosas	Construcción histórica y sociocultural
Finalidad	Medición de los resultados	Incentivar la curiosidad por la exploración de contenidos valiosos de conocimiento
Tipo de evaluación	Modelos por objetivos	Modos de pensamiento o modos de aprendizaje de contenidos
¿Qué se evalúa?	Objetividad y neutralidad	Conocer el grado de adquisición de las competencias que posee el alumnado

propósito nos permite definir un modelo de evaluación que queremos desarrollar en la presente investigación.

Cuadro 3.2. *Continuación*

¿Cómo se evalúa?	Pruebas escritas de respuesta única	Proyectos / Presentaciones / Elaboración de textos e informes escritos / Diseño y desarrollo de experimentos / Respuestas a problemas complejos
¿Cuándo se evalúa?	Puntuales Al término del proceso de enseñanza-aprendizaje	Conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje
Interés en las respuestas de los alumnos	Velocidad y eficiencia	Reflexión y comprensión / Emisión de juicios razonados / Discusión / Análisis
Función del alumno	Receptor pasivo que acepta y acumula información.	Capacidad para actuar de modos diferentes en contextos nuevos no conocidos

Fuente: Álvarez Méndez, 2005; Coll; Barberà, Onrubia, 2000; Monereo y Castelló, 2009

Por el contrario, y volviendo a hacer uso de la simplificación, se postula la *evaluación auténtica*, que deriva de la Psicología Cognitiva y constructivista, la cual plantea una educación como proceso que implica “cambios cualitativos en la naturaleza y organización de los conocimientos y capacidades de los alumnos” (Coll, Barberà y Onrubia, 2000:120). Donde la práctica educativa se orienta hacia el aprendizaje y desarrollo de competencias y que concibe el currículum como una construcción histórica y sociocultural. Un contenido, por tanto, que necesita ser reflexionado y comprendido por el alumno en relación al contexto en el que se desarrolla, y que da lugar a planteamientos como el aprendizaje situado, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje activo. Asumiendo, asimismo, un amplio abanico de actividades y tareas como herramientas de evaluación: proyectos, presentaciones, elaboración de textos e informes, experimentación... en definitiva hacer uso de las destrezas adquiridas.

De este modo, ¿qué hace auténtica a la evaluación? El carácter auténtico de la evaluación queda definido por dos aspectos: la vinculación con el mundo real y la naturaleza de las demandas cognitivas, las cuales señalan Álvarez y Gómez (2009) deben corresponder a necesidades reales para el desarrollo de los estudiantes como futuros ciudadanos o profesionales. Esta última premisa se formula desde una concepción competencial de la educación, que persigue la integración del conocimiento, habilidades y actitudes en la solución de problemas en contextos reales. El carácter auténtico de la evaluación exige que el

estudiante demuestre su conocimiento mediante la práctica (Álvarez y Gómez, 2009; Álvarez Valdivia, 2005; Gulikers, Bastiaens y Martens, 2005).

En esta misma línea, la bibliografía británica hace referencia al concepto de evaluación para el aprendizaje (EpA) – assessment for learning - (Stobart, 2010; James et al., 2006; Black, McCormickb, James y Pedder, 2006; Black et al., 2003; Brown, 2015; Hautamacky et al., 2002). Partiendo de los postulados de la evaluación auténtica, dichos investigadores ponen el énfasis en la retroalimentación – *feedback* –, en la necesidad de obtener evidencias para identificar lo que se ha aprendido y lo que no, utilizando dichas pruebas para mejorar el aprendizaje. Además, este modelo destaca la necesidad de la autorregulación y la autonomía de los aprendizajes, una competencia, señala Stobart (2010), que se desarrolla mediante la autoevaluación y la coevaluación.

Después de todo, sería de necios pensar que este modelo evaluativo no tiene detractores, Moreneo y Castelló (2009) resumen en cuatro puntos las principales alegaciones que se suelen hacer a este tipo de evaluación:

1. Este tipo de evaluación se centra en aprendizajes simples de carácter práctico, con un bajo nivel de abstracción. No obstante, esta afirmación no es del todo cierta, porque la complejidad y la abstracción estarán determinadas en función de la complejidad cognitiva con la que se plantee la prueba. Sí es cierto, que la complejidad de este tipo de evaluación está determinada por su relación con la vida real.
2. No establece variables que permitan expresar si el alumno es competente objetivamente. La evaluación auténtica hace uso de categorías de desempeño o rúbricas, y estas pueden ser compartidas por los distintos evaluadores.
3. Más que un sistema de evaluación, es un sistema de enseñanza. En verdad es ambas cosas. Puede evaluarse tanto el proceso como el resultado.
4. La evaluación suele ser auténtica para el profesor pero no para los alumnos. En efecto, lo que puede resultar interesante para el profesor no tiene que serlo para el alumnado. Se requiere por tanto

compartir con el alumnado el carácter de autenticidad que acompaña a las actividades diseñadas.

En resumen, la *evaluación auténtica* debe ser entendida como un conjunto de alternativas a la evaluación tradicional, donde la respuesta no está limitada, donde el contexto es significativo, y donde la persona evaluada hace, crea o produce algo para poder evaluar el proceso, el resultado o ambos (Arteaga y Fernández del Valle, 2000).

3. Rediseñar el examen para promover un aprendizaje auténtico

La *evaluación auténtica* apuesta por procedimientos cualitativos que permitan que el alumnado tenga que poner en práctica los contenidos procedimentales y actitudinales, además de los conceptuales, como por ejemplo el uso del portafolio, la entrevista, la confección de ensayos, tareas colaborativas, mapas conceptuales o el diálogo y la observación en el aula.

Si bien los defensores de la *evaluación auténtica* o de la *evaluación para el aprendizaje* rechazan el examen, al menos como ha estado planteado hasta la actualidad, como la única y exclusiva herramienta para evaluar a los estudiantes (Monteagudo, 2014), creemos como Álvarez Méndez (2005), que más allá de las perversiones que de él se hayan hecho, y que no son achacables a la herramienta en sí misma, el examen como instrumento *bien utilizado*, cumple funciones que pueden ser educativamente válidas.

Pero debemos reconocer que el examen ha sido cuestionado desde ámbitos diversos por sus usos sociales y pedagógicos. Hemos naturalizado el formato que ha de cumplir el examen como una prueba estructurada en torno a un número limitado de preguntas donde el alumno debe demostrar que ha adquirido el conocimiento, y, en ocasiones, su función queda reducida a la mera repetición de los conceptos y procesos enseñados por el profesor. Además, como señala Stobart (2010), le hemos conferido al examen un carácter neutral, sostenido por permitir la capacidad e igualdad de oportunidades.

En ocasiones, esta distorsión entre evaluación y examen es lo que lleva a Álvarez Méndez (2005) a afirmar que en la escuela no se evalúa, se examina, y mucho, llegando a confundirse evaluación continua y formativa con examen y con la función acreditativa que este conlleva.

Por otra parte, no podemos negar que el examen es el instrumento de evaluación más utilizado en las aulas o bien, como señala Merchán (2005), aunque los profesores utilizan una gran diversidad de instrumentos de evaluación, el examen es el que resulta generalmente determinante en el momento de decidir la calificación.

Además, el examen es el reflejo de lo que se produce en el aula. En él se pueden observar las rutinas escolares, los objetivos y finalidades de la asignatura, la concepción del aprendizaje y del currículo.

Por último, dado el objeto de investigación y en comparación con otras pruebas de carácter externo como PISA, que sí hacen auténtica la evaluación (Monereo, 2009a, 2009b; Domínguez, 2013), no podemos sino preguntarnos si es posible elaborar *mejores* exámenes.

¿Qué convierte un examen en un instrumento de evaluación auténtica?

Tres son las dimensiones que caracterizan a una actividad, sea para enseñar o evaluar, como auténtica y que Monereo (2009a, 2009b) expresa de la siguiente forma:

1. Debe ser realista en relación al ámbito evaluado. Es decir, las condiciones de las pruebas así como las exigencias cognitivas deben corresponderse con las condiciones en la vida del alumnado.
2. Ha de ser relevante para el alumno. Las competencias evaluadas deben ser útiles a corto o medio plazo para las actividades que el alumnado realice fuera del aula.
3. Debe promover la socialización del alumno. La actividad de evaluación debe utilizar el vocabulario técnico, las herramientas, el

entorno... propios del contexto en el que se desarrolla esa actividad.

Así mismo en un *examen auténtico*, la coherencia entre el currículo, el proceso didáctico, así como la seguridad de que mide lo que se pretende medir, viene dado por cuatro criterios de validez (Segers, Dierick y Dochy, 2001; Gielen, Dochy y Dierick, 2003 citados por Monero y Castelló, 2009):

1. Validez curricular: si lo que se evalúa se corresponde con lo previsto en el currículo.
2. Validez instruccional: si las actividades valoran la adquisición de competencias.
3. Validez consecuencial: si las actividades tienen efectos sobre el modo en que estudian y aprenden los alumnos.
4. Validez ecológica: si la evaluación recoge estrategias, habilidades y competencias útiles para resolver problemas.

Por su parte, Stobart (2010) plantea sus cuatro pasos prácticos para conseguir unos exámenes mejores, bajo la premisa de que el examen como herramienta de evaluación puede dar una experiencia constructiva de aprendizaje. Si bien es cierto que algunas de las medidas propuestas exralimitan el alcance de las PAU sí que creemos que pueden ser interesantes para reflejar la posibilidad de una mejora en el aprendizaje educativo:

1. Poner de manifiesto la finalidad y la exigencia del aprendizaje. Esto supone prestar atención a los objetivos y finalidades de la materia de estudio, y no solo a los contenidos. La evaluación debe responder a las intenciones u objetivos y no solo a cubrir los contenidos, hecho que sucede con frecuencia en la elaboración de exámenes.
2. Realizar preguntas menos previsibles. Partir de la premisa de que los estudiantes deben poner en práctica sus conocimientos para poder elaborar una respuesta, y no solo hagan uso de la

memorización y reproducción. Tener la capacidad de reproducir un conocimiento en un examen no garantiza que el conocimiento pueda ser utilizado en la vida real.

3. Hacer que las pruebas sean lo más auténticas posibles. Necesitamos pruebas que ayuden a desarrollar las competencias deseadas, por lo que es necesario que se evalúen lo más directamente posible.
4. Los exámenes deben ser accesibles a todos los alumnos. Es decir, contar con ejercicios variados que respondan a la diversidad del aula, para permitir que todo el alumnado pueda demostrar lo que sabe y puede saber hacer.

A modo de resumen, destacar dos cuestiones en relación a la elaboración de exámenes que permitan una evaluación auténtica. La primera de ellas, relativa al uso que se haga de la prueba. Si el examen solo sirve para demostrar la capacidad del alumnado para retener información y por ende, sólo sirve como recurso para medir, el examen sirve de poco educativamente hablando. Estaremos evaluando si los alumnos son buenos receptores y memorizadores. Por el contrario, si lo que buscamos es valorar si los alumnos son críticos o creadores, y la capacidad de aplicar los conocimientos que adquirieron y cómo los dominan, necesitaremos de exámenes cuya respuesta facilitada por los alumnos permita obtener datos para mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje del alumno, convirtiéndose así en un instrumento educativo constructivo.

La segunda cuestión es sobre la relevancia de las preguntas. Si las preguntas o ejercicios planteados exigen respuestas automáticas que “obligan” a reproducir un discurso previamente memorizado o un conocimiento transmitido, el alumno queda relegado a una simple función de almacenaje; si por el contrario, se busca el saber reflexivo y las acciones de estrategia, estaremos favoreciendo la elaboración de pensamiento propio.

4. La evaluación de Historia

En un número 90(4) del *Journal of American History*, Richard Rothsein (2004), publicó un artículo titulado: “No estamos listos para evaluar el aprendizaje de Historia” (*We Are Not Ready to Assess History*)

Performance). En él, el autor analizaba el debate existente entre la evaluación de una Historia extensiva o una Historia intensiva en relación con el fin último de la Historia, promover una buena ciudadanía. Señalaba cómo esta situación se acababa reflejando en las pruebas de evaluación que solo miden el grado de conocimientos históricos pero no miden la adquisición de destrezas históricas, como si por el hecho de estudiar historia ya estuviéramos formando ciudadanos propensos a ejercer los derechos y responsabilidades de la ciudadanía.

La evaluación de los conocimientos, y sobre todo de los procesos de pensamiento se ha convertido en un tema central en las investigaciones²³. La mayoría de investigaciones (Gibbs, 1999; Lee, 2005b; Lévesque, 2008; VanSledright y Limón, 2006; Wineburg, 2001; Pellegrino *et al.*, 2001; VanSledright, 2014; Ercikan y Seixas, 2006; Brookhart, 2010) ponen de manifiesto que la evaluación debe ser algo más que la comprobación de la capacidad de memorización de hechos, acontecimientos, datos y fechas del pasado.

Centrándonos en España, ya hemos dejado constancia del crecimiento de investigaciones acerca de la evaluación (Alfageme y Miralles, 2009, 2014; Barca, 2011; Diarte, 1999; Gómez y Miralles, 2013, Gómez, Monteagudo y López Facal, 2012; Martínez, Navarro-Medina y García, 2010; Miralles, Gómez y Sánchez, 2014; Trepát, 2012). Aunque debemos advertir que la mayoría se centran en analizar el examen como herramienta de evaluación, posiblemente dando respuesta a la llamada de atención realizada por Viñao (2001) y la necesidad de centrar las investigaciones en torno al examen.

No obstante, cuando se hace referencia a las técnicas de evaluación que suelen emplearse en el área de Ciencias Sociales, sorprende que autores como Monedero (1998) solo hagan referencia a la confección de trabajos estructurados, a los debates y puestas en común y a la ejecución de exámenes, cuando otros autores (Alfageme y Miralles, 2009; Salinas, 2002) dan muestra de mayores posibilidades como la realización de mapas conceptuales, el cuaderno de clase o la observación sistemática.

²³ En los países anglófonos diferencia dos conceptos: *evaluation* y *assessment*. Cuando hablamos de evaluación estamos haciendo referencia al segundo término que es el utilizado para evaluar el aprendizaje, la enseñanza y los resultados.

A pesar de ello, la mayoría de estudios coinciden en señalar que el examen sigue siendo el principal instrumento de evaluación, o al menos, del que depende el mayor porcentaje de calificación final de los estudiantes, tanto en Educación Primaria (p. ej. Gómez y Miralles, 2013; Gómez, Monteagudo y López Facal, 2012; Miralles, Gómez, Sánchez Ibañez y Villa Arocena, 2012; Miralles, Gómez, Sánchez Ibañez, 2014) como en Educación Secundaria (Hernández *et al.*, 2001; Gómez y Miralles, 2015; Martínez Molina, 2008; Monteagudo, 2014; Navarro-Medina, 2012; Pérez Guerrero, 2015; Martínez Valcarcel, Navarro-Medina y García Hernández, 2010; Souto, 2011, 2013; Souto y Claudino, 2009; Souto, Vercher y Rodríguez, 2014).

Asimismo, en Historia parecen preponderar el uso de exámenes que se traducen en la mera memorización de informaciones sobre hechos históricos, cuestión que según Monteagudo (2014) viene determinada por varias razones: En primer lugar, el limitado tiempo que tienen los estudiantes para la realización de la prueba. En segundo lugar, la cantidad de exámenes que los profesores han de corregir. Perrenoud (2008) recuerda que además de la corrección de exámenes debemos contar el tiempo que dedican los docentes a la preparación, administración y gestión del aula. Finalmente, la búsqueda de criterios objetivos para justificar las calificaciones.

La solución pasa por la utilización de preguntas cortas. Señala Merchán (2005) que el tipo de pregunta más repetida en los exámenes de Historia es aquella que pide a los alumnos que enumeren las causas o las consecuencias de un hecho histórico. No obstante este tipo de preguntas que pueden parecer de respuesta abierta encierra una finalidad:

Unas preguntas de forma aparentemente <<abierta>> (por ejemplo, ¿cuáles fueron las causas de la guerra de Secesión?) entendiendo por abiertas al 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 fueron las cinco causas de la guerra de Secesión..., que vienen en vuestro manual..., en los apuntes que os di la semana pasada...,etc. (Young, 1993 citado por Merchán, 2005: 146)

Uno de los ejemplos que nos pone Merchán (2005) de esta *economización* a la hora de plantear los exámenes, es el cambio sufrido del antiguo comentario libre de texto histórico, al actual ejercicio de preguntas en las que el texto queda como pretexto, y que tendremos oportunidad de analizar cuando describamos los modelos de PAU de Historia de España.

Como señalábamos en la introducción del presente capítulo, esta concepción del conocimiento que se maneja en las aulas, concede a la Historia la visión de un conocimiento cerrado que no admite discusión o duda. Se traslada la visión de que el alumno debe únicamente memorizar un discurso que en ocasiones considera erudito y falto de significado.

Es cierto que podemos achacar este proceso a lo que Barberà (2003) denomina rutinas de evaluación, que no es más que la presentación continuada de enunciados iguales o muy similares que llevan a una respuesta automática. Se automatizan de este modo unos patrones de conducta estereotipados (Monteagudo, 2014) y acaban por configurar el código disciplinar de la historia como materia escolar.

¿Qué sabemos acerca de cómo se examina el conocimiento histórico en España?

En consecuencia con lo aducido en torno al formato de los exámenes en la asignatura de Historia, no queda sino comprobar mediante los estudios e investigaciones realizados si se cumplen las premisas señaladas anteriormente.

El objetivo es tratar de comprender la naturaleza y las características de los exámenes empleados para evaluar el conocimiento histórico en todas las etapas. Con los estudios e investigaciones realizados hasta la fecha trataremos de identificar cuáles son las rutinas que se reproducen en todas las etapas, si es que las hubiere, así como identificar cuáles son los cambios que se introducen al respecto. Es cierto, como señalan Alfageme y Miralles (2009) que existe una gran variedad de exámenes que permite al profesor reforzar el carácter pedagógico de la evaluación y regular los aprendizajes. Pero, por otra parte, hemos visto cómo se ha ido produciendo un proceso por el cual se han ido seleccionando aquellos tipos de conocimientos objetivamente evaluables.

La cuestión es comprobar si ese patrón se identifica en los exámenes utilizados en las aulas españolas.

Respecto a la Educación Primaria, se constata como la principal preocupación es averiguar qué ha supuesto la incorporación de las competencias básicas en el currículo de Historia al respecto de la evaluación, conjeturando que esta nueva forma de afrontar la enseñanza exigiría reinventar la evaluación para valorar el uso que el alumnado hace del conocimiento en situaciones reales (Gómez y Miralles, 2013). No obstante, como resaltan los estudios efectuados en la Región de Murcia en el tercer ciclo de educación Primaria (Gómez y Miralles, 2013; Gómez, Monteagudo y López Facal, 2012; Miralles, Gómez, Sánchez Ibañez y Villa Arocena, 2012; Miralles, Gómez, Sánchez Ibañez, 2014), en los exámenes de Historia siguen dominando las preguntas sobre fechas de batallas, reinados o hechos relevantes de cada etapa histórica, lo que supone entender una Historia basada en el tiempo cronológico. Respecto a la tipología de preguntas, los datos reflejan la supremacía de los exámenes basados en preguntas cortas y pruebas objetivas. Solo de manera testimonial aparecen exámenes con preguntas de desarrollo abiertas, que impliquen un mayor dominio de la expresión escrita, frente a la abundancia de preguntas que pueden contestarse con pocas palabras. Sin duda uno de los datos más reveladores es el referente a la capacidad cognitiva que se demanda en los exámenes. De las 1240 preguntas analizadas en el estudio (Gómez y Miralles, 2013; Miralles, Gómez, Sánchez Ibañez, 2014) el 85% del total (1054 preguntas) suponen recordar o comprender hechos o conceptos. En otro estudio de similares características (Gómez, Monteagudo y López Facal, 2012) donde se analizaron los exámenes de cinco colegios, con un total de 69 exámenes y 745 preguntas, se concluía que el porcentaje de preguntas que suponían un bajo nivel cognitivo representaba más del 70%, apareciendo solo en un 3% los contenidos procedimentales, siendo verdaderamente escasas. Además, los autores apuntaban que no eran muchas las diferencias entre colegios, siguiendo todos una misma tendencia a exigir operaciones de bajo nivel cognitivo. De esta manera, en la Educación Primaria se constata la potenciación de la memorización de contenidos, frente a un escaso tratamiento de la comprensión y aplicación de los mismos. (Gómez y Miralles, 2013; Miralles, Gómez, Sánchez Ibañez, 2014; Gómez, Monteagudo y López Facal, 2012).

Todo parece indicar que la situación en Educación Secundaria no varía notablemente. Los estudios demuestran cómo las capacidades cognitivas elevadas – análisis, razonamiento, reflexión y valoración – tienen poca presencia en los exámenes realizados por alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012; Monteagudo, 2014; Gómez y Miralles, 2015). No obstante, esta afirmación requiere de matizaciones, ya que en un reciente estudio realizado sobre preguntas de Historia de 1º, 2º y 4º de ESO (Gómez y Miralles, 2015) se refleja la supremacía de preguntas cortas y pruebas objetivas en los dos primeros cursos de Educación Secundaria, a diferencia del último curso, donde cobra protagonismo la pregunta tipo ensayo. Sin embargo, ello no supone un aumento de las capacidades cognitivas exigidas donde se demuestra que la mayoría de preguntas exigen un conocimiento conceptual-factual, con un dominio de lo memorístico y ausencia de los procedimientos. En línea con lo expuesto en el *capítulo segundo*, estos estudios demuestran que los exámenes propuestos no promueven un trabajo de los conceptos metodológicos que integran el pensamiento histórico.

Finalmente, para describir la situación en Bachillerato contamos con estudios que analizan los exámenes realizados en el aula, como en el caso de Murcia donde se confirma que la presencia de capacidades de alto nivel cognitivo es “demasiado reducida para lo deseado” (Martínez Valcarcel, Navarro-Medina y García Hernández, 2010: 583). En esta misma línea, la investigación realizada por Elisa Navarro (2012) sobre el conocimiento del alumnado al finalizar Bachillerato, concluye que los estudiantes manifiestan poseer un bajo nivel de aprendizaje de contenidos históricos así como de competencias históricas. Esta situación parece agravarse, si tenemos en cuenta que un estudio realizado sobre el Bachillerato LOGSE en la Región de Murcia (Martínez Molina, 2008) confirmaba que el 60% de los exámenes de Historia analizados se basaban fundamentalmente en el recuerdo como capacidad cognitiva principal. A la luz de dichos resultados, podemos señalar que la introducción de la LOE no ha cambiado la forma en que se le plantean los exámenes a los alumnos.

Ante la situación descrita, parece que se han impuesto las rutinas de un examen escolar academicista sobre las propuestas de innovación de didactas, pedagogos o grupos de innovación educativa. Es por ello que en esta investigación trataremos de comprobar mediante estudios empíricos

que recogemos en el *capítulo sexto*, si las rutinas en los exámenes marcarán o no el formato de examen de la PAU de Historia de España.

¿Cómo debe ser la evaluación en Historia hoy?

El modelo de aprendizaje de Historia propuesto en el *capítulo segundo* y las investigaciones y experiencias que hemos ido señalando no dejan duda alguna, los estudiantes necesitan ser evaluados mediante una herramienta que les permita demostrar las destrezas de razonamiento histórico, y creemos que esto se vuelve todavía más necesario en alumnos preuniversitarios. Para facilitar el desarrollo del pensamiento histórico es preciso permitir que los estudiantes evalúen fuentes históricas, analicen las causas y consecuencias y aprecien cómo de compleja y ambigua es la explicación histórica. La evaluación en Historia debería permitir a los estudiantes pensar y emitir juicios sobre las fuentes de manera independiente, imaginativa y crítica, en un intento por desarrollar el pensamiento crítico considerando los diferentes puntos de vista. De ahí que la evaluación precise diferentes procesos cognitivos para interpretar el pasado. Ello debería reflejarse en actividades, ejercicios, o en definitiva, pruebas o exámenes con niveles cognitivos bajos y altos, permitiendo destrezas de recuerdo, comprensión, análisis, aplicación y evaluación.

Veamos pues qué tipo de pruebas o actividades se plantean en otros países para evaluar el conocimiento histórico de los alumnos y qué propuestas hay al respecto.

Tradicionalmente, una de las formas de evaluar el conocimiento ha sido el uso de test. No obstante, esta herramienta demuestra sus limitaciones si lo que queremos es comprobar cómo los estudiantes interpretan y comprenden el pasado. VanSledright (2014) propone el uso de pruebas de selección múltiple “profundas” (*Wiegthed multiple-choice*). Se trata de preguntas de respuesta múltiple asociadas a una fuente histórica, y donde la selección de la misma se produce como resultado de aplicar estrategias cognitivas y en las que todas las respuestas son parcialmente válidas, pero hay una que demuestra la correcta comprensión y complejidad de haber entendido la fuente.

En esta misma línea Seixas, Gibson y Ercikan (2015) han diseñado un proceso de evaluación del pensamiento histórico en forma de test, no para medir el conocimiento factual, sino donde los alumnos necesiten entender el contexto histórico para responder correctamente.

En Alemania ha sido desarrollado un modelo similar dentro del *Historical Thinking – Competencies in History* (HITCH Project) dando como resultado lo que han llamado The FUER-Model (Körber y Meyer-Hamme, 2015). Es similar al aplicado en Estados Unidos con los *large-scale assessment* (en español, pruebas estandarizadas) a través de la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (*Nacional Assessment of Educational Progress, NAEP*), si bien el modelo americano hace uso de preguntas de selección múltiple, preguntas de respuesta corta y preguntas de respuesta extendida.

En el ámbito nacional, hay investigadores (Sans y Trepát, 2002; Trepát e Ina, 2006, 2008; Trepát, 2006, 2012) que defienden el uso de pruebas de corrección objetiva (PCO) señalando la capacidad de estas pruebas para evaluar y medir capacidades de información básica, comprensión, aplicación y análisis (Sans y Trepát, 2002; Trepát, 2012). Del mismo modo, estos autores también proponen la elaboración de preguntas asociadas a fuentes históricas, ilustraciones, mapas y cuadros.

Sin embargo, se reconoce que las pruebas objetivas no pueden medir las capacidades de síntesis y el grado de creatividad, de formulación de hipótesis o el dominio escrito (Trepát, 2012). Aunque, como es sabido, cuando se elabora una herramienta de evaluación de tipo test se ha de conocer lo que se está evaluando (Körber y Meyer-Hamme, 2015; VanSledright, 2014; Seixas, Gibson y Ercikan, 2015).

Otro modelo de prueba, serían las de ensayo abiertas. Al respecto, podemos aunar una gran diversidad de propuestas al respecto. Por una parte lo que se conoce como *Document-Based Question* (DBQ) este tipo de evaluación tiene el objetivo de valorar la capacidad del alumnado para evaluar y sintetizar múltiples fuentes históricas. Para algunos (VanSledright, 2014; Reisman, 2012) esta representa la evaluación histórica auténtica. No obstante, se han detectado dos problemas persistentes: 1) la extensión de las respuestas de los alumnos y 2) que aunque se enfatiza el análisis y la síntesis, apenas acaban demostrando otras destrezas. Por otra

parte, Reisman (2012) hace referencia a los *Learning-Based Assessments*. Se trata de una evaluación que tiene como objetivo la explicación de un tema a partir de la lectura de fuentes primarias que ofrecen posiciones diversas sobre un hecho histórico. El ejercicio consiste en que el alumno le explique a un amigo (compañero) qué está ocurriendo y por qué es relevante. Es importante resaltar que uno de los problemas que señala el autor ante este tipo de actividades es que el alumno acaba resumiendo los puntos de vista de las fuentes históricas pero no es capaz de argumentar o interpretar, demostrando una comprensión histórica. Por último, VanSledright (2014) señala los *single-account interpretative essays (SAIEs)*, donde al alumno se le presenta un hecho histórico en concreto y debe explicar su interpretación. Este tipo de ejercicios pone en funcionamiento estrategias de pensamiento como identificar el hecho histórico, contextualizarlo y buscar evidencias que apoyen su argumentación.

Este conjunto de pruebas o ejercicios pretenden que el alumno sea capaz de demostrar las competencias históricas adquiridas. Como hemos comprobado, en su formulación, está la intención de que los alumnos sean capaces de poner en prácticas destrezas cognitivas elevadas. A este respecto, Trepát (2012) sugiere tener presentes una serie de normas básicas al redactar este tipo de enunciados: 1) se han de tener cuenta los procesos mentales que se desea que los alumnos pongan en práctica; 2) la pregunta debe especificar sin ambigüedades la tarea a realizar; y 3) evitar la formulación de preguntas subjetivas, a no ser que el objetivo de la pregunta sea medir la capacidad de argumentación.

Otra de las propuestas es la realizada por Domínguez (2015) quien plantea la posibilidad de una evaluación competencial histórica. Siguiendo el modelo utilizado por PISA para evaluar las ciencias experimentales, propone un marco para evaluar el conocimiento histórico por competencias. Sin duda este modelo de evaluación representa una novedad respecto a los anteriores y supone reconocer y valorar la importancia de las competencias históricas.

De forma paralela, se proponen una serie de ejercicios específicos (*assessment tasks*) que persiguen la evaluación de una destreza en concreto como ejercicios de empatía histórica o de explicación causal. Pero este tipo de actividades aunque podrían constituir una parte del examen, están pensados para trabajar con los alumnos en el aula. Si bien es cierto que

desde la investigación educativa son utilizados como fuente de información.

Por último, nos parece acertado destacar que la mayoría de autores argumentan la necesidad de acompañar este tipo de ejercicios con rúbricas de evaluación (*scoring system, rubrics, coding schemes*) (Reisman, 2015; VanSledright, 2014) bien sea para ejercicios escritos u orales. En este último caso proponen la elaboración de “protocolos de pensamiento en voz alta” (*Think-aloud protocols, TAPs*). En ambos casos, son herramientas útiles para identificar el proceso cognitivo y la estructura de conocimiento que está empleando el alumno para completar la tarea. Su diseño revela cómo los estudiantes reaccionan y responden a la tarea (Kaliski, Smith y Huff, 2015).

5. Control y mejora del aprendizaje histórico

Como hemos podido comprobar en el presente capítulo, la evaluación es un concepto ambiguo, y que en ocasiones acaba perdiendo el sentido inicial del mismo. Es por ello que hemos querido definir el modelo de evaluación que pretendemos desarrollar en nuestra investigación a partir de las aportaciones realizadas por los estudios en torno a la idea de *evaluación auténtica*.

Si bien la evaluación auténtica por sus características excede la concepción unívoca del examen como herramienta de evaluación, como hemos manifestado, nos interesa aplicar en esta investigación el propósito subyacente de la necesidad de una evaluación que se oriente al desarrollo de competencias y que conciba el currículo como una construcción histórica y sociocultural. Cuando reclamamos la posibilidad de rediseñar el examen para promover un aprendizaje auténtico, estamos reivindicando que es posible modificar las características de los exámenes de la PAU de Historia de España, si somos capaces de ver las alternativas de mejora de la educación histórica. Así nosotros presentamos en este trabajo el pensamiento histórico como alternativa a la concepción academicista de la Historia como materia escolar.

Asimismo, creemos que para poder ofrecer una propuesta de mejora o cambio es necesario poseer un diagnóstico lo más profundo

posible de la situación de la que partimos. De ahí el sentido último del presente trabajo, porque no podremos mejorar nuestra práctica docente a menos que sepamos cuáles son sus puntos débiles y fuertes. Solo si orientamos la evaluación al servicio de la mejora educativa, tendrá consecuencias en los procesos de planificación, desarrollo y gestión de la educación (Escudero y Correa, 2006). Creemos, por tanto, en la evaluación como un proceso de mejora, que nos permite emitir juicios sobre la calidad y el valor educativo del objeto evaluado, asociando la evaluación a la toma de decisiones. Como Stufflebeam (1987), creemos que el propósito fundamental de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar.

En los capítulos que configuran la *Segunda Parte*, se explicitan y detallan los fundamentos metodológicos de la presente investigación. Y en la *Tercera Parte* de esta Tesis Doctoral se ofrecen los resultados de los estudios empíricos dirigidos a aportar un análisis del aprendizaje de Historia en alumnos de 2º de Bachillerato.

SEGUNDA PARTE

**MARCO METODOLÓGICO DE LA
INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO CUARTO

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Reflexiones previas

En los capítulos precedentes hemos planteado el problema de investigación, y el marco teórico en torno al campo de conocimiento que nos ocupa. Este hecho nos ha obligado a comenzar, en el *capítulo primero*, por delimitar el ámbito de investigación en torno a los dos ejes que estructuran la misma: la educación histórica y la evaluación. En el *capítulo segundo*, hemos expuesto el modelo de enseñanza y aprendizaje en el que se fundamenta el presente trabajo: el pensamiento histórico. Se ha tratado desde un punto de vista epistemológico y metodológico con el fin de comprobar su alcance. En el *capítulo tercero*, hemos planteado la evaluación auténtica como modelo sobre el que basar un rediseño de las prácticas examinatorias. Ahora, en el presente capítulo, profundizaremos en el marco metodológico en el que se sostienen las bases de esta investigación.

Esta parte junto con la anterior, conforman nuestra fundamentación. Hemos querido presentarlas de forma separada por la importancia que adquiere el marco metodológico en toda investigación. Este es el responsable de conducir las reflexiones teóricas que enmarcan el problema de investigación hacia el momento de verificarlo, con la interpretación de los datos y hechos derivados de las hipótesis que se plantearon. En este sentido, la metodología no es un procedimiento técnico, sino que también define la manera de desarrollar este estudio, para poder refutar o validar las conjeturas y afirmaciones que mantenemos. De este modo el marco teórico y metodológico actúan como un todo que configura la base del presente estudio.

Somos conscientes de que esta es una de las partes más críticas y que más cuestiones plantea, más si cabe, si tenemos en cuenta la problemática de presentar el conocimiento científico de lo social. Así, en este *capítulo cuarto* se concreta el marco metodológico, se señalan las fases que ha seguido la investigación y se describen las muestras. Por último, se aborda el tratamiento que se ha hecho de las fuentes mediante el proceso de categorización y codificación.

El marco metodológico ha supuesto una reflexión teórica acerca de los procesos de indagación y observación, así como de las técnicas e instrumentos de recogida de información y su posterior tratamiento, con la intención de que estos se basaran en modelos y diseños con rigor metodológico. Es por ello que se ha apostado por técnicas ya contrastadas

en anteriores investigaciones que nos permitieran abordar la investigación con rigurosidad.

Uno de los elementos más importantes de este capítulo es la referencia al modelo conceptual y la descripción del sistema de categorías. Su importancia radica en que la codificación de los datos nos proporciona una descripción completa de las fuentes de información analizadas. Se convierte así, en el elemento que vertebra el marco teórico con los resultados y que da sentido a estos y los orienta hacia las conclusiones.

A continuación presentamos las características metodológicas del presente trabajo.

1. Opción metodológica de la investigación

Si partimos de la idea de que la educación como campo de conocimiento pertenece al ámbito de las Ciencias Sociales, su investigación debe tener como objetivo comprender, analizar y reflexionar sobre la realidad. Por tanto, solo la diversidad metodológica posibilita el estudio de la realidad social desde diversas ópticas, ya que ninguna perspectiva por sí sola responde a los interrogantes que se formulan desde el contexto social (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995).

Dicho lo anterior, y a partir de la naturaleza del problema de investigación que hemos presentado, hay dos aspectos que debemos determinar: el tipo de investigación y los métodos empleados en la misma.

En el primero de los casos, atendiendo a los enfoques metodológicos en Ciencias Sociales y Educación (Albert, 2006; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; McMillan y Schumacher, 2005; Salkind, 1999; Kerlinger, 2002), esta investigación es de naturaleza *no experimental, descriptiva y transeccional*. Es cierto que, como señalan diversos autores (Albert, 2006; Henández et. al, 2010; Kerlinger, 2002), una investigación no experimental se hace *post hoc*, donde no se controlan las *variables independientes*, que en nuestro caso serían el propio currículo de Historia de España, los libros de texto, la metodología empleada en el aula o el examen, entre otros. Pero para nuestro propósito, estudiamos dos de las variables mencionadas: el currículo y los exámenes, los cuales serán

analizados para evaluar su capacidad de influencia o control sobre la *variable dependiente*, que para nosotros son, las respuestas de los alumnos. Se pretende realizar un análisis de las mismas, con el objetivo de conocer el nivel de educación histórica a partir de la integración del conocimiento sustantivo y del uso de destrezas de pensamiento histórico utilizado por los alumnos de 2º de Bachillerato en el marco de las pruebas de acceso a la Universidad. Lo que supone, observar el fenómeno tal y como se da en su contexto natural para después analizarlo.

Como veremos al analizar la muestra, a modo de matiz en el caso valenciano se han analizado dos convocatorias diferentes (junio de 2012 y 2013); mientras que en el caso gallego, se ha analizado la convocatoria de junio de 2014. Además, se hace referencia a los exámenes de grado elemental de Bachillerato de los años 60 como elemento de comparación. Esta muestra no nos permite establecer un estudio longitudinal, puesto que necesitaríamos recopilar más datos para establecer una tendencia o evolución comparada, pero sí conocer las principales tendencias que orientan un aprendizaje histórico bajo la presión de una prueba externa.

Como se ha señalado al inicio, el planteamiento del problema nos ha exigido la combinación de diferentes métodos de investigación, en nuestro caso asociados al paradigma cuantitativo y cualitativo. No obstante, no podemos negar que se ha priorizado un enfoque de *metodología cualitativa* con el objetivo de comprender y profundizar sobre el fenómeno de estudio. El proceso de análisis cualitativo nos ha obligado a organizar los datos y la información identificando unidades de análisis o significado que nos permitieran su categorización y codificación. Del mismo modo, asumimos cierta influencia del paradigma socio-crítico al entender que la finalidad de toda investigación debe ser la transformación social de las prácticas educativas, además del carácter reflexivo que pretendemos inferir al analizar los resultados.

Así, si tratamos a las dos Universidades estudiadas como dos casos diferentes, y asumiendo que ambas presentan modelos distintos de examen, podríamos afirmar que estamos ante un *estudio de casos*. Como señala Salkind (1999) el estudio de casos no está limitado a las personas y puede dirigirse hacia instituciones u organizaciones. De este modo, esta investigación pretende, proporcionar una descripción y análisis de dos casos: Universitat de València y Universidade de Santiago de Compostela,

y sobre las dos realidades que son objeto de estudio, con la posibilidad de interrelacionarlas en una interpretación global. Por un lado, las pruebas de acceso a la Universidad de Historia de España, analizando no solo su dimensión cognitiva, sino también su dimensión del conocimiento y pensamiento histórico; y por otro lado, valorar el nivel de complejidad de respuestas de los alumnos a partir de la integración de conocimiento sustantivo y las destrezas de pensamiento histórico. De la interrelación de ambas podremos determinar, al menos para los casos de estudio, si hay una correlación entre la complejidad cognitiva de la prueba y el desarrollo de pensamiento histórico alcanzado por los estudiantes.

En investigación cualitativa, la recopilación de datos resulta fundamental, ya que se recogen con la finalidad de ser analizados y comprendidos para intentar responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. Atendiendo a diversos autores (Albert, 2006; Hernández *et al.*, 2010; MacMillan y Schumacher, 2005; Salkind, 1999; Kerlinger, 2002; Creswell, 2011; Tracy, 2013; Cohen, Manion y Morrison, 2007), los instrumentos de recogida de información son variados y diversos: cuestionarios, entrevistas, observación, grupos de discusión, tests... Pero para llevar a cabo nuestra investigación, se ha hecho uso especialmente del *análisis de contenido* (Bardin, 2002; Mayring, 2000; Pérez, 1994; Krippendorff, 1990; López, 2002).

El análisis de contenido no puede ser indiscriminadamente aplicado a la educación en general. Puede y debe ser utilizado en educación, pero dentro de unas parcelas de estudio específicas (López, 2002), como es el caso de nuestra investigación. Desde esta perspectiva, el análisis de contenido se concreta en el estudio de tres fuentes de información: 1) el *currículo*, su análisis nos va a proporcionar información acerca de las finalidades de la Historia, la selección y organización de los contenidos, en definitiva, la concepción de la Historia como materia escolar; 2) el análisis de los *protocolos de exámenes* es otra fuente de información valiosa que se revela cada vez más importante en investigaciones de didáctica de la Historia. Estos constituyen los enunciados de cuestiones planteadas en las pruebas de Historia de España de acceso a la Universidad. Su estudio nos va permitir conocer y analizar la estructura formal de los exámenes, el contenido histórico que se pregunta, la tipología de preguntas así como el nivel cognitivo y de destreza de pensamiento histórico que desarrollan. En resumen, de qué modo los

exámenes contribuyen en la determinación de lo que debe ser el conocimiento histórico o al menos lo más representativo de la disciplina; 3) las *respuestas de los estudiantes*, en esta investigación nos centramos en la integración de las destrezas que componen el pensamiento histórico, no obstante, otros estudios demuestran que su análisis nos puede proporcionar información, por ejemplo, acerca de la capacidad de argumentar de los alumnos (Monte-Sano, 2010; Machí, 2014) o sobre las representaciones de la identidad nacional (Sáiz, 2015).

De este modo, el análisis de contenido ha sido entendido en la presente investigación como la reelaboración y reducción de datos proporcionados por las fuentes de información. Algunas de las metas del uso de esta técnica son: denotar tanto el contenido manifiesto como el contenido latente de los datos analizados, reelaborar los datos brutos aglutinándolos en categorías a través de pasos sucesivos hasta llegar a la conceptualización o establecer relaciones entre los temas analizados y la teoría previa (Cáceres, 2002). Como se ha dicho, el uso de esta técnica permite una mayor profundidad y riqueza analítica (Pérez, 1994) y además, permite generar información válida y fiable, que nos ayude a comparar los resultados con otras investigaciones.

El uso del análisis de contenido obliga a distinguir varios pasos diferentes, de los que nos ocuparemos en lo que resta de capítulo, como son: determinar la muestra de la investigación, abordar el modelo conceptual y plasmar el proceso de categorización, y finalmente, describir las reglas de codificación.

Respecto a la legitimación de la investigación, si bien algunos autores (Tracy, 2013) señalan hasta ocho criterios para homologar una investigación cualitativa (relevancia del tema, rigor metodológico, sinceridad, credibilidad, impacto, significancia en la contribución, ética y coherencia), Anguera *et al.* (1995) señala que la validez de la investigación depende de la representatividad de los datos, la fundamentación teórica y su análisis e interpretación. Respecto a este último que ahora nos ocupa, la categorización de la información ha contado con diferentes criterios de validez. Por una parte, están aquellas categorías apriorísticas validadas por el marco teórico de la investigación, como son aquellas utilizadas para analizar los protocolos de examen o los marcadores identificados en los conceptos de pensamiento histórico; por otra parte, para el análisis y

categorización de los progresos de aprendizaje de los estudiantes, hemos seguido la *grounded theory* o teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2001; Corbin y Strauss, 2008) lo cual significa que la teoría, a fin de determinar los niveles de complejidad de las respuestas de los alumnos, ha emergido a partir del análisis de los datos²⁴. Esto implica que los niveles de progresión sobre la comprensión de las destrezas de pensamiento histórico y los niveles de complejidad organizativa de la narrativa no han sido previamente establecidos, sino que surgen de las respuestas de los estudiantes. Es cierto que disponemos de modelos previos de lo que pueden ser las narrativas, pero la recogida de datos nos ha permitido precisar y matizar los hechos descritos en investigaciones anteriores.

Esto ha supuesto hacer uso de una codificación abierta o flexible, así las categorías se basan en los datos recopilados, y estas tienen propiedades representadas por subcategorías, las cuales son codificadas y aportan detalles de cada categoría. Esta técnica de investigación cualitativa ha sido utilizada en otras investigaciones de educación histórica donde se analizan las narrativas históricas de los alumnos (Barca, 2011; Barca y Schmidt, 2013, Sáiz, 2015).

Si bien una investigación de este tipo, dadas sus características extrínsecas, (se trata de un único aspecto de la acción didáctica, como es la evaluación); y sus características intrínsecas, (el tipo de investigación descrito), no nos permite obtener resultados absolutos y generalizables, sí creemos, por el contrario, que nos permite un examen y análisis detallado de las muestras seleccionadas, así como el uso de varias técnicas para analizar la información. Además, aunque limitada en su alcance, se obtiene una imagen completa de lo que está ocurriendo. No obstante, hay autores (Stake y Trumbull, 1982 citado por Tracy, 2013) que hablan del concepto de generalización naturalista (*naturalistic generalization*) para referirse al proceso a partir del cual los resultados se intuye que pueden ser aplicados en otros contextos similares. En esta misma línea, Hernández et al. (2010), hacen referencia a la transferencia o aplicabilidad de resultados. Aunque el objetivo no es generalizar los resultados a toda la población, ya que esta no

²⁴ La *grounded theory* o teoría fundamentada la hemos entendido como una metodología ad hoc que justifica el uso de métodos inductivos en relación con los datos que aparecen como consecuencia de la opción metodológica. En nuestra investigación partimos de una metodología sustentada en un marco teórico previo. No obstante, sí que hacemos uso de ella en nuestra investigación, establecemos niveles de observación empírica y no sabemos ni podemos prever cuáles comprobaremos.

es nuestra finalidad, sí reconocemos que parte de estos, o su esencia, sí podrían aplicarse en otros contextos, contribuyendo a un mayor conocimiento y a establecer algunas pautas para futuros estudios.

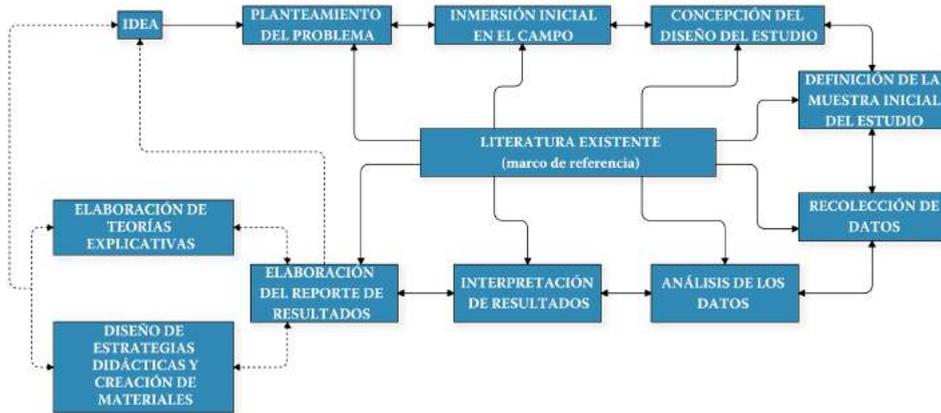
Asimismo, como consecuencia de la opción metodológica elegida (socio-crítica), pensamos que la presentación organizada y argumentada de los datos, de acuerdo con la diversidad de tendencias que nos llevan a las narrativas históricas, permitirá a los profesores obtener unos criterios para adoptar las decisiones oportunas que les conduzcan a una autonomía crítica en la enseñanza de la Historia en segundo de Bachillerato.

Por último, señalar que la prioridad en el uso de técnicas cualitativas no nos ha privado de la utilización de técnicas cuantitativas, estas han sido necesarias para la selección de la muestra o para transformar la codificación cualitativa en cuantitativa, permitiéndonos recolectar datos y hacer uso de la estadística descriptiva.

2. Fases de la investigación

Habiendo definido la opción metodológica, la exposición de las fases de la investigación o etapas del procedimiento científico, consiste en describir los principios fundamentales que se aplican en cualquier trabajo de investigación. Estos se plantean de la misma manera para los fenómenos sociales y los naturales. En ambos casos, las hipótesis teóricas se confrontan con los datos de la observación o la experimentación (Quivy, 2005), si bien, en el enfoque cualitativo en investigación, el proceso se mueve de manera dinámica y no siempre la secuencia es la misma. Así los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos (Hernández *et al.*, 2010).

A continuación (Figura 4.1.) se presentan como operaciones separadas e interconectadas, aunque durante el proceso de investigación no han seguido una secuencia tan mecánica. La indagación se ha movido de manera dinámica, entre los hechos y su interpretación, resultando un proceso “circular”. Así el conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción entre la teoría y la práctica. (Alvarado y García, 2008).

Figura 4.1. *Fases de la investigación*

Fuente: elaboración propia a partir de Hernández et al., (2010)

Para facilitar una visión general de las fases que se han abordado en el desarrollo de la investigación, se han aunado en torno a cuatro etapas que han sido representadas en un cuadro (Cuadro 4.1.)

Cuadro 4.1. *Etapas de la investigación*

1ª Etapa: IDEA. OCTUBRE 2012 – SEPTIEMBRE 2013
<p>Esta Tesis Doctoral no se entiende sin la primera fase que supuso la formación en el Máster de Investigación en Didácticas Específicas y que tuvo como fruto el Trabajo Fin de Máster <i>¿Control o desarrollo del pensamiento histórico? Las PAU de Historia de España.</i></p> <p>El citado trabajo fue dirigido por el Prof. Dr. D. Xosé Manuel Souto González, y supuso una revisión bibliográfica inicial, un acercamiento al problema de investigación y a los instrumentos y técnicas de investigación. Por la continuidad que se le ha dado en la presente investigación, dicho trabajo debe considerarse una fase previa a la investigación doctoral.</p>

Cuadro 4.1. *Continuación*

2ª Etapa: DEFINICIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN. NOVIEMBRE 2013 – DICIEMBRE 2013
<p>Durante los primeros meses del programa de doctorado se asume el reto de seguir la misma línea de investigación ya iniciada. Esto supuso partir de las sugerencias realizadas por el tribunal: aumentar la bibliografía al respecto del problema de investigación y mejorar las técnicas de análisis.</p> <p>En ese momento, se decide que es necesario ampliar la muestra de estudio. Es por ello que se realizaron los trámites pertinentes para el acceso a las pruebas de junio de 2013 de la Universitat de València, y se iniciaron los contactos para poder estudiar las pruebas de la Universidade de Santiago de Compostela.</p>
3ª etapa: RECOGIDA DE LOS DATOS, TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS. OCTUBRE 2012 – FEBRERO 2015
<p>Esta etapa tan extensa debe entenderse por periodos alternos. A pesar del análisis realizado para el primer trabajo de investigación, con la ampliación de bibliografía y la afinación del método de análisis se procedió a revisar los exámenes de junio de 2012. A partir de mayo de 2014 se inició el análisis de las pruebas de junio de 2013 de la Universitat de València. Finalmente, durante diciembre de 2014 se realizó el estudio de las pruebas de junio de 2014 de la Universidade de Santiago de Compostela.</p> <p>Por otra parte, se decide analizar todos los protocolos de examen del estado español de la PAU de junio de 2012, y se lleva a cabo una prospección para comprobar las posibles variaciones en las siguientes convocatorias. Al no encontrar variaciones significativas se decidió no analizar las convocatorias posteriores.</p>
4ª etapa: REDACCIÓN Y REVISIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN JUNIO 2015 – JUNIO 2016
<p>Durante esta etapa se inicia un proceso de definición inicial de índice de trabajo, modificándose en varios momentos. Una vez definido, se comienza la fase de redacción paralelamente a la fase de revisión por parte de los directores del trabajo de investigación.</p>
5ª etapa: DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS
<p>Si bien esta etapa se presenta en último lugar, la difusión de los resultados ha sido una constante en el proceso de investigación. Cabe destacar el contacto con el Prof. Jorge Sáiz con quien a través de diversas publicaciones se han difundido aspectos relativos a las narrativas históricas. El análisis comparado con sus investigaciones y el hecho de tener que avanzar parte de los resultados mediante artículos o comunicaciones, nos ha ayudado a definir mejor la investigación.</p>

Fuente: elaboración propia

3. Muestra de la investigación: descripción y recogida de datos

Teniendo presentes los antecedentes de la investigación que ahora nos ocupa, las decisiones en torno a la muestra de estudio fueron abordadas desde el inicio de este trabajo. Se hacía necesario ampliar la muestra de la que partíamos y dirigirla hacia otra comunidad autónoma que nos permitiera contrastar los resultados obtenidos en el análisis exploratorio realizado en 2012. Al mismo tiempo, nos preocupaba poder llegar cuantitativamente y/o cualitativamente a una muestra significativamente representativa del objeto de estudio, a pesar de que, como se ha señalado, la investigación tiene un carácter preeminentemente cualitativo.

Partíamos de un análisis exploratorio del Decreto 102/2008 por el que se establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad Valenciana, de un estudio de un único modelo de examen de Historia de España, y una muestra inicial de 100 exámenes. Además, en el estudio previo se hizo una incursión exploratoria en las preguntas de exámenes de grado elemental de Bachillerato de los años 60. Se trataba de comprobar si existía una continuidad en las rutinas escolares en el momento de la evaluación.

Con todo, cuatro han sido las fuentes de información que hemos seleccionado para dar cuenta de nuestro objeto de estudio:

1. El *marco normativo* que regula el aprendizaje de Historia de España en 2º de Bachillerato, que nos sirve como contexto en el que inscribir las PAU de Historia de España, tanto a nivel estatal como autonómico (Comunidad Valenciana y Galicia), representado principalmente en:

- 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* (6 noviembre 2007), núm. 266.

- ORDEN ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* (18 junio 2008), núm. 147.
- DECRETO 102/2008, de 11 de julio del Consell, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana* (15 julio 2008) núm. 5806.
- ORDEN de 24 de junio de 2008 por la que se desarrolla la organización y el currículo de las enseñanzas de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia* (27 de junio 2008) núm. 124.

2. Los *protocolos de exámenes* de las pruebas de Historia de España de Acceso a la Universidad. Se han consultado y analizado las propuestas de las 17 comunidades autónomas en dos momentos concretos, la convocatoria de junio de 2009 y la de junio de 2012. Su elección radica, en el primer caso, en el hecho de ser un estudio anterior (Alarcón, 2010) que nos ofrece un marco teórico de referencia; y en el segundo caso, se trata de la convocatoria del estudio inicial, además de ser posterior a la entrada en vigor del *modelo de selectividad* LOE. Ello nos permitirá comprobar si ha habido diferencias notables entre ambos modelos. Por otra parte, aunque como veremos a continuación la muestra incluye la convocatoria de junio de 2013 en el caso valenciano y junio de 2014 en el caso gallego, se constató que las pruebas de dichas convocatorias mantenían la misma estructura y partes del examen, por lo que desechamos la posibilidad de su análisis por no ofrecer resultados significativamente diferentes.

Asimismo, se han consultado también de manera detallada los exámenes de las convocatorias de junio de 2012 y 2013 de la Comunidad Valenciana, y junio de 2014 de Galicia por ser las que han servido como muestra para el estudio, y que describimos en el *capítulo sexto*. Su consulta se realizó a través de las páginas web de las Universidades del territorio español consideradas como referencia en el distrito universitario y que albergan en sus webs la documentación requerida. Cabe destacar que, en

los casos en los que los criterios de corrección estaban disponibles, también se procedió a su consulta²⁵.

3. Las preguntas de los *exámenes de grado elemental de Bachillerato* de los años 60. Se seleccionaron 70 preguntas de las convocatorias de junio-septiembre entre 1962 y 1968, extraídas de las *Guías Metodológicas. Temas de Grado, Geografía e Historia* publicadas por la Dirección General de Enseñanza Media para la preparación de dichos exámenes. La selección de las preguntas se realizó mediante un muestreo aleatorio simple de entre el total de preguntas.

4. Las *respuestas de los alumnos*, representadas en 300 exámenes. Ello ha supuesto: 100 exámenes de las convocatorias de junio de 2012 y 2013 de la Universitat de València y 100 exámenes de la convocatoria de junio de 2014 de la Universidade de Santiago de Compostela. El acceso a las respuestas de los alumnos requiere que nos detengamos a describir las vicisitudes que envuelven la selección de una muestra de estas características.

En el caso valenciano, la custodia de las PAU de Historia de España recae sobre la Delegación para la incorporación a la Universitat de València, así, las gestiones para su acceso y consulta se realizaron con la Delegada del Rector para el Plan de Incorporación a la UV²⁶.

Para la selección de la **muestra de junio de 2012**²⁷ contábamos con las notas de los 15 tribunales evaluadores de Valencia. Esta información fue remitida en un archivo en formato Excel a partir del cual se realizó la explotación de los datos para la selección de la misma. Mediante el programa estadístico SPSS v.20 se obtuvieron los siguientes estadísticos descriptivos: media y desviación típica, además de agrupar los datos por intervalos de notas para ayudarnos a seleccionar la muestra de estudio.

²⁵ Como complemento, se han consultado los manuales publicados por Anaya para la preparación de las PAU de Historia de España de las convocatorias de junio de 2009 y 2012. En ellos se recogen todas las pruebas del territorio español y su solución. Si bien no representa un documento “oficial” elaborado por las Universidades sí nos ha ayudado a entender qué tipo de respuesta se promueve como el correcto.

²⁶ Se mantuvo una reunión con la Delegada del Rector para el Plan de Incorporación a la Universitat de València, M^oJose Lorente Carchano en los meses de septiembre-octubre de 2012 concediendo su aprobación en noviembre de 2012. Queremos agradecer la colaboración prestada por esta profesora, así como a la auxiliar Nuria Liñana Gozalbez.

²⁷ Agradecer al prof. Vicente Sanjosé López, del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universitat de València sus orientaciones al respecto de la selección de la muestra.

Para nuestro propósito, identificamos seis estratos o intervalos. Por una parte, aquellos exámenes con una calificación inferior a cinco (<5), y por otra parte, los exámenes con una calificación superior a cinco dividida en cinco estratos: $x=[5, 6)$, $x=[6, 7)$, $x=[7, 8)$, $x=[8, 9)$, $x \geq 9$ (Tabla 4.1.).

Tabla 4.1. *Estadísticos descriptivos generales PAU HES. (Universitat de València, junio 2012)*

N	Media	Desviación Típica
2456	6,5318	1,71569

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

Fuente: elaboración propia a partir de los datos

Solo pudimos acceder a un Tribunal para su estudio, de este modo, partiendo de una población de 2456 exámenes repartidos en 15 tribunales, se procedió a la selección de la muestra, seleccionando el tribunal 22 por ser el más representativo, ajustándose a los estadísticos descriptivos y a la distribución por notas (Tabla 4.2.).

Tabla 4.2. *Estadísticos descriptivos Tribunal 22 PAU HES.*
(Universitat de València, junio 2012)

N	Media	Desviación Típica
152	6,5444	1,73509

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

Fuente: elaboración propia a partir de los datos

Con los datos disponibles se optó por un *muestreo no probabilístico* basado en la selección de la muestra a partir de los grupos o estratos en los que se dividió la población (*muestreo por cuotas*). Teniendo en cuenta que la muestra de exámenes que queríamos estudiar era de 100, la elección de cada estrato fue proporcional a la variabilidad del mismo. Consideramos importante matizar que si bien disponíamos de datos suficientes para haber realizado un muestreo probabilístico estratificado, este nos hubiera obligado a seleccionar los sujetos de cada estrato aleatoriamente, situación que descartamos porque, sobre todo en los exámenes con notas inferiores a 5, podríamos encontrarnos con respuestas en blanco que no aportaran información a la investigación. En un muestreo por cuotas no probabilístico la elección de los sujetos en cada estrato se realiza a criterio del investigador.

Finalmente la muestra seleccionada en base a la proporcionalidad de cada estrato fue la que se muestra en la Tabla 4.3.

Tabla 4.3. *Muestra Convocatoria junio 2012.*
(Universitat de València)

Intervalo de notas	Nº exámenes
<5,00	16
[5, 6)	17
[6, 7)	20
[7, 8)	25
[8, 9)	13
≥9	9
Total	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos

Respecto a la selección de la **muestra de junio de 2013**, en esta ocasión la Universitat de València solo nos facilitó los estadísticos descriptivos de toda la población y de los 15 tribunales (Tabla 4.4.), no disponiendo de los datos en bruto con los que trabajar.

Tabla 4.4. *Estadísticos descriptivos generales PAU HES*
(Universitat de València junio 2013)

N	Media	Desviación Típica
2212	6,447028	1,584984

Fuente: elaboración propia a partir de los datos

Así pues se seleccionó el tribunal cuya media y desviación típica se aproximara más al de la población. Del mismo modo se optó por un muestreo no probabilístico por cuotas, seleccionando 100 exámenes (Tabla 4.5.)

Tabla 4.5. *Estadísticos descriptivos Tribunal 1 PAU HES. (Universitat de València, junio 2013)*

N	Media	Desviación Típica
156	6,563723	1,584984

Intervalo de notas	Frecuencia	Porcentaje
<5,00	16	10,3
[5, 6)	25	16
[6, 7)	31	19,9
[7, 8)	47	30,1
[8, 9)	22	14,1
≥9	15	9,6
Total	156	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos

Finalmente la muestra seleccionada en base a la proporcionalidad de cada estrato fue la que se muestra en la Tabla 4.6.

Tabla 4.6. *Muestra Convocatoria junio 2013. (Universitat de València)*

Intervalo de notas	Nº exámenes
<5,00	16
[5, 6)	16
[6, 7)	20
[7, 8)	25
[8, 9)	14
≥9	9
Total	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos

En el caso gallego, la decisión de abordar el estudio de las respuestas de las PAU HES de dicha comunidad se alcanzó tras el análisis de los protocolos de examen. Como se describe en el *capítulo sexto*, el modelo seguido por las universidades gallegas superan una reproducción memorística de lo estudiado, presentando una prueba que requiere aplicar

el conocimiento histórico mediante la realización de una composición razonada y coherente basada en las fuentes históricas que se acompañan como estímulo, opinión compartida con autores como Domínguez (2015). Es por ello que, nos resultaba interesante conocer los niveles de comprensión de las destrezas de pensamiento histórico desarrolladas por los alumnos gallegos, con el fin de poder conjeturar, como ya hemos manifestado, si un cambio en el modelo de examen supone o no un cambio en los niveles identificados.

La custodia de las pruebas de acceso a la Universidad pertenece a la Comisión Interuniversitaria de Galicia (CiUG). El acceso al estudio de las pruebas nos fue facilitado por el Prof. Ramón López Facal. Para la selección de la **muestra de junio de 2014** contamos con las notas de todos los estudiantes a partir de las cuales obtuvimos los estadísticos descriptivos y realizamos la distribución por notas. Así, la selección de la muestra se realizó del mismo modo que en los casos anteriores, si bien en este caso, esta fue seleccionada del total de exámenes y no de un tribunal en concreto (Tabla 4.7.).

Tabla 4.7. *Estadísticos descriptivos generales PAU HES. (Universidade de Santiago de Compostela, junio 2014)*

N	Media	Desviación Típica
4999	5,7121	2,28091

Intervalo de notas	Frecuencia	Porcentaje
<5,00	1674	33,5
[5, 6)	898	18,0
[6, 7)	735	14,7
[7, 8)	633	12,7
[8, 9)	502	10,0
≥9	557	11,1
Total	4999	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos

Finalmente la muestra seleccionada en base a la proporcionalidad de cada estrato fue la que se muestra en la Tabla 4.8.

Tabla 4.8. *Muestra convocatoria junio 2014.*
(*Universidade de Santiago de Compostela*)

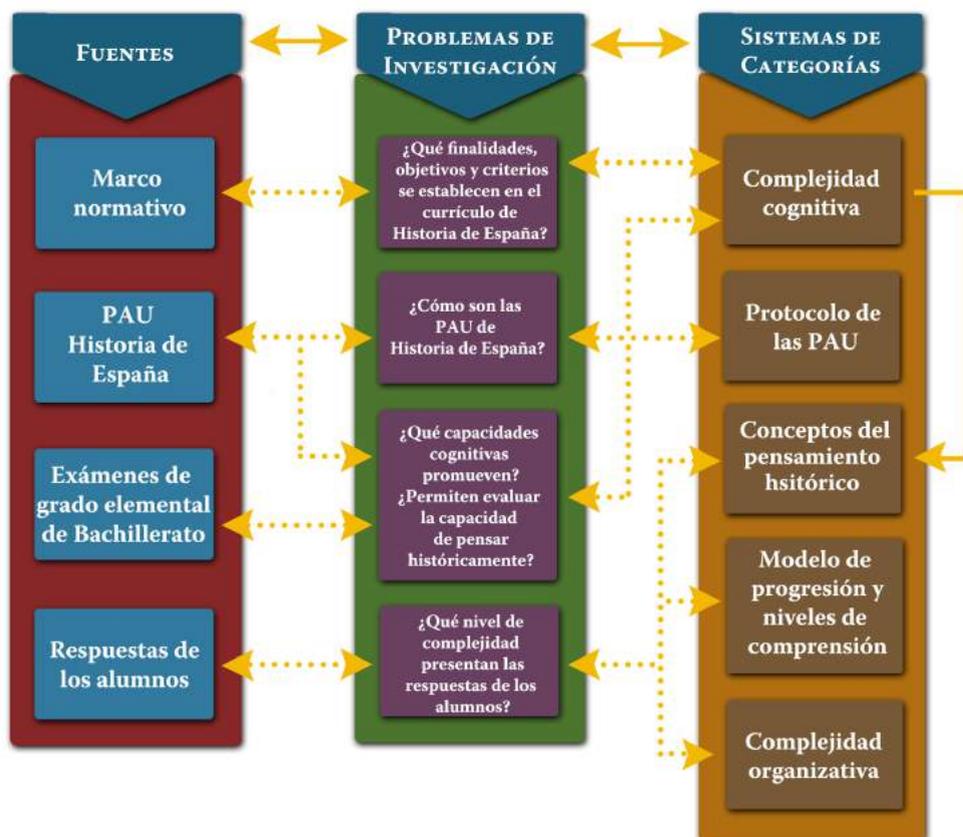
Intervalo de notas	Nº exámenes
<5,00	33
[5, 6)	18
[6, 7)	15
[7, 8)	13
[8, 9)	10
≥9	11
Total	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos

4. Modelo conceptual y proceso de categorización para el análisis

Debido a la diversificación de fuentes de información que acabamos de describir, hemos tenido especial cuidado en el proceso de categorización, de forma que cada una de ellas fuera analizada con un sistema de categorías que nos permitiera un análisis sistemático. Como resultado hemos obtenido un modelo complejo, pero al mismo tiempo funcional, que intenta dar respuesta a cada uno de los objetivos y/o problemas planteados en la investigación (Figura 4.2.)

Figura 4.2. *Relación entre las fuentes, los problemas de investigación y los sistemas de categorías*



Fuente: elaboración propia

Como podemos observar se han construido cinco sistemas de categorías que abordan los diferentes problemas de investigación (Cuadro 4.2.):

- Categorización del protocolo de las Pruebas de Acceso a la Universidad. Este sistema nos permite contestar a la pregunta sobre cómo son las PAU de Historia de España. A partir de un estudio previo (Alarcón, 2010) se han establecido categorías descriptivas que nos permitan detallar los aspectos formales, el contenido histórico y los apartados de los que se componen los exámenes.

Cuadro 4.2. *Modelo conceptual para el análisis de las fuentes de la investigación*

SOBRE EL CURRÍCULO Y LOS PROTOCOLOS DE EXAMEN		
Fuentes	Tareas de investigación	Bases teóricas de las categorías
Análisis del marco legal estatal y autonómico	Análisis de la complejidad cognitiva que promueven los objetivos, finalidades, contenidos y criterios de evaluación	Adaptación de la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl (2001). Tipología de los contenidos históricos demandados. Tipología de conceptos de primer y segundo orden propuesta por Seixas y Morton (2013)
Preguntas planteadas en las PAU de Historia de España y en los exámenes de grado elemental de Bachillerato.	Análisis de las preguntas realizadas desde el punto de vista de la complejidad cognitiva que demandan y de las destrezas de pensamiento histórico que fomentan	
Protocolos de las PAU de Historia de España	Descripción de los protocolos de examen atendiendo al aspecto formal, de contenido y del tipo de partes que presentan	Adaptación de la propuesta para el análisis del protocolo de la PAU HES realizada por Alarcón (2010)
SOBRE LAS NARRATIVAS HISTÓRICAS		
Análisis de las respuestas de los alumnos de dos Universidades: Valencia y Santiago de Compostela	Análisis de la integración del conocimiento sustantivo y del conocimiento de segundo orden en las narrativas históricas	Adaptación de las propuestas de los conceptos de pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013) y Domínguez (2015)
	Diseño de un modelo de progresión respecto a la complejidad de las respuestas que valore la integración de las destrezas de pensamiento histórico	Revisión y delimitación (grounded theory) de un modelo que represente el progreso y los niveles de comprensión de los conceptos metodológicos históricos
	Diseño de un modelo de complejidad organizativa que evalúe la combinación de los conocimientos sustantivos y los conceptos metodológicos	Determinación <i>a posteriori</i> (grounded theory) a partir de la adaptación de la taxonomía SOLO (Biggs y Tang, 2007) y su aplicación a las narrativas históricas (Sáiz, 2015)

Fuente: elaboración propia

- b) Categorización de la complejidad cognitiva de las habilidades de procesamiento. Utilizada para analizar las finalidades, objetivos, contenidos y criterios de evaluación en el currículo de Historia de España, así como para determinar las capacidades cognitivas exigidas al alumnado en las preguntas planteadas, tanto en las PAU de Historia de España como en los exámenes de grado elemental de Bachillerato. Para llevar a cabo dicho análisis se adaptó la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl (2001). Además, se añadieron dos subcategorías más, por un lado, la tipología de contenidos históricos demandados (historia social, económica, política, cultural, artística o general), y por otra lado, la tipología de conceptos de primer y segundo orden o metodológicos. Para ello nos basamos en la propuesta de Seixas y Morton (2013).
- c) Categorización de los conceptos de pensamiento histórico. A partir de la propuesta de Seixas y Morton (2013) y Domínguez (2015), se han establecido marcadores para evaluar los contenidos sustantivos de los relatos y la competencia en cada uno de los conceptos: *uso de fuentes históricas, relevancia histórica, tiempo histórico (cambio y continuidad), explicación causal (causa y consecuencia), perspectiva histórica y dimensión ética.*
- d) Categorización del modelo de progresión y niveles de comprensión. Determinación *a posteriori* de un modelo que representa el progreso y los niveles de comprensión de los conceptos metodológicos históricos.
- e) Categorización de la complejidad organizativa. A partir de la taxonomía SOLO (Biggs y Tang, 2007) y la adaptación realizada por Sáiz (2015), pretendemos comprobar los niveles de comprensión de los estudiantes en sus respuestas a partir de la identificación de cuatro niveles: *preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional-abstracto.* Se combina con la tipología de conceptos de primer y segundo orden o metodológicos según la propuesta de Seixas y Morton (2013).

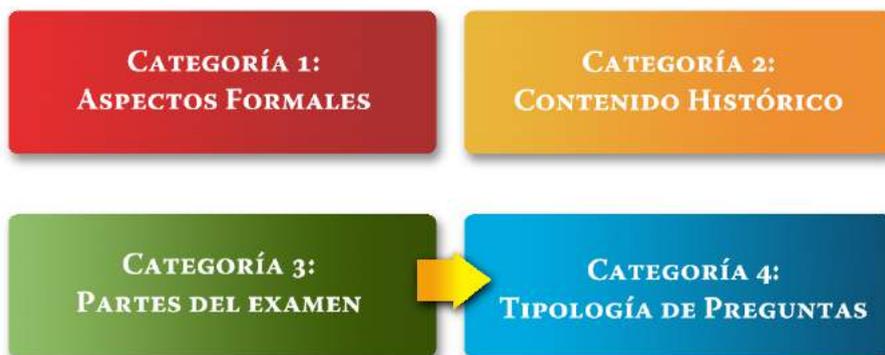
A continuación describimos detalladamente cada uno de los sistemas de categorías señalados.

Categorización del protocolo de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU)

Este sistema de categorías surge ante la necesidad de describir los protocolos de examen de la PAU de Historia de España. Para poder situar en el contexto español las pruebas que son objeto de estudio en la presente investigación era necesario construir un marco de referencia al que poder aludir. Un estudio anterior al nuestro (Alarcón, 2010) nos ofrecía un marco teórico en el que poder comparar las pruebas de 2009. No obstante, en el año 2010, se dio paso al *modelo de selectividad LOE*, por lo que si queríamos comparar las pruebas de 2012, 2013 y 2014, era necesario realizar el estudio de las mismas. Como se ha matizado al describir la muestra, se realiza el estudio descriptivo de los protocolos de examen de la convocatoria de junio de 2012 de todas las comunidades autónomas ante la ausencia de cambios en la estructura de las mismas en las convocatorias posteriores.

El sistema de categorías utilizado es una adaptación del empleado por Alarcón (2010). Esta modificación la realizamos para ajustar las categorías a las necesidades de nuestro estudio. En la investigación a la que aludimos se tuvieron en cuenta aspectos como la valoración de la ortografía o la opcionalidad en la elección del idioma para realizar el examen. Si bien nos parece interesante su referencia, no son elementos que nos puedan aportar información útil en el marco de nuestro trabajo.

El resultado es un sistema de categorías que nos permite describir los aspectos relevantes de los protocolos de examen de la PAU HES. Así, las grandes categorías que se han establecido son (Figura 4.3):

Figura 4.3. *Categorías descriptivas del protocolo de examen de la PAU HES*

Fuente: adaptación de Alarcón (2010)

A continuación se describen las categorías utilizadas para el análisis de los protocolos de examen:

- Categoría 1: Aspectos formales. Se caracteriza por centrarse en los elementos generales que configuran las PAU HES.
- Categoría 2: Aspectos de contenido. Se centra en el análisis del contenido histórico sobre el que se le pregunta a los estudiantes en las PAU HES.
- Categoría 3: Partes de la prueba. Supone una descripción de las diferentes partes de las que se componen las pruebas, identificando el número de partes así como el tipo de ejercicios que presentan.
- Categoría 4: Tipología de preguntas. Esta categoría guarda relación con la categoría anterior porque implica un mayor nivel de profundización en la descripción de los tipos de preguntas. Se han establecido cinco tipos de preguntas diferentes:

- *Cuestiones breves*: reciben esta denominación para diferenciarlas de los temas de desarrollo o de composición de un texto, por lo tanto el grado de brevedad puede variar de un examen a otro. Se trata de preguntas concretas que se realizan sobre un tema, personaje, época o cualquier otro aspecto de la Historia de España.
- *Vocabulario*: apartado donde se valora la capacidad de los estudiantes para concretar y resumir un contenido histórico a través de una definición.
- *Comentario de fuentes históricas*: se identifican aquellas preguntas que demandan al alumno la realización de un comentario de una fuente histórica (texto, mapa, imagen...) ya sea con ayuda de una guía o sin la existencia de la misma. Diferenciamos tres modelos de ejercicios: *tradicional, ilustrativo e inductivo*.
- *Desarrollo de un tema*: preguntas donde se demanda al alumno el desarrollo de un aspecto de los contenidos históricos. Con frecuencia aparece con la denominación literal de uno de los apartados del currículo de Historia de España. Se trata de un modelo de ejercicio similar al anterior, pero en ocasiones de carácter *inductivo autónomo*.
- *Composición de un texto*: se trata de preguntas donde se pide al alumno la redacción de un texto sobre una época histórica concreta mediante la utilización de las fuentes históricas que sirven de estímulo para su desarrollo. Nos encontramos frente a un uso *problematizante* de las fuentes históricas.

Estas cuatro grandes categorías se dividen a su vez en subcategorías de análisis (Cuadro 4.3.) dando lugar al modelo final del sistema de categorías y subcategorías a partir del cual se han categorizado todos los protocolos de examen.

Cuadro 4.3. Descripción de las subcategorías de análisis de los protocolos PAU HES

CATEGORÍA 1: ASPECTOS FORMALES.	
Subcategorías de análisis	
Número de exámenes	Opcionalidad de la prueba
<p>Identificación del número de exámenes propuestos por las Comunidades Autónomas. Hace referencia al cómputo total de exámenes de una misma Comunidad Autónoma, sumando el total de opciones por convocatoria.</p>	<p>Identificación de la existencia de opción entre dos modelos de exámenes. Hace referencia a la existencia de dos modelos entre los que el alumno debe elegir. En la mayoría de exámenes se identifican como opción A y opción B.</p>

CATEGORÍA 2: ASPECTOS DE CONTENIDO.	
Subcategorías de análisis	
Contenido histórico	Unidad de contenido
<p>Identificación de los contenidos que se preguntan en las pruebas. Hace referencia a los contenidos históricos que aparecen en las pruebas a partir de los bloques identificados en el Real Decreto 1467/2007.</p>	<p>Identificación de la unidad de contenido atendiendo al contexto histórico. Hace referencia a la existencia de unidad de contenido en las opciones proporcionadas, es decir, si las preguntas abarcan un mismo contexto histórico o por el contrario, pertenecen a diferentes etapas históricas.</p>

CATEGORÍA 3: PARTES DEL EXAMEN.	
Subcategorías de análisis	
Número de partes	Tipología de ejercicios
<p>Identificación de las partes de la prueba. Hace referencia al número de las partes de las que se compone la prueba desde un punto de vista cuantitativo.</p>	<p>Identificación de los tipos de ejercicios. Hace referencia a los tipos de ejercicios que conforman la prueba. Si bien encontramos una gran variedad de cuestiones, así como formas de plantearlas, se han agrupado en: cuestiones breves, vocabulario, comentario de fuente histórica, desarrollo de tema o composición de un texto.</p>
Opcionalidad intrínseca	Igual formato A y B
<p>Identificación de la opcionalidad dentro del ejercicio. Hace referencia a la posibilidad de elegir las cuestiones, el tema o el comentario a realizar de entre varios propuestos. Esta opcionalidad se puede presentar en una parte o en varias de la prueba.</p>	<p>Identificación del formato de las partes propuestas. Hace referencia a la existencia o no del mismo formato entre las opciones presentadas, entendiendo el formato como el tipo de ejercicios planteados. Aunque el contenido pueda ser distinto, el tipo de ejercicios se puede mantener o no igual.</p>

Fuente: adaptación de Alarcón (2010)

Cuadro 4.3. *Continuación*

CATEGORÍA 4: DESCRIPCIÓN DE LAS PARTES.	
CATEGORÍA 4.1.: CUESTIONES BREVES	
Subcategorías de análisis	
Opcionalidad	Número de preguntas
<p>Identificación de la opcionalidad en la elección de las preguntas a contestar. Hace referencia a la posibilidad de elegir entre varias de las “cuestiones breves” presentadas al alumno.</p>	<p>Identificación del número de preguntas que se plantean al alumnado. Hace referencia a la cantidad total de preguntas que se plantean expresado de forma cuantitativa.</p>
Número de respuestas	Puntuación
<p>Identificación del número de preguntas a realizar. En aquellas pruebas donde se da la opción de selección, se concreta el número exacto de preguntas a realizar del total de las planteadas.</p>	<p>Identificación de la puntuación del apartado o apartados de “cuestiones breves”. Hace referencia a la puntuación total del apartado valorado como “cuestiones breves”.</p>

CATEGORÍA 4.2.: VOCABULARIO	
Subcategorías de análisis	
Opcionalidad	Número de preguntas
<p>Identificación de la opcionalidad en la elección de vocabulario a definir. Hace referencia a la posibilidad de elegir entre varias opciones de las planteadas al alumno.</p>	<p>Identificación del número de términos a definir. Hace referencia a la cantidad total de términos (hechos, conceptos, personajes y fechas) que se plantean expresado de forma cuantitativa.</p>
Número de respuestas	Puntuación
<p>Identificación del número de preguntas a realizar. En aquellas pruebas donde se da la opción de selección, se concreta el número exacto de términos a realizar del total de los planteados.</p>	<p>Identificación de la puntuación del apartado “vocabulario” Hace referencia a la puntuación total del apartado.</p>

Fuente: adaptación de Alarcón (2010)

Cuadro 4.3. *Continuación*

CATEGORÍA 4.3.: ANÁLISIS DE FUENTES HISTÓRICAS	
Subcategorías de análisis	
Opcionalidad	Guía
<p>Identificación de la opcionalidad en la selección del recurso.</p> <p>Hace referencia a la posibilidad de elegir el recurso a comentar. Normalmente esta elección se realiza entre dos fuentes escritas, y puede suponer elegir entre dos textos de la misma época, o que implique cambiar las circunstancias históricas.</p>	<p>Identificación de existencia de guía de comentario.</p> <p>Hace referencia a la existencia de orientaciones sobre cómo abordar el análisis de la fuente histórica. En ocasiones estas orientaciones están en formato de preguntas.</p>
Puntuación	Recursos
<p>Identificación de la puntuación del apartado.</p> <p>Se trata de la puntuación concedida a este ejercicio respecto al total de los planteados en la prueba.</p>	<p>Identificación del tipo de recurso sobre el que hay que realizar el análisis.</p> <p>Hace referencia al tipo de recurso que hay que analizar. Este puede ser: textos, fotos, obras pictóricas, carteles, mapas, esquemas, caricaturas, gráficos.</p>

CATEGORÍA 4.4.: DESARROLLO DE TEMA	
Subcategorías de análisis	
Opcionalidad	Guía
<p>Identificación de la opcionalidad en el tema a desarrollar.</p> <p>Hace referencia a la posibilidad de elegir el tema a desarrollar. Normalmente esta elección se realiza entre dos temas y puede suponer elegir entre dos temas de la misma época, o que implique cambiar las circunstancias históricas.</p>	<p>Identificación de existencia de guía para desarrollar el tema.</p> <p>Hace referencia a la existencia de orientaciones sobre cómo abordar el desarrollo del tema histórico. En ocasiones estas orientaciones están en forma de epígrafes.</p>
Puntuación	Recursos
<p>Identificación de la puntuación del apartado.</p> <p>Se trata de la puntuación concedida a este ejercicio respecto al total de los planteados en la prueba.</p>	<p>Identificación del tipo de recurso sobre el que se apoya la realización del tema.</p> <p>Hace referencia al tipo de recurso que se aporta como ayuda para desarrollar el tema. Este puede ser: textos, fotos, obras pictóricas, carteles, mapas, esquemas, caricaturas, gráficos.</p>

Fuente: adaptación de Alarcón (2010)

Cuadro 4.3. *Continuación*

CATEGORÍA 4.5.: COMPOSICIÓN DE UN TEXTO	
Subcategorías de análisis	
Opcionalidad	Guía
<p>Identificación de la opcionalidad en la composición de un texto . Expresa la posibilidad de poder elegir entre dos contenidos históricos para realizar la composición del texto.</p>	<p>Identificación de existencia de guía para la composición del texto. Hace referencia a la existencia de orientaciones sobre cómo abordar la composición de un texto. En ocasiones estas indicaciones son a modo de epígrafes o preguntas.</p>
Puntuación	Recursos
<p>Identificación de la puntuación del apartado. Se trata de la puntuación concedida a este ejercicio respecto al total de los planteados en la prueba.</p>	<p>Identificación del tipo de recurso sobre el que se apoya la composición del texto. Hace referencia al tipo de recurso que se aporta como ayuda para componer el texto. Este puede ser: textos, fotos, obras pictóricas, carteles, mapas, esquemas, caricaturas, gráficos.</p>

Fuente: adaptación de Alarcón (2010)

Categorización de la complejidad cognitiva de las habilidades de procesamiento

Nuestro modelo conceptual plantea una categorización según la complejidad cognitiva que se le demanda al alumnado. Consideramos posible diferenciar niveles de complejidad cognitiva en los elementos que configuran el currículo (finalidades, contenidos, objetivos y criterios de evaluación), así como en las preguntas presentes en la PAU de Historia de España y en los exámenes de grado elemental de Bachillerato.

Para la elaboración de nuestro modelo conceptual aplicamos tres presupuestos teóricos. En primer lugar, la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje de Bloom, en su revisión adaptada por Anderson y Krathwohl (2001; Krathwohl, 2002). El uso de esta taxonomía nos permite jerarquizar en niveles cognitivos los aprendizajes de los alumnos. Además, nos sirve como un elemento de apoyo para diferenciar niveles de complejidad en las fuentes analizadas. El uso de un modelo que mida la complejidad cognitiva ha sido aplicado en otros estudios sobre actividades de libros de texto (Sáiz, 2011) así como en investigaciones que tienen por

objeto de estudio la evaluación, concretamente el análisis de las preguntas que aparecen en los exámenes (p. ej. Monteagudo, 2014; Miralles, Gómez y Sánchez, 2014; Miralles, Gómez, Sánchez y Villa Arocena, 2012; Gómez, Monteagudo y López Facal, 2012; Martínez, Medina y García, 2010; Gómez y Miralles, 2013, 2015; Villa Arocena, 2004, 2007; Sans y Trepal, 2006; Sáiz y Fuster, 2014). Además de la aplicación en investigaciones nacionales, también debemos citar su uso en recientes estudios internacionales (p. ej. Athanassiou, McNett, y Harvey, 2003; Bümen, 2007; Hanna, 2007; Noble, 2004 citados por Seaman, 2011).

Al respecto de la taxonomía de Bloom, el cambio más notable en la revisión realizada de la original es el reconocimiento de dos dimensiones: la del conocimiento y la del proceso cognitivo. De este modo, la dimensión del conocimiento, el saber qué, se divide en cuatro categorías: *factual*, *conceptual*, *procedimental* y *metacognitivo*. En cuanto a la dimensión del proceso cognitivo, como señala Krathwohl (2002), si bien mantiene seis categorías, estas sufrieron importantes cambios. Por una parte se verbalizan las categorías: *recordar*, *comprender*, *aplicar*, *analizar*, *evaluar* y *crear*. Y por otra parte, cada categoría aporta más información que la taxonomía original incluyendo procesos cognitivos específicos.

La existencia de dos dimensiones sugiere, a su vez, la posibilidad de construir una tabla de doble entrada, conocida como *Tabla Taxonómica* (Anderson y Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002). La tabla taxonómica se utiliza como herramienta para la planificación y la evaluación de los objetivos educativos, facilitando el intercambio de información entre los agentes que intervienen en la acción didáctica sobre los programas de estudios y las herramientas de evaluación (Seaman, 2011). Para nuestro propósito creemos que es posible analizar el currículo de Historia de España haciendo uso de dicho recurso.

Asimismo, Anderson y Krathwohl (2001; Krathwohl, 2002) afirman que también es posible utilizar la Tabla Taxonómica para clasificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje utilizadas para lograr los objetivos, así como las evaluaciones empleadas para valorar si los objetivos fueron adquiridos por los alumnos.

En segundo lugar, valoramos la tipología de conceptos históricos de primer y segundo orden. Para realizar esta clasificación nos basamos en la

propuesta de Seixas y Morton (2013) para los conceptos de segundo orden ligados al pensamiento histórico: *relevancia histórica, fuentes y pruebas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética*. Su uso nos permitirá analizar la frecuencia de aparición de marcadores de conceptos metodológicos, explícitos o no, en el currículo de Historia de España. Además, nos permitirá clasificar las preguntas según vayan dirigidas al desarrollo de uno de los conceptos de segundo orden.

En tercer lugar, y ante la presencia de fuentes históricas (texto, imágenes, mapas...) nos apoyamos en el modelo cognitivo teórico desarrollado por Pinson (2007) en el uso de documentos históricos. En su propuesta distingue cuatro tipos de enfoques: *ilustrativo, inductivo, inductivo autónomo y problematizante*. Las fuentes históricas deberían representar el eje vertebrador del aprendizaje de Historia, dado que su interpretación tiene un gran valor educativo. Es por ello que nos interesa conocer qué uso se hace de las fuentes que se presentan como estímulo en las PAU. En estudios anteriores, hemos demostrado que la inclusión de fuentes textuales no favorece por sí misma su uso (Sáiz y Fuster, 2014) por lo que necesitamos comprobar de qué modo se le solicita al estudiante que interactúe con las fuentes.

Desde estos criterios presentamos el *modelo conceptual de análisis del currículo de Historia de España y de análisis de las preguntas de examen y de la PAU de Historia de España*. Se formula la dimensión del conocimiento y la dimensión del proceso cognitivo. En el primero de los casos, si bien la taxonomía de Bloom habla del conocimiento en sentido abstracto (*conocimiento factual, conceptual, procedimental y metacognitivo*), en esta investigación proponemos una *dimensión del conocimiento histórico* (Cuadro 4.5.), como ya han propuesto otras investigaciones (Sans y Trepal, 2006; Gómez y Miralles, 2015).

En nuestro caso, dicha propuesta (Cuadro 4.4.) se fundamenta en cuatro tipos de conocimiento: *cronología y datos, conceptos históricos, hechos históricos, procesos históricos*. Y que, según la propuesta del pensamiento histórico constituiría el conocimiento sustantivo de la Historia.

Cuadro 4.4. *Propuesta de categorización de la dimensión del conocimiento histórico*

CONOCIMIENTO	SIGNIFICADO
CRONOLOGÍA Y DATOS	Conocimiento sobre las fechas en las que ocurrieron los hechos o procesos históricos o saber colocarlas de forma correcta. Identificar los principales personajes, acontecimientos históricos o aspectos generales. Son los datos básicos de una observación.
HECHOS HISTÓRICOS	Alude a acontecimientos históricos concretos dentro de un contexto histórico más amplio.
CONCEPTOS HISTÓRICOS	Hace referencia a los conceptos, vocabulario, terminología, principios y teorías de la ciencia histórica.
PROCESOS HISTÓRICOS	Conocimiento sobre las grandes etapas o periodos históricos.

Fuente: elaboración propia

Además, si bien la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl (2001; Krathwohl, 2002) establece un conocimiento metacognitivo, es decir, el conocimiento y naturaleza de los procesos de aprendizaje, en el caso del conocimiento histórico, a nuestro juicio, la metacognición quedaría establecida por el reconocimiento de los conceptos de segundo orden o metodológicos. De este modo, entendemos que la presencia de dichos conceptos, aportaría el conocimiento sobre los procesos u operaciones cognitivas que necesitamos para aprender Historia, o dicho de otro modo, los conceptos que necesitamos para construir o interpretar la Historia.

Para establecer los conceptos de segundo orden o metodológicos, nos basamos en la propuesta de Seixas y Morton (2013) (Cuadro 4.5.).

Cuadro 4.5. *Categorización de los conceptos metodológicos*

CONCEPTO	SIGNIFICADO
Relevancia histórica	Explicar la relevancia histórica de un evento o persona en particular, utilizando criterios apropiados.
Fuentes y pruebas	Entender cómo la historia es una interpretación basada en inferencias a partir de fuentes históricas.
Cambio y continuidad	Ver el cambio en el pasado como un proceso, con diferentes ritmos y patrones. Identificar los patrones complejos de progreso y decadencia en los diferentes pueblos o sociedades.
Causas y consecuencias	Reconocer múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazo . Ver la consecuencia de un hecho o de las acciones de una persona concreta en las actividades humanas y las estructuras y las condiciones actuales.
Perspectiva histórica	Reconocer las diferencias entre las creencias, los valores y motivaciones actuales (visión del mundo) y de los pueblos y sociedades anteriores. Explicar las perspectivas de las personas en el pasado en su contexto histórico.
Dimensión ética	Realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado, reconocimiento el contexto histórico en el que operaban. Evaluar las implicaciones para hoy de los sacrificios y las injusticias del pasado.

Fuente: Gómez y Miralles (2015)

Por otra parte, establecemos la dimensión del proceso cognitivo, que en el modelo de aprendizaje de Historia (VanSledright, 2011) descrito en el capítulo segundo, se correspondería con los conceptos estratégicos que nos permiten hacer una investigación histórica. Para ello utilizamos las seis categorías establecidas por Anderson y Krathwohl (2001; Krathwohl, 2002) (Figura 4.4.) y las agrupamos en tres niveles: *nivel cognitivo bajo* (recordar y comprender), *nivel cognitivo medio* (aplicar y analizar) y *nivel cognitivo alto* (evaluar y crear). Asimismo incluimos los procesos cognitivos específicos identificados por Anderson y Krathwohl (2001; Krathwohl, 2002) y que nos ayudan a clasificar la información.

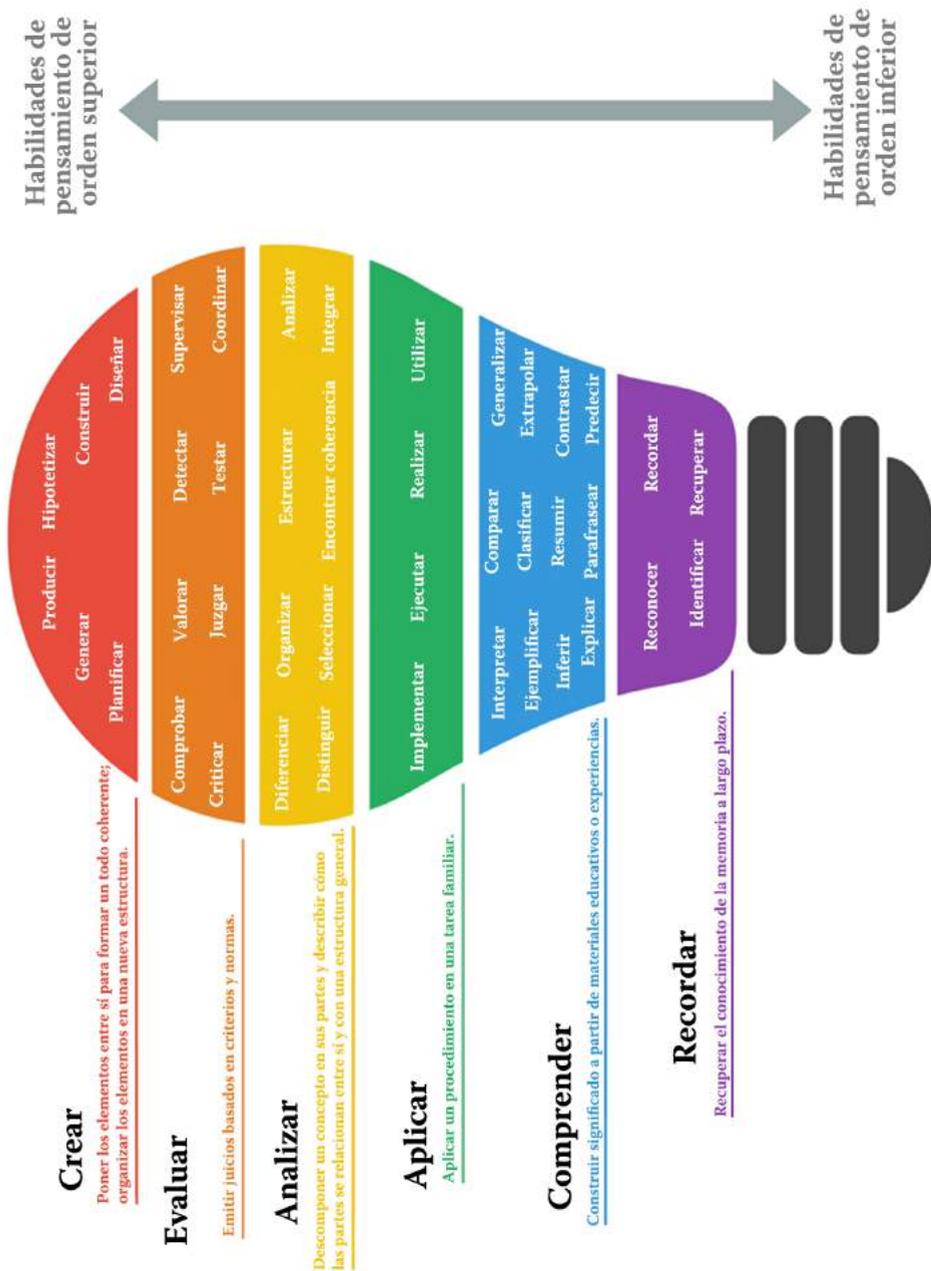


Figura 4.4. Niveles de la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl (2001)

A partir de las dos dimensiones establecidas, construimos la Tabla Taxonómica propuesta por Anderson y Krathwohl (2001; Krathwohl, 2002), aunque adaptada al conocimiento histórico (Cuadro 4.6.). En nuestro estudio, y siguiendo las indicaciones de dichos autores, será empleada para el análisis de los objetivos y criterios de evaluación del currículo de Historia de España.

Cuadro 4.6. *Tabla Taxonómica*

Dimensión del conocimiento histórico	Dimensión del proceso cognitivo					
	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Cronología y datos						
Conceptos históricos						
Hechos históricos						
Procesos históricos						

Fuente: Anderson y Krathwohl (2001), Krathwohl, (2002)

Cuadro 4.7. *Modelo teórico en el uso de fuentes históricas*

IDENTIFICACIÓN	DESCRIPCIÓN
Ilustrativo	Se utilizan los documentos como pretexto para exponer los conocimientos sobre los temas planteados a modo de disertación.
Inductivo	Se nos presentan dos modelos: <ul style="list-style-type: none"> - Se plantean interrogantes alrededor de los documentos históricos presentados en los exámenes. - Se plantea una estructura de comentario de texto histórico "tradicional" basado en: <ol style="list-style-type: none"> a) Reconocimiento de la naturaleza de la fuente histórica b) Identificación de las ideas principales c) Fijación del contexto histórico del documento d) Definición y comprensión de conceptos o datos contenidos en los documentos e) Explicación del problema histórico tratado
Inductivo autónomo	Las fuentes son el punto de partida para la elaboración de un discurso por parte de los estudiantes sin ayuda de preguntas que orienten la narrativa.
Problematizante	Las fuentes se presentan como las pruebas que a través de su análisis e interpretación permiten al alumno desarrollar un discurso reflexivo.

Fuente: adaptado de Pinson (2007)

Por último, adaptamos el modelo propuesto por Pinson (2007) distinguiendo un modelo teórico en el uso de las fuentes históricas que nos permite describir el uso que se plantea en los exámenes, y que nos servirá para contrastar con el uso que hacen los alumnos (Cuadro 4.7.)

Categorización de los conceptos de pensamiento histórico

Este sistema de categorías parte de la propuesta de Seixas y Morton (2013), quienes diferencian conceptos de primer y segundo orden. Junto con la propuesta establecida por estos, y otros autores e investigadores, se han definido los componentes de cada metaconcepto y se han establecido marcadores para evaluar los contenidos sustantivos de los relatos y la competencia en cada uno de los conceptos.

El primero de los aspectos que detallaremos, es el referente a los **contenidos históricos sustantivos o de primer orden**. Como ya hemos descrito en el *Capítulo Segundo*, la mayoría de autores distingue dos tipos de conocimientos. El primero de ellos, es el conocimiento sustantivo, es decir, el conocimiento histórico que lo constituyen los datos, fechas, conceptos, acontecimientos o personajes históricos.

A este aspecto no le corresponde una matriz de análisis debido a que los exámenes recogen hechos y procesos históricos diferentes, y no podemos realizar una valoración objetiva de los conocimientos sustantivos. No obstante, para el análisis de los exámenes sí hemos tenido en cuenta aquellos conocimientos que se repiten como acontecimientos o personajes históricos, para tratar de comprobar el peso que dichos elementos tienen en la narrativa de los alumnos. Asimismo, también se ha valorado la capacidad de síntesis de dichos conocimientos históricos, así como su adecuación o no.

El segundo de los aspectos, es el de los **conceptos metodológicos** o de **segundo orden**, los cuales se organizan en torno a seis conceptos (Seixas y Morton, 2013): *uso de fuentes históricas, relevancia histórica, tiempo histórico (cambio y continuidad), explicación causal (causa y consecuencia), perspectiva histórica y dimensión ética*.

Si bien dichos conceptos configuran lo que conocemos como pensamiento histórico o pensar históricamente, en esta investigación hemos querido establecer un grado de relación jerárquica entre los mismos. Nos hemos visto en la necesidad de establecer dicha vinculación por dos razones, la primera con el objetivo de facilitar el análisis de los resultados, y la segunda, debido a la configuración y estructura de las PAU de Historia de España que son objeto de análisis.

De este modo, hemos considerado las fuentes históricas como el elemento vertebrador del pensamiento histórico, ya que suponen el estímulo necesario para que el alumnado pongan en valor los contenidos históricos sustantivos. Así, partiendo del conocimiento histórico previo y las fuentes históricas presentadas en las pruebas, el alumno debe construir una narrativa o explicación histórica fundamentada en tres conceptos metodológicos: explicación causal, tiempo histórico y perspectiva histórica. Los dos conceptos restantes (relevancia histórica y dimensión ética) se hallan estrechamente vinculados con los anteriores; por ejemplo, la relevancia que le otorga el alumnado al señalar unos protagonistas y no otros, la importancia en la selección de las causas que estructuren su discurso o la capacidad crítica para evaluar las fuentes y los hechos históricos analizados (Cuadro 4.8.)

Cuadro 4.8. *Modelo conceptual para el análisis de las respuestas de los alumnos*

CONOCIMIENTO	COMPETENCIA	CATEGORIZACIÓN
Conocimientos históricos sustantivos	Integración de los conocimientos en la explicación histórica	
Conceptos metodológicos	Uso de fuentes históricas Explicación causal Tiempo histórico Perspectiva histórica	Propuesta de componentes y marcadores de análisis
	Relevancia histórica Dimensión ética	Vinculación con los conceptos metodológicos restantes.

Fuente: elaboración propia

A continuación se presenta el proceso de categorización que se ha seguido en la presente investigación:

El *uso de fuentes históricas*, se ha revelado como una herramienta fundamental que deben adquirir los alumnos para alcanzar una adecuada alfabetización histórica (Carretero y López, 2009). Como hemos señalado, pensar históricamente supone conocer el pasado, pero también cómo se adquieren esos conocimientos. Por lo que la selección, evaluación y utilización de fuentes adquiere una importancia decisiva, más aún, en el caso del aprendizaje de la Historia (Domínguez, 2015; Shemilt, 1987; Wineburg, 2001, 2007; Carretero y López, 2009; VanSledright, 2001; Lee y Shemilt, 2003; Ashby, 2005; Lee, Ashby y Shemilt, 2005; Sáiz, 2013; Chapman, 2005; Monte-sano, 2010). En el trabajo del historiador, las fuentes históricas tienen un papel preponderante en el proceso del razonamiento histórico (Carretero *et al.*, 1994).

Desde el punto de vista educativo, la Historia debería presentársele a los estudiantes como un proceso de construcción intelectual y no como un proceso donde las conclusiones están cerradas, y no cabe la reinterpretación. En esta concepción de la Historia en construcción, las fuentes históricas se conciben como el eje vertebrador de esta metodología. Para Wineburg (2001, 2007) es necesario enseñar a los alumnos a interrogar e interpretar las fuentes en su contexto, y no desde los criterios del presente, no aceptando sin más los datos y sus conclusiones como hechos ciertos

En esta línea, Wineburg (2001, 2007) propone el uso de heurísticos en la evaluación de fuentes históricas. Estos heurísticos son: corroboración, documentación y contextualización. El heurístico de corroboración supone el hecho de comparar un documento con otro. No se trataría únicamente de ver las diferencias o las contradicciones, sino de indagar el porqué de estas. El heurístico de documentación está ligado a la relación entre la fuente y su autor, y la fuente y su contexto espacial y temporal. No podemos desligar la fuente de la identificación del autor, el espacio y el tiempo. Por último, el heurístico de contextualización supone conocer los antecedentes y los precedentes que acompañan al hecho histórico en el que se enmarca la fuente.

Con el mismo objetivo plantea Sáiz (2013) una propuesta de marcadores de pensamiento histórico para analizar los resultados de aprendizaje de alumnos en el uso de fuentes textuales. La propuesta se organiza en torno a tres marcadores: 1) capacidad para una adecuada

contextualización histórica de las fuentes; 2) grado de complejidad cognitiva en el uso de las fuentes y 3) grado de integración en un texto expositivo de información o posibles inferencias derivadas del análisis de las fuentes.

Otro marco para evaluar la competencia relacionada con la utilización de las pruebas históricas es formulado por Domínguez (2015). En su caso está conformada por tres componentes esenciales, uno conceptual y dos de destrezas: 1) reflexión sobre los conceptos de prueba y fuente; 2) destrezas historiográficas de tratamiento de las fuentes y 3) destrezas de comprensión lectora y comunicación.

Por último, en la propuesta de Seixas y Morton (2013) se recogen cinco ideas guía que caracterizan el uso de fuentes históricas:

- Necesidad de realizar inferencia de las fuentes históricas, basada en la idea de una Historia como interpretación.
- Realizar buenas preguntas.
- Necesidad de conocer quién y cuándo creó la fuente.
- Valorar el contexto histórico y analizarlo junto a la fuente.
- Corroborar la fuente contrastándola con otras.

En nuestra investigación, adaptamos las diferentes propuestas presentadas por los referentes bibliográficos formulando nuestra propuesta para evaluar el uso de fuentes históricas en la PAU de Historia de España (Cuadro 4.9.).

Cuadro 4.9. *Propuesta de componentes para evaluar la competencia uso de fuentes históricas en la PAU HES*

Destrezas en el tratamiento de las fuentes	Identificación de la fuente	Autor, datación, naturaleza, autenticidad e identificar pasajes de interés.
	Contextualizar las fuentes	Situar en marco espacial y temporal.
	Cotejar las fuentes	
Destreza de comprensión lectora y comunicación	Síntesis y comunicación	Se ignora la fuente, se hace un uso descriptivo (parafrasea) o hace uso heurístico (la integra en su explicación).

Fuente: adaptación Sáiz (2015) y Domínguez (2015)

Con estos componentes pretendemos analizar si los alumnos consiguen entender que las fuentes históricas no son fuentes directas de información sobre el pasado. Porque las fuentes por sí mismas no ofrecen una interpretación del hecho a estudiar, sino que solo cuando estas son interrogadas pueden ofrecer información razonada sobre el hecho o proceso histórico analizado.

A partir de estos componentes hemos querido establecer una propuesta de marcadores, como ya han hecho otros autores como Sáiz (2015), que nos ayuden a organizar la información resultante del análisis de las respuestas de los alumnos (Cuadro 4.10.):

Cuadro 4.10. *Propuesta de marcadores para evaluar la competencia en el uso de fuentes históricas en la PAU HES*

1. Capacidad para una adecuada identificación y contextualización de las fuentes.
2. Capacidad para cotejar las fuentes.
3. Grado de complejidad en el uso e integración de las fuentes en la explicación histórica.

Fuente: elaboración propia

El primer marcador supone examinar en qué medida el alumno ha sabido tratar adecuadamente la fuente histórica que se le presenta, ello supone por una parte identificarla (autoría, datación, naturaleza, autenticidad e identificación de pasajes de interés), contextualizar en un marco espacial y temporal. A este respecto, creemos que es posible examinar si el alumnado ha aprendido a identificar y contextualizar históricamente las fuentes y cómo aluden, citan o usan los núcleos de contenido del currículo. El segundo marcador, apela a la capacidad del alumnado para comprobar que lo que se dice en la fuente es cierto, a partir de los conocimientos previos o por la información explícita o implícita que pueda ofrecerle. Finalmente, el último marcador supone examinar los niveles de uso e integración de fuentes textuales o de evidencias extraídas, así se constata si se ignora la fuente, se hace un uso descriptivo o se hace un uso heurístico. De este modo, si se ignora, estaremos frente aquellos alumnos que desarrollan el tema histórico de espaldas a la fuente, es decir, utilizan la fuente con carácter ilustrativo, se utilizan los documentos como pretexto para exponer los conocimientos sobre el tema planteado a modo de disertación. Si se hace un uso descriptivo, los alumnos utilizan los

documentos como fuentes de información o como testimonios que refuerzan su discurso. Finalmente, si se utilizan las fuentes de forma contextualizada utilizará la información de las mismas de forma relacional en su explicación histórica.

Parece extendida la idea de que la explicación en Historia se caracteriza por una alusión a la *explicación causal* (*causa y consecuencia*), o lo que es que lo mismo, a la alusión a la multiplicidad de causas que intervienen de forma compleja en el transcurso de los hechos históricos, y que a su vez, dan lugar a consecuencias que configuran el devenir histórico.

¿Qué se entiende por explicación causal? Domínguez (1994) en su análisis distingue tres procedimientos básicos concretos que componen dicha explicación:

- a) La identificación y selección, entre los factores más o menos relevantes.
- b) El análisis de la red de conexiones entre los factores, y entre estos y las consecuencias que se quieren explicar.
- c) La estimación del grado de responsabilidad de los factores y la identificación de los más determinantes, fundamentado principalmente en el empleo de los juicios contrafácticos.

Además, otros autores señalan la necesidad de establecer una clasificación de las causas, así Chapman (2013) identifica distintas categorías según:

- Su contenido o ámbito (económicas, políticas, culturales...)
- Su duración temporal (corto, medio y largo plazo)
- Su función e importancia específica (determinante, condicionante, desencadenante)

Además, Champan (2013: 21) a partir de la clasificación realizada, distingue entre las categorías de tipo descriptivo (las de contenido y duración temporal) y las de carácter explicativo (función e importancia).

Esta clasificación nos puede ayudar en nuestra investigación para identificar qué tipo de explicación histórica es la más extendida entre el alumnado. Podemos conjeturar que tal y como veremos al analizar el

currículo de Historia de España, el peso de los factores políticos podría tener una mayor presencia en la respuesta del alumnado.

Como señalan Chapman y Woodcock (2006:17) las explicaciones históricas “pobres” cometen al menos uno de los errores señalados por estos autores:

- Considerar que el listado de causas o factores supone una explicación.
- Referenciar causas o factores sin demostrar comprensión o conciencia de sus efectos (o viceversa). Lo que para Domínguez (2015) revelaría un aprendizaje memorístico.
- Y por último, mencionar resultados y consecuencias sin establecer relación con los factores que lo hicieron posible.

En esta misma línea, Seixas y Morton (2013) establecen cinco ideas guía acerca de lo que debe caracterizar la explicación causal en Historia:

- El origen del cambio se halla en la multiplicidad de causas y dan como resultado una multiplicidad de consecuencias.
- La influencia o repercusión de las causas es variable.
- Los hechos históricos se explican por la interrelación de los actores históricos y las condiciones sociales, políticas, económicas...
- La posibilidad de que hayan consecuencias impredecibles.
- Los hechos en Historia no eran inevitables.

En nuestra investigación, adaptamos las diferentes propuestas presentadas por los referentes bibliográficos formulando nuestra propuesta para evaluar la destreza de explicación causal en la PAU de Historia de España (Cuadro 4.11.).

Cuadro 4.11. *Propuesta de componentes para evaluar la destreza de explicación causal en la PAU HES*

Carácter descriptivo	Identificar causas	Diferenciar causas y consecuencias. Relacionar causas con efectos.
	Clasificar causas	Contenido. Función. Duración temporal. Importancia o relevancia en el devenir histórico.
Carácter explicativo	Analizar conexiones entre causas y consecuencias	Identificar posibles conexiones entre causas y consecuencias. Explicar las conexiones entre algunas causas.
	Juicio contrafáctico	Comparar el peso de dos o más factores a partir de un análisis contrafáctico. Clasificar algún factor según su función, importancia, etc. a partir de juicios contrafácticos y justificarlos.
	Síntesis y comunicación	Elaborar una hipótesis explicativa en torno a una o algunas causas prioritarias.

Fuente: adaptación Chapman (2003) y Domínguez (2015)

A partir de estos componentes hemos querido establecer una propuesta de marcadores, que nos ayuden a organizar la información resultante del análisis de las respuestas de los alumnos (Cuadro 4.12.):

Cuadro 4.12. *Propuesta de marcadores para evaluar la destreza de explicación causal en la PAU HES.*

1. Capacidad para identificar las causas y clasificarlas.
2. Grado de complejidad en identificar y explicar las posibles conexiones entre causas y consecuencias.
3. Uso del juicio contrafáctico en la explicación histórica.
4. Capacidad para establecer una hipótesis que parte de una de las causas.

Fuente: elaboración propia

En el primer marcador valoramos la capacidad para identificar y diferenciar las causas de las consecuencias. Asimismo, pretendemos

identificar qué tipo de causas y consecuencias son empleadas por el alumnado. Creemos que podremos establecer el peso de los distintos contenidos y factores (políticos, económicos, social, cultural, creencias...) que se interrelacionan en la explicación histórica. Con el segundo marcador pretendemos valorar si el alumnado es capaz de relacionar las posibles relaciones ente causas y consecuencias. Es decir, si las narrativas históricas están principalmente elaboradas a partir de explicaciones simplistas y estereotipadas o por el contrario encontramos explicaciones causales enriquecidas con conocimientos históricos. El tercer marcador lo emplearemos para valorar el uso del juicio contrafáctico, es decir, si el alumnado tiene la capacidad para sopesar la importancia de una causa o una circunstancia sobre los hechos. Finalmente, con el cuarto marcador valoraremos si los estudiantes tienen la capacidad de establecer una hipótesis a partir de las causas establecidas por el mismo.

Otro de los conceptos metodológicos o de segundo orden ampliamente reconocido es el que hace referencia al *tiempo histórico (cambio y continuidad)*. Este concepto supone, como señala Domínguez (2015: 171):

Situar los hechos del pasado en el tiempo, y relacionarlos con su contexto histórico, comprender cómo y por qué cambian de manera rápida o lenta, o si se mantienen sin variación por largo tiempo, valorar si los cambios han traído progreso o retroceso... (Domínguez, 2015: 171)

Este concepto metodológico resulta esencial en la formación del pensamiento histórico del alumnado, dado que sin él es complicado establecer el impacto o la relevancia de los hechos históricos tanto en el pasado como su influencia en la configuración del presente, así como la que pueda generar en un futuro.

Como comprobaremos al analizar el currículo de Historia de España, este consiste en un programa que presenta la Historia como una sucesión de temas cronológicamente ordenados y que establece los sucesivos periodos en los que dividimos la Historia española. En cierto modo, se asume que el alumnado al mismo tiempo que aprende el conocimiento sobre el pasado adquiere los elementos que configuran el tiempo histórico, es decir, sobre la cronología, los procesos de cambio y

continuidad o los condicionantes de tal evolución sobre el presente y el futuro (Domínguez, 2015).

El aprendizaje del tiempo histórico puede ayudar a estructurar el conocimiento sobre la historia. En esta línea, hemos seleccionado algunas de las consideraciones que Pagès y Santisteban hacen respecto a la Educación Primaria, considerando que son igual de válidas para Secundaria y Bachillerato (2010:285-286):

1. Debemos superar la representación del tiempo histórico como una acumulación de datos y fechas.
2. El aprendizaje de tiempo histórico debe basarse en la relación entre pasado, presente y futuro.
3. Se deben cuestionar las categorías temporales que se presentan como naturales.
4. Debemos enseñar a formular periodizaciones propias.
5. La cronología debe enseñarse en relación a conceptos como cambio, duración, sucesión, ritmos temporales.

En esta misma línea Seixas y Morton (2013) señalan las ideas guía que deben caracterizar el aprendizaje del cambio y continuidad, señalando: la cronología como punto de partida, la necesidad de marcar los puntos de inflexión en los procesos históricos, la capacidad para valorar el progreso y la decadencia sobre el cambio en el tiempo y la interpretación de los hechos históricos a partir de la periodización como elemento para organizar nuestro pensamiento sobre el tiempo histórico.

En nuestra investigación, adaptamos las diferentes propuestas presentadas por los referentes bibliográficos formulando nuestra propuesta para evaluar la destreza de tiempo histórico en la PAU de Historia de España (Cuadro 4.13.).

4.13. *Propuesta de componentes para evaluar la destreza de tiempo histórico en la PAU HES*

Vocabulario y convenciones cronológicas históricas	Uso del vocabulario y convenciones cronológicas. Aplicación de manera comprensiva. Situación y relacionar los hechos en su época o periodo.
Procesos de cambio y continuidad	Identificar y delimitar etapas en la evolución histórica. Establecer la duración de los hechos históricos (coyuntural y estructural). Caracterizar ritmos de cambios. Identificar momentos de cambio, puntos de inflexión, tendencias...
Sentido y relevancia del cambio	Analizar y evaluar si los cambios trajeron progreso o retroceso. Analizar y evaluar la dirección que siguen y su relevancia para el presente y el futuro.

Fuente: adaptación Domínguez (2015)

A partir de estos componentes hemos querido establecer una propuesta de marcadores, que nos ayuden a organizar la información resultante del análisis de las respuestas de los alumnos (Cuadro 4.14.):

Cuadro 4.14. *Propuesta de marcadores para evaluar la destreza de tiempo histórico en la PAU HES*

1. Capacidad para utilizar la cronología histórica.
2. Capacidad para identificar etapas y puntos de inflexión.
3. Capacidad para valorar el progreso y la decadencia sobre el cambio en el tiempo.

Fuente: elaboración propia

En el primer marcador valoramos la capacidad de utilizar la cronología adecuadamente, valoraremos si se trata de narrativas que carecen de organización cronológica, o por el contrario, estructura su discurso acorde a las pautas cronológicas. En el segundo marcador, observamos la capacidad del alumno para establecer etapas y puntos de inflexión, queremos conocer si el alumno tiene la capacidad para establecer periodos cronológicos en los que dividir su explicación histórica, o si por el contrario redacta pensando en una sucesión de hechos lineal. Por último, la capacidad para valorar el progreso y la decadencia, así como los cambios y las continuidades.

Continuando con la presentación de los conceptos metodológicos identificados, nos detenemos ahora en la *perspectiva histórica*. De inicio, cabe matizar que esta denominación es la usada por autores canadienses y norteamericanos, otros autores como Lee y Shemilt (2011) o Domínguez (2015) apelan al término empatía histórica, incluso autores como VanSledright (2001, 2014) o Wineburg (2001) prefieren el concepto de contextualización o pensamiento históricamente contextualizado.

En definitiva, todas las acepciones parecen compartir la idea de la necesidad de que el alumnado tenga la capacidad para comprender la situación y el contexto particular, teniendo en cuenta las mentalidades, formas de pensar e ideas asumidas del momento histórico en el que se sitúa la acción histórica que se pretende analizar

Se trata por tanto, de la habilidad cognitiva que va más allá de una situación emocional para ponerse en el lugar de personajes históricos que pueda conducir a niveles de empatía presentista. Como señala Sáiz (2013), los niveles profundos requieren de una comprensión que considere a las personas del pasado no sólo como personajes que vivían de forma diferente sino que también pensaban y creían en otros sistemas de valores.

A modo de resumen, al abordar las destrezas que se interrelacionan en la perspectiva o empatía histórica la mayoría de autores (Wineburg, 2001; VanSledright, 2001; Seixas, 2011; Lee y Shemilt, 2011) coinciden en señalar tres componentes, los cuales hemos adaptado para nuestra investigación (Cuadro 4.15):

4.15. *Propuesta de componentes para evaluar la perspectiva histórica en la PAU HES*

Contextualización histórica	Conocer las normas sociales, políticas y culturales. Conocer los acontecimientos que condujeron a la situación histórica.
Adopción de otra perspectiva	Comprender la experiencia, principios, posicionamientos, actitudes y creencias que permitan entender las acciones de las personas.
Conexión afectiva	Considerar que las experiencias, situaciones o acciones pudieron estar influenciadas por la respuesta afectiva.

Fuente: adaptación Domínguez (2015)

A partir de estos componentes hemos querido establecer una propuesta de marcadores, que nos ayuden a organizar la información resultante del análisis de las respuestas de los alumnos (Cuadro 4.16.):

Cuadro 4.16. *Propuesta de marcadores para evaluar la perspectiva histórica en la PAU HES*

1. Capacidad para explicar de forma contextualizada un hecho del pasado.
2. Grado de análisis y relación entre las ideas y las acciones tomadas por la gente del pasado.
3. Capacidad para distinguir las ideas actuales y las del contexto histórico analizado.

Fuente: elaboración propia

En el primer marcador valoramos el dominio del conocimiento histórico que permita contextualizar un hecho del pasado. Con el segundo marcador, valoramos la capacidad de relacionar dicho contexto con el devenir histórico. Por último, queremos observar si alumno alcanza a expresar la distinción entre las ideas actuales y las del contexto histórico analizado.

Como señalábamos al inicio, los dos metaconceptos restantes (relevancia histórica y dimensión ética) se hallan vinculados con los conceptos metodológicos que acabamos de describir. Además, se trata de los conceptos menos estudiados y que menos investigaciones los han abordado.

El concepto *relevancia histórica* ha sido abordado por diferentes autores (Barton y Levstik, 1998; Seixas, 1994; Seixas y Morton, 2013; Cercadillo, 2001, 2002, 2004, 2005; Conway, 2006, Phillips, 2002; Lévesque, 2005) y todos parecen coincidir al señalar que requiere que los alumnos determinen la importancia de algo (un hecho histórico, un personaje, una fuente histórica, una causa, una consecuencia...). La relevancia histórica expresa una relación flexible entre nosotros (historiadores, profesores y alumnos) y el pasado.

Este concepto metodológico generalmente está determinado por aspectos como: la importancia, la durabilidad (cuánto tiempo permanecen los cambios), la perspectiva (capacidad de interpretar la realidad), la profundidad (el nivel de profundidad e intensidad del cambio) y la cantidad

(el número de personas afectados por el cambio) (Phillips, 2002; Lévesque, 2005).

Autores como Cercadillo (2001) proponen diferenciar hasta cinco significados diferentes para describir la relevancia histórica:

- Significado contemporáneo. Los sucesos son importantes en el momento de su ocurrencia y en el contexto de las percepciones, creencias o visión del mundo de las personas contemporáneas al suceso.
- Significado causal. El significado de un suceso viene ligado a la importancia de sus consecuencias y de sucesos posteriores relacionados.
- Significado patrón. El suceso representa un punto de inflexión en el devenir histórico.
- Significado simbólico. El significado del suceso trasciende a nivel moral y/o ejemplificante
- Significado presente/futuro. Las consecuencias del suceso operan a largo plazo y se extienden hacia el futuro.

Cercadillo (2001) afirma que los tipos de significado no indican en sí mismos un mayor nivel cognitivo, pero su estudio demuestra que la alusión a cada uno de los significados implica la posesión de un bagaje de conceptos más rico.

Otros autores (Lévesque, 2005) proponen al menos tres tipos de “memorias relevantes” (*memory significance*):

- Intereses personales: conexiones personales, familiares, religiosos, culturales o históricos del hecho histórico analizado.
- Relevancia simbólica: justificaciones patrióticas o eventos nacionales significativos.
- Lección del pasado: uso de los acontecimientos históricos como analogías de las acciones del presente, usualmente adquieren forma de errores del pasado.

Seixas y Morton (2013) por su parte establecen cuatro ideas guía que se encuentran en la línea de lo que establecen el resto de autores, y que

nos ayudan a entender el concepto de relevancia histórica, así los hechos, personajes o acontecimientos son relevantes cuando son resultado de un cambio o cuando son reveladores, es decir, cuando influyen en la vida contemporánea, también cuando ocupan un lugar significativo en la narrativa. Por último, debemos tener en cuenta que la relevancia histórica puede variar con el tiempo.

Como señala Seixas (1994) los estudiantes le dan relevancia a los hechos, personajes o acontecimientos que consideran útiles para explicar el pasado, siendo una guía para el presente y para el futuro.

En nuestra investigación, adaptamos las diferentes propuestas presentadas por los referentes bibliográficos formulando nuestra propuesta para evaluar la destreza de relevancia histórica en la PAU de Historia de España (Cuadro 4.17.).

4.17. *Propuesta de componentes para evaluar la relevancia histórica en la PAU HES*

Relevancia histórica	Identificar y establecer elementos relevantes (personajes, fechas, acontecimientos...).
Determinación	Durabilidad, perspectiva, profundidad y cantidad.
Significado	Contemporáneo, causal, patrón, simbólico y presente/futuro.

Fuente: adaptación Domínguez (2015)

A partir de estos componentes hemos querido establecer una propuesta de marcadores, que nos ayuden a organizar la información resultante del análisis de las respuestas de los alumnos (Cuadro 4.18.):

Cuadro 4.18. *Propuesta de marcadores para evaluar la relevancia histórica en la PAU HES*

1. Capacidad para identificar elementos relevantes en su discurso.
2. Grado de significación de los elementos relevantes.

Fuente: elaboración propia

Dada la complejidad para valorar si el alumno expresa la relevancia histórica del proceso histórico sobre el que se le pregunta, con estos

marcadores nos hemos propuesto valorar si el alumno es capaz de identificar la importancia del hecho histórico sobre el que está escribiendo, y en caso de que lo haga tratar de comprobar qué grado de significación presenta.

A este respecto, reconocemos con algunos autores (Cercadillo, 2001; Lévesque, 2005) la complejidad en la conceptualización de la relevancia histórica y en la problemática de identificar su presencia en las narrativas históricas.

Por último, debemos tratar la *dimensión ética*. Este concepto abarca algo más que que los alumnos sean capaces de expresar su propia opinión frente al acontecimiento histórico que estén abordando. Los estudiantes tienden a juzgar el pasado en términos de blanco y negro, y en ocasiones acaban juzgando el pasado desde perspectivas actuales.

Este es uno de los conceptos menos estudiados y del que menos investigaciones hay al respecto. Seixas y Morton (2013) conceptualizan la dimensión ética proponiendo cinco ideas guía:

- Identificar los juicios éticos implícitos o explícitos en las fuentes históricas. Lo que los autores llaman “leer entre líneas”.
- Entender los razonamientos éticos del pasado teniendo en cuenta el contexto histórico de los personajes.
- Tener cautela con las imposiciones éticas actuales sobre lo que está bien o mal.
- Ser conscientes de la responsabilidad de la toma de las decisiones.
- Reconocer las limitaciones de tomar el pasado como lecciones para el presente o el futuro.

En nuestra investigación, adaptamos la conceptualización anterior formulando nuestra propuesta para evaluar la destreza de dimensión ética en la PAU de Historia de España (Cuadro 4.19.).

Cuadro 4.19. *Propuesta de componentes para evaluar dimensión ética en la PAU HES*

Fuentes históricas	Identificar implícita o explícitamente los juicios éticos de las fuentes históricas y sus autores.
Contextualización ética	Relacionar los posibles juicios éticos con el contexto histórico de los personajes que los emiten.
Lecciones históricas	Reconocer las limitaciones de las lecciones del pasado.

Fuente: adaptación Domínguez (2015)

A partir de estos componentes hemos querido establecer una propuesta de marcadores, que nos ayuden a organizar la información resultante del análisis de las respuestas de los alumnos (Cuadro 4.20.):

Cuadro 4.20. *Propuesta de marcadores para evaluar la dimensión ética en la PAU HES*

1. Capacidad para emitir juicios éticos sobre las fuentes históricas o los acontecimientos..
2. Grado de complejidad en la comprensión de la repercusión que la Historia puede tener en el presente o en el futuro.

Fuente: elaboración propia

Con estos dos marcadores nos proponemos por una parte valorar si el alumno emite juicios de valor sobre el hecho histórico analizado o expresa su opinión sobre el contexto histórico, además queremos analizar el nivel de comprensión que demuestra el alumno sobre la repercusión de dicho hecho histórico.

Antes de finalizar el presente apartado, querríamos evidenciar que si bien los conceptos metodológicos han sido presentados de forma individual, somos conscientes de la complejidad y problemática que ello conlleva, puesto que como hemos señalado se produce un entramado de relaciones entre los mismos para poder desarrollar el pensamiento histórico. Las medidas adoptadas para su categorización responden pues, a la necesidad de construir un modelo de análisis de las respuestas de los alumnos.

Categorización del modelo de progresión y niveles de comprensión de los conceptos históricos de segundo orden

La construcción de niveles de progresión ha de entenderse como un instrumento que nos permite entender mejor el nivel de desarrollo del pensamiento histórico que demuestran los alumnos. Estos niveles de progresión que ahora presentamos se refieren a la investigación empírica sobre los resultados obtenidos del análisis de contenido realizado sobre las narrativas históricas de las PAU de Historia de España.

Los modelos de progresión no son estáticos y dependen del conocimiento previo de los alumnos y sus experiencias de enseñanza y aprendizaje, además en nuestro caso se ve influenciado por el formato de las PAU de Historia de España que han sido objeto de estudio.

Aunque se ha intentado construir un modelo de progresión que aunara las características presentadas en ambos modelos de examen, en ocasiones nos hemos encontrado con las dificultades derivadas de la influencia que ejerce la PAU en la preparación y formación de los estudiantes. No obstante, este hecho nos parece interesante porque creemos que dará una muestra empírica de la capacidad que tiene un examen para controlar cómo se enseña y cómo aprenden los alumnos.

Por último, queremos señalar que los modelos de progresión que a continuación presentamos han sido diseñados *a posteriori*. Somos conscientes de que contamos con una gran diversidad de modelos de progresión que provienen de la investigación teórica y empírica previa, pero en su mayoría estos siempre responden a investigaciones que se realizan con un tipo de ejercicio de estudio encaminado a evaluar la progresión de un concepto metodológico concreto, en este caso, nos enfrentamos ante el reto de valorar los resultados de dos pruebas diferentes que no han sido diseñadas explícitamente para la evaluación del pensamiento histórico.

El análisis de las PAU de Historia de España nos ha permitido codificar cuatro niveles de complejidad a partir de los marcadores establecidos para cada uno de los conceptos metodológicos. Siguiendo la fundamentación establecida por Sáiz y Gómez (2016) se establece un nivel

0 o nulo, que implica ausencia de marcadores del concepto metodológico. Un nivel 1 o básico, atribuido a aquellos que presentan un desarrollo bajo del concepto metodológico. El nivel 2 o medio, corresponde con escritos que dominan casi la totalidad de marcadores. Y finalmente, un nivel 3, para aquellos alumnos que dominan en su totalidad el concepto metodológico.

De este modo, iniciamos la presentación de los niveles de progresión en el *uso de fuentes históricas* en las PAU de Historia de España, el Cuadro 4.21. resume los niveles resultantes teniendo en cuenta los marcadores propuestos en su categorización:

Cuadro 4.21. *Propuesta de niveles de progresión en el uso de fuentes históricas en las PAU de Historia de España*

NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
El alumno aunque analiza las fuentes, no intenta comparar con otras fuentes o con su conocimiento previo. Ignora las fuentes cuando elabora la explicación histórica.	El alumno identifica las fuentes y la contextualiza. No coteja las fuentes con otras fuentes o con su conocimiento previo. Localiza las ideas pero no las utiliza en su explicación. Parafrasea la fuente.	El alumno analiza las fuentes en su totalidad. Localiza las ideas, obtiene inferencias de las mismas pero las relaciona en su explicación. Utiliza las fuentes como prueba testimonial.	El alumno analiza las fuentes en su totalidad. Localiza sus ideas, obtiene inferencias y las utiliza de forma relacional en su explicación. Cuestiona las fuentes y las coteja. Utiliza las fuentes de forma contextualizada.

Fuente: elaboración propia.

Sobre la utilización de las fuentes históricas contamos con numerosos trabajos²⁸ (p. ej. Dickinson, Gard y Lee, 1978; Shemilt, 1987; Lee, Ashby y Shemilt, 2005; Ashbby, 2005; Barca, 2000; Sáiz, 2015; Seixas y Morton, 2013; Sáiz y Gómez, 2016). De todos ellos, resultan los más interesantes los planteados por Ashby (2005) y Sáiz (2015) dado que plantean qué estrategias siguen los alumnos al utilizar las pruebas históricas para responder a las preguntas que se le plantean, si bien, el resto

²⁸ Uno de los trabajos de compilación más importantes es el realizado por Jesús Domínguez (2015) quien ha resumido las investigaciones más destacables hasta la fecha sobre la comprensión de conceptos metodológicos del pensamiento histórico.

de modelos dan respuesta a la concepción que los alumnos tienen sobre las fuentes.

El Cuadro 4.22. presenta las propuesta de niveles de ambos autores a modo de resumen comparativo:

Cuadro 4.22. *Estrategias del alumnado para utilizar las fuentes históricas*

ASHBY (2005)	SÁIZ (2015)
1. Atienden solo al relato. Eligen el relato según la cantidad y el detalle de la información que da, sin prestar atención a las fuentes.	Nivel cognitivo bajo. Localiza y reproduce información, conocimiento declarativo de formulación literal o de base de texto, copia y pega o reproduce información de las fuentes.
2. Buscan coincidencias entre relato y fuentes. Si un relato coincide con alguna fuente ya es suficiente.	Nivel cognitivo medio: comprender información, resumirla, conocimiento procedimental de técnica: uso algorítmico y descriptivo de fuentes, resume ideas y las cita cuando explica.
3. Suman informaciones o coincidencias entre relato y fuentes. Los alumnos aceptan la información literal de las fuentes, sin cuestionarse su credibilidad en función del autor, fecha...	
4. Hacen preguntas a las fuentes. No aceptan la información literal que dan las fuentes, e indagan sobre su credibilidad y condición. Razonan más allá de la información.	Nivel cognitivo alto: analiza, evalúa, aplica y utiliza información de forma relacional creando nueva; conocimiento procedimental de estrategia: uso heurístico de fuentes, crea inferencias y puede integrarlas en su escrito de forma intertextual y multiperspectiva

Fuente: Domínguez (2015), Ashby (2005), Sáiz (2015)

Como se puede comprobar los niveles de progresión resultantes en esta investigación no distan de los resultados de otras investigaciones anteriores.

Respecto a la *explicación causal* en las PAU de Historia de España y al hilo de los marcadores propuestos para evaluar dicha destreza, los niveles resultantes se recogen en el Cuadro 4.23:

Cuadro 4.23. *Propuesta de niveles de progresión en la destreza de explicación casual en las PAU de Historia de España*

NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
En la narración no se identifican causas y consecuencias, solo hay hechos y explicaciones simplistas. El alumno no es capaz de utilizar razonamientos contrafácticos.	En la narración se identifican las causas y las consecuencias como suma de factores sin establecer una relación entre ellas o con nexos simples. No utiliza el juicio contrafáctico ni establece hipótesis.	En la narración se identifican causas y consecuencias con interdependencia entre los factores. Son explicaciones simples pero bien orientadas. Intenta hacer juicios contrafácticos y establecer hipótesis.	En la narración se identifican causas y consecuencias con plenitud de conexiones entre los factores. Buenas explicaciones enriquecidas con conocimientos históricos. Hace uso del razonamiento contrafáctico y establece hipótesis.

Fuente: elaboración propia

En la línea de trabajo de la evaluación de la destreza de explicación causal, contamos con investigaciones que analizan la comprensión de dicha competencia por parte de los alumnos (p. ej. Shemilt, 1980; Pozo y Carretero, 1989; Domínguez, 1993; Lee, Dickinson y Ashby, 1998, Lee y Shemilt, 2009, Seixas y Morton, 2013; Sáiz y Gómez, 2016).

Como se resume en el Cuadro 4.24., donde se recogen los modelos más interesantes en relación a nuestra investigación, la propuesta resultante del análisis de la PAU de Historia de España guarda relación con los niveles establecidos en investigaciones anteriores.

Cuadro 4.24. *Modelos de progresión de explicación causal*

SHEMILT (1980)	DOMÍNGUEZ (1993)
Nivel 1 No hay causas, los hechos simplemente ocurren, no hay necesidad de explicarlos.	Nivel 1 No hay causas, solo hechos. Incoherencias, contradicciones, explicaciones tautológicas.
Nivel 2 Hechos ordenados temporalmente pero sin relación causal entre ellos	Nivel 2 Secuencia de factores indiferenciados y unidos por nexos simples. Explicaciones simplistas y estereotipadas.
Nivel 3 Cadena de hechos firmemente conectados.	Nivel 3 Interdependencia parcial entre las causas. Nexos múltiples, pero de una sola dirección. Explicaciones simples pero bien orientadas.
Nivel 4 Matriz de fuerzas en combinación compleja, con yuxtaposiciones y reacciones impredecibles.	Nivel 4 Interdependencia plena con nexos de doble dirección entre causas. Buenas explicaciones pero limitadas a los datos disponibles.
Nivel 5 Red de conexiones causales muy ligadas y condicionadas por el contexto histórico.	Nivel 5 Explicación contextualizada y enriquecida por conceptos interpretativos y otros conocimientos históricos.

Fuente: Domínguez (2003, 2015), Shemilt (1980)

En cuanto a la competencia de *tiempo histórico* en las PAU de Historia de España, y teniendo presente la propuesta de marcadores para evaluar dicho conceptos metodológicos, los niveles resultantes del análisis de las respuestas de los alumnos se resumen en el Cuadro 4.25.:

Cuadro 4.25. *Propuesta de niveles de progresión en la destreza de tiempo histórico en la PAU de Historia de España*

NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
La narración no integra el uso de una cronología que estructure el discurso. Los hechos suceden consecutivamente. No establece etapas ni puntos de inflexión. No hace alusión a los cambios y continuidades.	La narración se organiza según una lógica cronológica, aunque no se establecen etapas ni puntos de inflexión. No hace alusión a algún cambio.	La narración se organiza mediante el uso de un vocabulario cronológico histórico. Se diferencian etapas y puntos de inflexión. Se hace referencia a cambios y continuidades sin analizar si estas suponen un progreso o una decadencia.	La narración se organiza mediante el uso de un vocabulario cronológico histórico. Se diferencian etapas y puntos de inflexión. Se hace referencia a cambios y continuidades, analizando si suponen un progreso o decadencia.

Fuente: elaboración propia

Si bien contamos con investigaciones sobre el aprendizaje de tiempo y cambio (p. ej. Shemilt, 1980; Pozo, 1985; Lote, 2002; Lee, 2005a; Blow, 2011; Blow, Lee y Shemilt, 2012) estas no van dirigidas a concluir sobre un modelo de progresión sobre el manejo del tiempo histórico. Dichas investigaciones presentan trabajos sobre cuál es el concepto de tiempo o cambio de los alumnos, o presentan investigaciones con propuestas sobre cómo trabajar y enseñar el tiempo histórico. No obstante, tenemos dos aportaciones (Seixas y Morton, 2013; Sáiz y Gómez, 2016) que sí establecen una progresión en el aprendizaje y comprensión del cambio y la continuidad.

La *perspectiva histórica* es otro de los conceptos que se han definido en el apartado anterior a través de una propuesta de marcadores de la que resulta el Cuadro 4.26. que resume los niveles de progresión de dicha destreza de pensamiento histórico.

Cuadro 4.26. *Propuesta de niveles de progresión en la destreza de perspectiva histórica en la PAU de Historia de España*

NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Se reproduce el conocimiento histórico sin ningún tipo de valoración.	. Se reproduce el conocimiento histórico correctamente contextualizado pero desde una visión descriptiva. Se describe el contexto pero no se relaciona con las acciones que suceden.	Se reproduce el conocimiento histórico y se realizan juicios simples en relación al contexto establecido.	Se reproduce el conocimiento histórico debidamente contextualizado relacionándolo con los hechos que se analizan. Se distinguen y se juzgan las ideas actuales y las del contexto histórico analizado.

Fuente: elaboración propia

Contamos con experiencias previas que han valorado el progreso de aprendizaje alcanzable con ejercicios de empatía histórica (p. ej. Ashby y Lee, 1987; Domínguez, 1993; González et al. 2009; Reisman y Wineburg, 2012; Sáiz, 2013). Algunas de las propuestas de niveles de progresión se recogen en el Cuadro 4.27.:

Cuadro 4.27. *Modelos de progresión de perspectiva o empatía histórica*

GONZÁLEZ ET AL. (2009)	REISMAN Y WINEBURG (2012)	SÁIZ (2013)
Empatía histórica presentista Relatos que no utilizan referencia históricas o de contexto histórico o cuando las hay se hace desde una perspectiva actual	Nivel 1 Se juzga a los actores históricos según sistemas de valores actuales.	Nivel 1. Comprensión nula. Ausencia de contenidos históricos

Cuadro 4.27. *Continuación*

<p>Empatía histórica experiencial Relatos que utilizan la experiencia personal como criterio para comprender el pasado. Se establece conexión entre pasado y presente pero se hace a través de la experiencia personal</p>	<p>Nivel 2 Se reproduce la información histórica como algo dado por hecho sin ningún tipo de valoración</p>	<p>Nivel 2. Comprensión baja. Aporte de escasos contenidos históricos o de contenidos descontextualizados y presencia de referentes (actitudes experiencias, valores) del presente (empatía cotidiana, presentista, experiencial)</p>
<p>Empatía histórica simple Relatos que explicitan que las acciones del pasado se dan en un contexto diferente al del presente por lo que usan referencias de contexto histórico que ayudan a establecer comparaciones y diferencias entre el presente y el pasado.</p>	<p>Nivel 3 Se manifiesta la información histórica debidamente contextualizada pero desde una mera visión descriptiva</p>	<p>Nivel 3. Comprensión media. Se recurre a contenidos históricos adecuados (presentes en el enunciado del ejercicio o en las fuentes que lo fundamentan) pero se usan de forma descriptiva y poco creativa (empatía histórica simple)</p>
	<p>Nivel 4 Se procede a valorar y juzgar históricamente la información de forma relacional con otros elementos del contexto histórico</p>	<p>Nivel 4. Comprensión histórica. Se usan contenidos históricos adecuados y de forma creativa, aporta información más allá del ejercicio y/o imagina nuevas situaciones históricas posibles (empatía histórica contextualizada)</p>

Fuente: González et al. (2009), Reisman y Wineburg (2012), Sáiz (2013)

La **relevancia histórica** es uno de los conceptos más complejos de identificar en las PAU de Historia de España. Como hemos matizado en el apartado anterior, nuestro objetivo se ha fijado en valorar si los alumnos de manera explícita o implícita son conscientes de la importancia del hecho histórico que están analizando. Es por ello que a partir de los marcadores propuestos, los niveles de progresión resultante obtenidos se recogen en el Cuadro 4.28.:

Cuadro 4.28. *Propuesta de niveles de progresión en la destreza de relevancia histórica en las PAU de Historia de España.*

NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
No existe referencia a ningún tipo de alusión a la relevancia del hecho histórico analizado.	Existe referencia a la relevancia histórica del acontecimiento en relación al contexto histórico en el que suceden.	Existe referencia a la relevancia histórica del acontecimiento en relación a las consecuencias o por tratarse de un punto de inflexión en la Historia.	Existe referencia a la relevancia histórica del acontecimiento identificando más de un significado. Da muestras de entender la relevancia que ha ejercido en la actualidad.

Fuente: elaboración propia

Los trabajos e investigaciones al respecto del desarrollo de la relevancia histórica en alumnos no dan muestras de una graduación en niveles de complejidad. En esta línea Cercadillo (2001) propone unos niveles de progresión que si bien matiza que no indican en sí mismos un mayor nivel cognitivo, no obstante, su estudio demuestra que la alusión a cada uno de los tipos implica la posesión de un bagaje de conceptos más ricos. En nuestro caso, el resultado ha sido similar como se observa al analizar la complejidad organizativa de las narrativas históricas.

De este modo, Cercadillo (2001) propone los siguientes niveles de progresión de relevancia histórica (Cuadro 4.29.):

Cuadro 4.29. *Modelo de progresión de la destreza de relevancia histórica*

NIVEL 0	No existe alusión a ningún tipo de significado
NIVEL 1	El significado es intrínseco y único. Es definitorio la capacidad de los alumnos de ver la noción de significado sólo en términos de los contemporáneos.
NIVEL 2	El significado queda definido por los tipos contemporáneos y causal
NIVEL 3	Distinguen diferentes tipos de significado pero no aluden al posible conflicto entre las dos historias.
NIVEL 4	El significado es contextual y variable. Referencia a varios tipos de significado y explicitan el conflicto entre las interpretaciones

Fuente: Cercadillo (2001)

Asimismo, Seixas y Morton (2013) establecen que los alumnos que son capaces de desarrollan con profundidad la destreza de relevancia histórica alcanzan la capacidad de:

- Explicar que la relevancia histórica de los hechos, personajes o acontecimientos proviene de su capacidad de cambio en la Historia.
- Explicar que la relevancia histórica de los hechos, personajes o acontecimientos proviene de su revelación para la historia.
- Demostrar que son conscientes de la importancia histórica a través de sus narrativas históricas.
- Demostrar cómo la relevancia histórica varía a lo largo del tiempo.

Por último, queda por abordar la *dimensión ética*, uno de los conceptos menos trabajados por la didáctica de las ciencias sociales. En nuestra investigación proponemos el siguiente modelo de progresión de dicho metaconcepto de acuerdo con las PAU de Historia de España (Cuadro 4.30.):

Cuadro 4.30. *Propuesta de niveles de progresión en la destreza de dimensión ética en las PAU de Historia de España*

NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
No emite juicios sobre las fuentes ni sobre los acontecimientos históricos analizados.	Emite juicios éticos, pero son simples e incoherentes.	Emite juicios éticos coherentes con el contexto histórico en el que se adscriben.	Emite juicios éticos u opiniones. Es capaz de reconocer las limitaciones de la Historia como “lecciones” del pasado

Fuente: elaboración propia

En esta misma línea, Seixas y Morton (2013) si bien no establecen una progresión gradual, respecto a la dimensión ética señalan que los alumnos que demuestran haber desarrollado esta destreza, son capaces de:

- Identificar los juicios éticos explícitos o implícitos en las fuentes históricas (primarias o secundarias)
- Realizan razonamiento éticos teniendo en cuenta el contexto histórico.
- Emiten juicios u opiniones sin imposiciones de valores actuales.
- Valoran la responsabilidad de recordar las injusticias del pasado.
- Reconocen las limitaciones que la Historia nos puede ofrecer como “lecciones del pasado”.

Para finalizar este epígrafe, se muestra un cuadro-resumen (Cuadro 4.31.) de todos los niveles de progresión propuestos para identificar el grado de desarrollo de los conceptos metodológicos históricos.

Cuadro 4.31. Propuesta de niveles de progresión de los conceptos metodológicos en la PAU de Historia de España

NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
USO DE FUENTES HISTÓRICAS			
El alumno, aunque analiza correctamente las fuentes, no intenta comparar con otras fuentes o con su conocimiento previo. Ignora las fuentes cuando elabora la explicación histórica.	El alumno identifica las fuentes y la contextualiza. No coteja las fuentes con otras fuentes o con su conocimiento previo. Localiza las ideas pero no las utiliza en su explicación. Parafrasea la fuente.	El alumno analiza las fuentes en su totalidad. Localiza las ideas, obtiene inferencias de las mismas pero las relaciona en su explicación. Utiliza las fuentes como prueba testimonial.	El alumno analiza las fuentes en su totalidad. Localiza sus ideas, obtiene inferencias y las utiliza de forma relacional en su explicación. Cuestiona las fuentes, las coteja y las utiliza de forma contextualizada.
EXPLICACIÓN HISTÓRICA			
En la narración no se identifican causas y consecuencias, solo hay hechos y explicaciones simplistas. El alumno no es capaz de utilizar razonamientos contrafácticos.	En la narración se identifican las causas y las consecuencias como suma de factores sin establecer una relación entre ellas o con nexos simples. No utiliza el juicio contrafáctico ni establece hipótesis.	En la narración se identifican causas y consecuencias con interdependencia entre los factores. Son explicaciones simples pero bien orientadas. Intenta hacer juicios contrafácticos y establecer hipótesis.	En la narración se identifican causas y consecuencias con plenitud de conexiones entre los factores. Buenas explicaciones enriquecidas con conocimientos históricos. Hace uso del razonamiento contrafáctico y establece hipótesis.
TIEMPO HISTÓRICO			
La narración no integra el uso de una cronología que estructure el discurso. Los hechos suceden consecutivamente. No establece etapas ni puntos de inflexión. No hace alusión a los cambios y continuidades.	La narración se organiza según una lógica cronológica, aunque no se establecen etapas ni puntos de inflexión. No hace alusión a algún cambio.	La narración se organiza mediante el uso de un vocabulario cronológico histórico. Se diferencian etapas y puntos de inflexión. Se hace referencia a cambios y continuidades sin analizar si estas suponen un progreso o una decadencia.	La narración se organiza mediante el uso de un vocabulario cronológico histórico. Se diferencian etapas y puntos de inflexión. Se hace referencia a cambios y continuidades, analizando si suponen un progreso o decadencia.
PERSPECTIVA HISTÓRICA			
Se reproduce el conocimiento histórico sin ningún tipo de valoración.	Se reproduce el conocimiento histórico correctamente contextualizado pero desde una visión descriptiva. Se describe el contexto pero no se relaciona con las acciones que suceden.	Se reproduce el conocimiento histórico y se realizan juicios simples en relación al contexto establecido.	Se reproduce el conocimiento histórico debidamente contextualizado relacionándolo con los hechos que se analizan. Se distinguen y se juzgan las ideas actuales y las del contexto histórico analizado.
RELEVANCIA HISTÓRICA			
No existe referencia a ningún tipo de alusión a la relevancia del hecho histórico analizado.	Existe referencia a la relevancia histórica del acontecimiento en relación al contexto histórico en el que suceden.	Existe referencia a la relevancia histórica del acontecimiento en relación a las consecuencias o por tratarse de un punto de inflexión en la Historia.	Existe referencia a la relevancia histórica del acontecimiento identificando más de un significado. Da muestras de entender la relevancia que ha ejercido en la actualidad.
DIMENSIÓN ÉTICA			
No emite juicios sobre las fuentes ni sobre los acontecimientos históricos analizados.	Emite juicios éticos, pero son simples e incoherentes.	Emite juicios éticos coherentes con el contexto histórico en el que se adscriben.	Emite juicios éticos u opiniones. Es capaz de reconocer las limitaciones de la Historia como "lecciones" del pasado

Fuente: elaboración propia

Categorización de la complejidad organizativa de las narrativas históricas

Como complemento de análisis y descripción de la organización de las narrativas históricas de los alumnos hemos recurrido a la taxonomía SOLO (Structure of the Learning Outcome) planteada por J. Biggs y C. Tang (2007). El objetivo de la taxonomía es determinar los niveles de comprensión de los estudiantes respecto a una 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.

Sobre este modelo señala Carrascal (2010):

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.” (Carrascal, 2010: 190)

Originariamente esta taxonomía fue creada para educación superior pero también ha sido utilizada con éxito en recientes investigaciones en Didáctica de la Historia en Educación Secundaria (Vásquez, 2014; Sáiz, 2015; Sáiz y Gómez, 2016) y en geografía (Wall y Manger, 2015). Además 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).

De este modo la taxonomía SOLO es una propuesta flexible que permite establecer una estructura de complejidad creciente del pensamiento aplicado a las respuestas de los alumnos, desde niveles básicos o de simple reconocimiento a niveles de abstracción y complejidad profunda. En el Cuadro 4.31. se describe la jerarquía de niveles de dicha taxonomía y su aplicación a narrativas históricas a partir de la propuesta realizada por Jorge Sáiz (2015) en su Tesis Doctoral.

Cuadro 4.32. *Aplicación de la taxonomía SOLO a las narrativas históricas*

Nivel	Descripción en taxonomía SOLO (Biggs, Tang, 2007)	Aplicación a una narrativa histórica: niveles detectados <i>a posteriori</i> del examen empírico de las narrativas
<i>Preestructural</i>	<p>El alumno se limita a repetir información dada en la pregunta. Su respuesta no presenta organización.</p> <p>La tarea no se realiza correctamente. Presenta informaciones erróneas, nulas o sin significado ni relación con el objetivo</p>	<p>El relato está desorganizado, sin hilo narrativo coherente alguno, ni temático ni cronológico alguno. Se mezclan informaciones sin sentido. Presenta carencias sobresalientes por ausencia, por errónea o nula identificación en contenidos sustantivos sobre el tema histórico propuesto</p>
<i>Uniestructural</i>	<p>La respuesta en este nivel es fragmentada, establece algunas conexiones simples.</p> <p>La información puede ser pertinente pero sin establecer relaciones significativas. No aporta conclusiones argumentadas</p>	<p>El relato es básico y descriptivo aportando información elemental como la mera identificación de etapas, eventos, personajes, fechas. El hilo narrativo es el cronológico descriptivo básico recogiendo hechos de naturaleza política ordenados pero sin interrelacionarlos entre sí.</p>
<i>Multiestructural</i>	<p>Los estudiantes utilizan dos o más aspectos para resolver el problema, aunque no hay integración coherente de las ideas.</p> <p>Aporta fragmentos de información relevantes con alguna interrelación. Pero no enuncia una interpretación esencial de calidad</p>	<p>El relato sigue siendo lineal pero presenta información de diferente naturaleza tanto política, social, económica, cultural, etc. Se aporta así una representación más completa del fenómeno, incluyendo interrelaciones entre al menos dos elementos de diferente naturaleza (socio-política, socio-económica, etc.) Pero sigue sin interrelacionarlos globalmente y sin presentar un marco interpretativo complejo por hacer deducciones propias.</p>

Cuadro 4.32. *Continuación*

<i>Relacional</i>	Se evidencia comprensión e integración de ideas en un todo coherente, se apoya en argumentos, relaciona aspectos claves e infiere a partir de los datos, establece relaciones de causa y efecto. Presenta la información relevante y clave interrelacionada de forma oportuna y extrae una conclusión interpretativa de dicha interrelación global	El relato presenta información útil para la comprensión del fenómeno, tanto por aportar e interrelacionar fenómenos de naturaleza y ámbitos diversos (política, social, económica, cultural, etc.) como por extraer conclusiones de dichas interrelaciones. El hilo narrativo es flexible pudiendo no ser el cronológico lineal sino también el de problemas de interrelación entre dichos ámbitos. Se presentan conclusiones personales fruto de la narración que revelan una comprensión histórica profunda.
<i>Abstracto</i>	El alumno generaliza, formula hipótesis. Integra las ideas en un todo coherente estableciendo conexiones más allá de lo explícito y transfiriendo lo aprendido a situaciones nuevas. Se usan los conceptos adecuados a la situación, se recurre a conceptos abstractos e ideas teóricas para dar una explicación más completa y más formal. La respuesta supera ampliamente el nivel de profundidad y complejidad esperado.	Los relatos son muy creativos desde el punto de vista histórico. Emplean de forma eficaz un marco interpretativo conceptual complejo, una teoría aplicada y ejemplificada en fenómenos de diferente naturaleza pertinentes al tema relatado. El relato no privilegia como hilo del discurso fenómenos o cambios de ningún tipo (políticos, económicos, sociales, etc.) sino que aborda determinados ámbitos temáticos, problemas o interpretaciones sobre el pasado relatado, haciendo constantes interconexiones temporales entre pasado y presente e incluso proyecciones de futuro.

Fuente: Sáiz (2015)

Siguiendo con la propuesta de Sáiz (2015) se plantea la combinación del nivel de desarrollo de pensamiento histórico y el nivel de taxonomía SOLO con el dominio del contenido histórico sustantivo. Partiendo de la taxonomía SOLO diferenciamos sus respectivas categorías: preestructural (nivel 0), uniestructural (nivel 1), multiestructural (nivel 2), relacional y abstracto ampliado (nivel 3) (Biggs y Tang, 2007).

En lo que respecta a los contenidos sustantivos se han establecido cuatro niveles. El nivel 0 coincide con las narrativas que presentan vacíos históricos, ausencia o graves errores de información. El nivel 1, es aquel que presenta un contenido histórico descriptivo, con una ordenación lineal y con aportes de hechos ordenados de forma correcta aunque con ciertas discontinuidades temporales. El nivel 2, presenta un discurso histórico básico de acontecimientos políticos pero con algunas informaciones socio-económicas y culturales. El nivel 3 se corresponde a los relatos de mayor riqueza informativa al presentar información política, social y económica bien estructurada.

Por lo que respecta a la presencia y el nivel de progresión de los marcadores de pensamiento histórico, se han identificado cuatro niveles. Un nivel 0, que implica la completa ausencia de conceptos de segundo orden coincidente con una escasa información sustantiva. Un nivel 1, atribuido a las narrativas con una mínima presencia de al menos un concepto de pensamiento histórico, aunque con niveles bajos. El nivel 2, que corresponde con al menos dos marcadores de pensamiento histórico. Y finalmente, un nivel 3, para las respuestas que presentan un pensamiento histórico alto al integrar más de dos marcadores con un nivel consolidado en la explicación. El Cuadro 4.32. recoge la propuesta de análisis:

Cuadro 4.33. *Relación entre marcadores (taxonomía SOLO, conceptos metodológicos históricos y complejidad de contenidos histórico).*

	NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Nivel SOLO	Preestructural	Uniestructural	Multiestructural	Relacional – Abs. ampliado
Contenidos históricos sustantivos	Relato con vacíos históricos y graves errores de información. No presentan datos pertinentes de naturaleza histórica	Relato con información de naturaleza descriptiva, con una ordenación lineal. El relato aporta algunos hitos políticos ordenados de forma correcta	Relato de acontecimientos políticos, pero combinado con algunas informaciones sociales, económicas, culturales	Relato de mayor riqueza informativa. Integra explicaciones de contenidos políticos con otros contenidos sociales, económicos, y culturales, todos ellos bien estructurados

Cuadro 4.32. *Continuación*

Presencia de conceptos metodológicos históricos	Relatos que presentan la ausencia total de conceptos de segundo orden, o como mínimo el uso de fuentes históricas.	Relatos que presentan al menos un marcador de pensamiento histórico, aunque con niveles bajos	Relato que contiene al menos dos marcadores de pensamiento histórico, uno de ellos de nivel medio y otro medio o bajo	Relatos que presentan marcadores de pensamiento histórico alto al integrar uno o más marcadores con un nivel consolidado en la explicación de la síntesis histórica
--	--	---	---	---

Fuente: adaptado de Sáiz(2015)

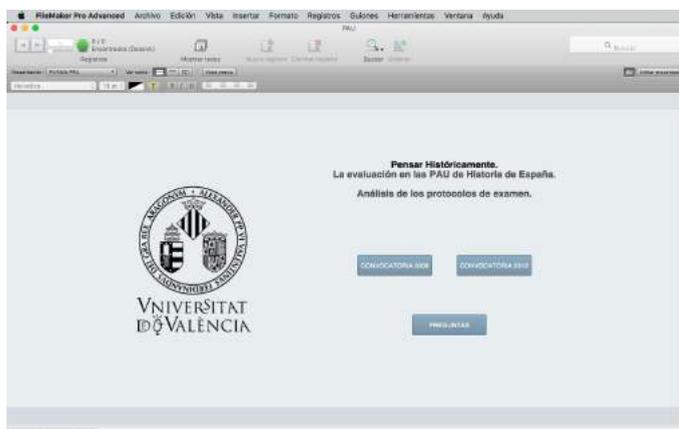
5. Instrumentos de procesado y análisis de la información: diseño de las bases de datos y codificación de los datos

Como instrumento de procesado y análisis de la información se ha recurrido al diseño de una *base de datos* mediante la aplicación informática *Filemaker Pro 12 Advanced* para OS X. La creación de una base de datos nos ha permitido registrar, organizar y realizar búsquedas de toda la información procedente del análisis sistemático de las fuentes de información.

Ante la imposibilidad de digitalizar las principales fuentes de información de esta investigación (las respuestas de los estudiantes) no hemos podido recurrir a software para el análisis de datos cualitativo como *Atlas.ti* por lo que la codificación de la información se ha realizado de manera manual quedando registrada en las bases de datos elaboradas.

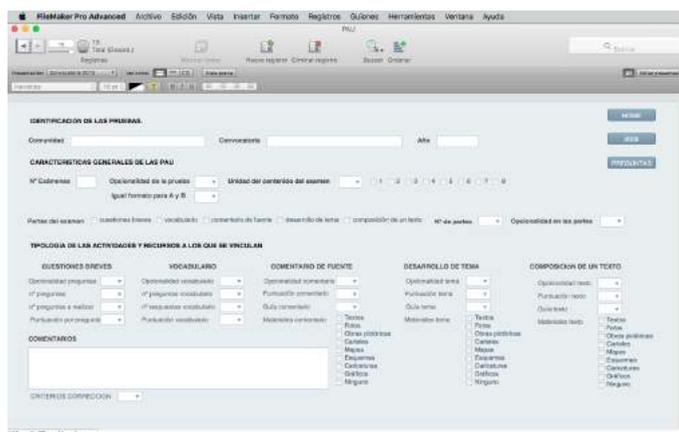
Protocolos de examen.

La primera base de datos que se creó fue para recoger la información procedente del análisis de los protocolos de examen de la PAU de Historia de España y de las preguntas extraídas tanto de las PAU como de los libros consultados sobre los exámenes de grado elemental de Bachillerato de los años 60 (Figura 4.5.)

Figura 4.5. *Filemaker Pro 12 Advanced. Análisis de los protocolos de examen*

Fuente: elaboración propia

En las siguientes figuras presentamos la ficha modelo (Figura 4.6.) diseñada con todos sus campos, la cual se ha utilizado para el registro de la información, y un ejemplo de ficha con los datos rellenos (Figura 4.7.)

Figura 4.6. *Filemaker 12 Pro Advanced. Modelo de ficha para el análisis de los protocolos de la PAU HES*

Fuente: elaboración propia

Figura 4.7. *Filemaker 12 Pro Advanced. Ejemplo de ficha con datos para el análisis de los protocolos de la PAU HES*

The screenshot displays the Filemaker 12 Pro Advanced interface with a form titled 'PAU'. The form is organized into several sections:

- IDENTIFICACIÓN DE LAS PRUEBAS:** Includes fields for 'Comunidad' (set to 'ARAGON'), 'Convocatoria' (set to 'LUNO'), and 'Año' (set to '2012').
- CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS PAU:** Contains dropdowns for 'Nº de preguntas', 'Oportunidad de la prueba', 'Estructura del contenido del examen', and 'Igual formato para A y B'. It also has checkboxes for 'Partes del examen' (Cuestiones breves, Vocabulario, Comentarios de fuente, Desarrollo de tema, Composición de un texto) and 'Nº de partes'.
- TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES Y RECURSOS A LOS QUE SE VINCULAN:** This section is divided into five columns:
 - CUESTIONES BREVES:** Includes 'Oportunidad preguntas', 'Nº preguntas', and 'Nº preguntas a evaluar'.
 - VOCABULARIO:** Includes 'Oportunidad vocabulario', 'Nº palabras vocabulario', and 'Particular vocabulario'.
 - COMENTARIO DE FUENTE:** Includes 'Oportunidad comentario', 'Particular comentario', and 'Materiales comentario'.
 - DESARROLLO DE TEMA:** Includes 'Oportunidad tema', 'Particular tema', and 'Otra tema'.
 - COMPOSICIÓN DE UN TEXTO:** Includes 'Oportunidad texto', 'Particular texto', and 'Materiales texto'.
- COMENTARIOS:** A large text area for entering additional information.

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en ambas figuras, el modelo de ficha se corresponde con las categorías establecidas y nos ha permitido detallar sistemáticamente el contenido de los protocolos de examen. Para la elaboración de la base de datos se han explotado las posibilidades que nos ofrecía el software con el que hemos trabajado. Así, se han dispuesto cuadros de edición donde introducir manualmente información; menús emergentes con respuestas tipo, especialmente en aquellos campos donde la respuesta era SÍ/NO; y por último, casillas de verificación para aquellos campos donde era posible seleccionar más de una respuesta, como el contenido histórico de la prueba o los materiales y recursos que acompañan a algunas de las preguntas formuladas.

Los campos de información de la ficha se dividieron en cuatro grandes ámbitos que aparecen en negrita en ambas figuras 4.6. y 4.7. En primer lugar, se recogía la **identificación de la prueba**, especificando la comunidad autónoma, la convocatoria y el año de la misma. En segundo lugar, las **características generales de las PAU** que se corresponden con las categorías 1, 2 y 3 de nuestro sistema de categorías. En tercer lugar, **la tipología de las actividades y recursos a los que se vinculan**, en el que se detallan las características de las preguntas identificadas: cuestiones breves, vocabulario, comentario de fuentes históricas, desarrollo de tema y composición de un texto. Por último, un campo para la introducción de

comentarios sobre aspectos que pudieran ser utilizados en el análisis de los de resultados.

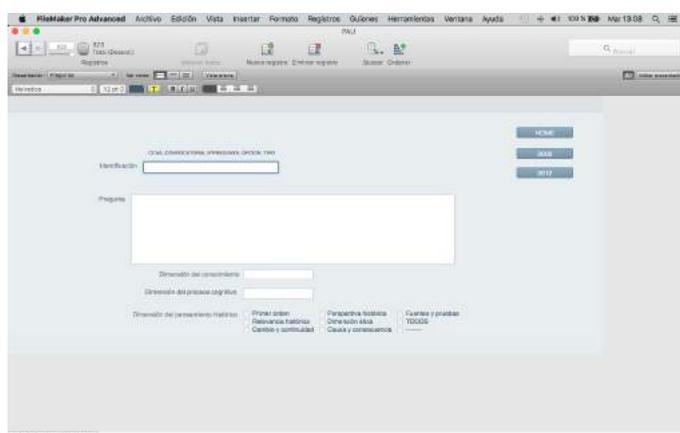
A partir del diseño de la base de datos, del proceso de vaciado y análisis de cada uno de los protocolos de examen se han obtenido un total de 34 registros correspondientes a las convocatorias de junio de 2009 y 2012, de todas las comunidades autónomas, dado que hemos considerado las dos opciones ofrecidas de manera unitaria.

Preguntas de examen

En la misma base de datos utilizada para el análisis de los protocolos de examen, se creó una paralela para el estudio de las preguntas de los exámenes de la PAU de Historia de España de todas las comunidades autónomas, y de las preguntas de los exámenes de Bachillerato de los años 60.

En las siguientes figuras presentamos la ficha modelo (Figura 4.8.) diseñada con todos sus campos, la cual se ha utilizado para el registro de la información, y un ejemplo de ficha con los datos rellenados (Figura 4.9.)

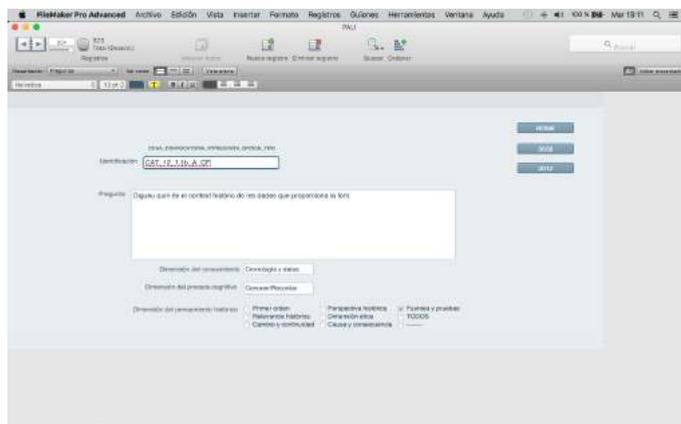
Figura 4.8. *Filemaker 12 Pro Advanced. Modelo de ficha para el análisis de las preguntas de examen*



The screenshot displays the Filemaker 12 Pro Advanced interface. The main window shows a form titled 'PAU'. The form has several input fields: 'Identificación', 'Pregunta', 'Denominación del procedimiento', and 'Dirección del proceso cognitivo'. There are three buttons on the right side: 'Validar', 'Borrar', and 'Nuevo'. At the bottom, there is a section for 'Dirección del procedimiento histórico' with a list of subjects: 'Primer orden', 'Reservata histórica', 'Castillo y comarca', 'Parque histórico', 'Dirección de la', 'Castillo y comarca', and 'Fuente y prueba'. The status bar at the bottom indicates '2009' and 'Iniciar'.

Fuente: elaboración propia

Figura 4.9. *Filemaker 12 Pro Advanced. Ejemplo de ficha con datos para el análisis de las preguntas de examen*



Fuente: elaboración propia

En este caso los campos de información de la ficha responden a cinco aspectos: la identificación de la pregunta, que nos permite codificar la información; el enunciado de la pregunta; la dimensión del conocimiento implícita en la pregunta; la dimensión del proceso cognitivo y la dimensión del pensamiento histórico. Estos campos responden al modelo conceptual descrito para el análisis de las preguntas de examen.

A partir del diseño de la base de datos, del proceso de vaciado y análisis de cada uno de los protocolos de examen, se han obtenido un total de 323 registros correspondientes a las preguntas de las convocatorias de junio de 2009 y 2012, de todas las comunidades autónomas, dado que se han analizado las preguntas individualmente. Además, se incluyen las 70 preguntas de los exámenes de grado elemental de Bachillerato de los años 60. Por tanto, un total de 393 registros.

En este caso ha sido necesaria la identificación o codificación de las preguntas. Se ha asignado un código (CCAA= comunidad autónoma, CONV= año de convocatoria, PREG= identificación del número de la pregunta, OPCIÓN= opción dentro del examen, TIPO= tipo de pregunta) que podemos ver en el ejemplo del cuadro 4.33.

Cuadro 4.34. *Ejemplo de codificación de una pregunta de examen*

MAD_12_3c_B_CF

Responda a la siguiente cuestión: elementos de cambio en la etapa final del franquismo.

Fuente: elaboración propia

Mediante esta codificación podemos situar con facilidad cada una de las preguntas en su comunidad autónoma, el año de la convocatoria o la parte del examen que conforma.

Respuestas de los alumnos

Para recoger los datos obtenidos del análisis de contenido de las respuestas de los alumnos se creó una base de datos independiente en otro fichero de Filemaker 12 Pro Advanced (Figura 4.10).

Figura 4.10. *Filemaker Pro 12 Advanced. Análisis de las respuestas de los alumnos*



Fuente: elaboración propia

En las siguientes figuras presentamos la ficha modelo (Figura 4.11.) diseñada con todos los campos que se ha utilizado para el registro de la información, así como un ejemplo de ficha con los datos rellenados (Figura 4.12.)

Figura 4.11. *Filemaker Pro 12 Advanced. Modelo de ficha para el análisis de las respuestas*

Fuente: elaboración propia

Figura 4.12. *Filemaker Pro 12 Advanced. Ejemplo de ficha con datos para el análisis de las respuestas de los alumnos*

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en ambas figuras, en la ficha se recogen los datos necesarios para la identificación y análisis de las fuentes de información, dichos campos se corresponden con las categorías establecidas y nos han permitido estudiar sistemáticamente las narrativas históricas de los estudiantes. Una vez más, para su elaboración se han

explotado las posibilidades que nos ofrecía el software con el que hemos trabajado, así se han dispuesto cuadros de edición donde introducir manualmente información; menús emergentes con respuestas tipo, especialmente en aquellos campos donde la respuesta era SI/NO; y por último, casillas de verificación para aquellos campos donde era posible seleccionar más de una respuesta.

Los campos de información de la ficha se han dividido en ocho grandes ámbitos que aparecen coloreados en las Figuras 4.11 y 4.12. El encabezamiento de la ficha lo ocupan, los *datos de identificación de las respuestas*, donde se especifican campos como la comunidad autónoma, el año de la convocatoria, la opción escogida, la calificación final y la identificación del examen, y la *notas por preguntas* (solo en el caso de la pruebas de las Universidad de Valencia) lo que nos permite conocer la nota que ha obtenido cada alumno en cada pregunta.

El resto de la ficha se distribuye en los distintos conceptos metodológicos del pensamiento histórico: uso de fuentes históricas, explicación causal, tiempo histórico, perspectiva histórica, relevancia histórica y dimensión ética. En cada uno de los apartados se especifican los campos relacionados con cada uno de los marcadores elaborados por concepto y que nos permite extraer la información necesaria para elaborar los niveles de progresión.

A partir del diseño de la base de datos, el proceso de vaciado y el análisis de cada una de las narrativas históricas de los alumnos se han obtenido un total de 300 registros, correspondientes al número de total de exámenes analizados, rellenando un total de 50 campos por cada examen.

En este caso ha sido necesaria la identificación o codificación de las respuestas de los alumnos. Esta acción tiene un doble sentido, por un parte poder referenciar el examen en el caso de necesitar citarlo, y por otra parte, salvaguardar la identidad de los estudiantes. Se le ha asignado un código (siglas de la universidad – número de referencia – año de la convocatoria) así en el caso de la Universitat de València la referencia tipo sería UV.0000.12 y en el caso de la Universidade de Santiago de Compostela USC.0000.14. Mediante esta codificación podemos situar con facilidad cada uno de los extractos que hemos realizado como ejemplo de las afirmaciones que realicemos a lo largo de la exposición.

6. De la teoría a los datos empíricos

Junto con la descripción de la opción metodológica, las fases y la muestra de la investigación, hemos desarrollado el modelo conceptual y el proceso de categorización para el análisis de las fuentes de información que hemos recopilado. Este último elemento es, sin duda, el responsable que nos va permitir interpretar los datos que extraigamos como resultado del estudio.

El modelo conceptual no debe ser entendido únicamente como un procedimiento técnico, sino que también nos ha dirigido la manera en la que se ha desarrollado la investigación, y que por tanto nos ayudará a presentar los resultados de la misma en los capítulos siguientes, ayudándonos a validar o refutar las conjeturas y afirmaciones que hemos mantenido.

El modelo conceptual y el sistema de categorías establecido nos ha ayudado a dar respuesta a los interrogantes de investigación formulados en el *Capítulo Primero*. Asimismo, como se ha presentado en el presente capítulo, se trata de un modelo conceptual dual que parte de referentes teóricos previos pero que también ha emanado de los resultados obtenidos. De este modo, los resultados se tornan una pieza fundamental para entender parte del sistema de categorías establecidos, sobre todo aquellos referidos a los niveles de progresión y comprensión de los conceptos metodológicos así como la complejidad organizativa de las narrativas históricas.

A continuación, se presentan los datos empíricos de la investigación configurando la Tercer Parte de la Tesis Doctoral. La presentación de los resultados se ha organizado en torno a cinco capítulos. En ellos, se abordan cuestiones como el análisis del marco normativo, el estudio de los protocolos de examen de las PAU de Historia de España y se presenta el estudio realizado sobre las respuestas de los estudiantes.

Finalmente, en el *Capítulo Décimo* se presentan las conclusiones de la investigación.

TERCERA PARTE
RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO QUINTO

**LA HISTORIA DE ESPAÑA EN SEGUNDO
CURSO DE BACHILLERATO**

Reflexiones previas

En el siguiente capítulo vamos a abordar la materia “Historia de España” desde su regulación curricular en segundo curso de Bachillerato. No podemos obviar que el estudio del currículo continúa siendo a día de hoy uno de los temas que más interés suscitan en el mundo educativo, y en nuestro caso, su análisis nos va a proporcionar información acerca de la concepción de la Historia como materia escolar. Y es lógico, porque alrededor del ámbito curricular podemos identificar diversos temas que son actualmente objeto de discusión, y que Col y Martín (2006) resumen en cuatro: la función social de la educación escolar; la selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares; el papel de la evaluación de rendimiento del alumnado, y los procesos de reforma y cambio curricular.

Pero no podemos iniciar este capítulo sin antes plantear la complejidad en torno al concepto *currículo* o *currículum*²⁹, ya que es uno de los más controvertidos en cualquier análisis disciplinar de la educación (Angulo y Blanco, 1994).

Así, para Stenhouse (2003) cuando hablamos de currículo:

Nos encontramos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes [...]. Por una parte, es considerado como una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de las cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas. [...] Me parece esencial, que el estudio del currículum se interese por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad. (p.27)

En esta misma línea, no son pocos los autores que distinguen los diferentes ámbitos o niveles que configuran el currículo de Historia. En este sentido, Raimundo Cuesta (1998, 2000) establece una distinción entre la *Historia regulada*, la *Historia soñada* y la *Historia enseñada*; o en su caso, Perrenoud (1991) quien diferencia el *currículum ideal o formal*, aquel marcado por la administración y que nos teoriza sobre todos los procesos, intenciones y conceptos que el alumno debe alcanzar, del *currículum real*, aquel que imparte el profesor en clase y que está condicionado por el

²⁹ En esta investigación utilizamos el término currículo para referirnos al plan de estudios o al conjunto de estudios destinados a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.

espacio, el tiempo y las necesidades del alumno, y el *currículum retenido*, que nos indicará qué es aquello que realmente se ha aprendido, a qué cosas se les ha puesto mayor énfasis, y cuáles son las carencias de la Historia como materia escolar.

Partimos de la idea de que el currículum no constituye en sí mismo la “tierra prometida” (Gimeno, 2005: 114) pero creemos que la elaboración del texto curricular implica una intervención estatal que supone la fijación de la Historia enseñada en las aulas (Cuesta, 1997). Mediante la educación se intenta ejercer “una influencia sobre el desarrollo y la orientación que pueden tomar los individuos y la sociedad” (Gimeno, 2005: 109) constituyendo en el caso de la Historia, un reflejo del conjunto de “ideas, valoraciones, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (Cuesta, 1997: 20) quedando así definido el *código disciplinar*.

Habiéndonos aproximado en los capítulos previos al concepto de evaluación y habiendo analizado las nuevas tendencias de la enseñanza de la Historia, resulta imprescindible realizar una breve descripción de cuáles son los usos y funciones de la Historia como materia escolar, y cómo se entiende que debe ser la evaluación la normativa que regula el Bachillerato. Es por ello que creemos que debemos trasladar el análisis a la materia de Historia de España para plantearnos algunas cuestiones como ¿cuál es la función de la Historia de España dentro del currículum de Bachillerato?, ¿cómo se organiza y se selecciona el contenido de la materia?, ¿cuáles son los criterios de evaluación que miden el rendimiento del alumnado? o ¿qué reformas se plantean en la nueva ley educativa española?

1. El currículum de Historia de España

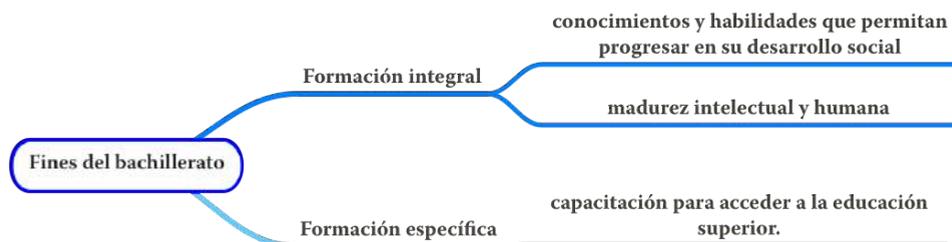
El Bachillerato, a partir de lo establecido en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, forma parte de la educación secundaria postobligatoria, que junto con la Educación Secundaria Obligatoria y la Formación Profesional Específica de Grado Medio configuran el nivel de Educación Secundaria. Así, el Bachillerato se diferencia de la etapa anterior, en primer lugar en que no se trata de un nivel obligatorio, frente al carácter básico de la ESO, y en segundo lugar, por estructurarse en torno a materias de conocimiento frente a la organización centrada en áreas de la ESO.

Su estructura y sus enseñanzas mínimas están establecidas en el Real Decreto 1467/2007. En su Artículo 2 se afirma que:

El Bachillerato tiene como finalidad proporcionar a los estudiantes formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior (R. D. 1467/2007, p. 45382).

Tras esta afirmación, creemos que los fines del Bachillerato se pueden dividir en dos ámbitos (Figura 5.1.). Aquel que proporciona una formación integral al alumno; y aquel otro, dirigido a la formación específica de las materias. Dicho de otro modo, uno de los fines del Bachillerato guarda relación con la formación integral del alumno con una intención no solo social, sino también de madurez intelectual y humana; mientras que el otro, se relaciona con la formación específica que capacita al alumnado para acceder a la educación superior.

Figura 5.1. *Fines del Bachillerato*



Fuente: elaboración propia

En esta misma línea se organizan los objetivos del Bachillerato (Cuadro 5.1.). De este modo, los objetivos a, b y c responden a la formación integral que el alumnado debe lograr al finalizar la educación postobligatoria, mientras que el resto de objetivos hacen referencia a la formación específica relacionada con cada una de las materias que conforman el currículo.

Respecto al primer grupo de objetivos, resulta interesante destacar, como lo hace Navarro (2012), la preeminencia del primero de ellos, dado que nos demuestra la importancia que para esta etapa tiene que el

alumnado adquiriera una formación en valores ciudadanos y democráticos. No obstante, no creemos que haya una gradación de importancia en la redacción de los mismos, dado que valoramos la necesidad de que todos ellos sean adquiridos por el alumnado.

Cuadro 5.1. *Objetivos del Bachillerato*

Objetivos relacionados con la formación integral del alumno	<p>a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa y favorezca la sostenibilidad.</p> <p>b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.</p> <p>c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.</p>
Objetivos relacionados con la formación específica de cada materia	<p>d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.</p> <p>e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.</p> <p>f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.</p> <p>g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.</p> <p>i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.</p> <p>j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.</p> <p>k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.</p> <p>l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.</p> <p>m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.</p> <p>n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.</p>

Fuente: Real Decreto 1467/2007

Respecto al segundo grupo que hemos establecido (del objetivo “d” al “n”), los relacionados con materias específicas, y aunque cada uno de ellos podría asociarse a un área de conocimiento en concreto, el *objetivo e*, con la materia de Lengua Castellana o segunda lengua; o el *objetivo l*, con la Educación Plástica, no debemos caer en el error de hacer esa vinculación, a nuestro juicio, tan simple y unidireccional, y debemos por tanto tratar de reflexionar cómo, por ejemplo desde la materia de Historia de España, podemos favorecer que el alumnado alcance dichos objetivos, más allá de los propios de cada materia.

De este modo, los objetivos del Bachillerato nos ofrecen una visión general de las funciones que se le atribuyen a esta etapa de la educación, intentando dar respuesta al reto de atender las necesidades de formar al alumnado en las competencias que le exige el mundo laboral, pero también ofreciendo las capacidades que las personas necesitan para poseer una vida plena y satisfactoria. Es por tanto momento de comprobar en qué medida la Historia de España puede contribuir a alcanzar ambos objetivos.

Historia de España: objetivos y contenidos

En el caso que nos ocupa, la Historia de España es una materia común del Bachillerato de acuerdo con lo que establece el artículo 34.6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Debemos recordar que, en cuanto a su estructura, se establecen tres modalidades (Artes, Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales) organizadas en materias comunes, materias de modalidad y materias optativas.

En concreto, la Historia de España se concibe en el currículo de segundo curso de Bachillerato como “[...] una sólida base sobre la que apoyar la comprensión de otras disciplinas vinculadas a la actividad humana” (Orden ESD/1729/2008). En España, desde 1975 hasta la actualidad se acepta de forma explícita que su estudio cumple un importante papel en la formación de los individuos como ciudadanos ya que favorece la comprensión de las características de la sociedad en la que viven (Pérez y Guitián, 2006).

Además, la citada orden señala que el estudio de la Historia propicia:

[...] el desarrollo de una serie de capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, el análisis, la inferencia, la interpretación, la capacidad de comprensión y explicación, el ejercicio de la memoria y el sentido crítico. (Orden ESD/1729/2008, pp. 27505-27506)

Queda establecido al menos desde la legislación, lo que hemos matizado en capítulos anteriores: el estudio de Historia favorece el desarrollo del pensamiento crítico y del pensamiento creativo, además de contribuir a la adquisición, entre otras, de la competencia narrativa. En cierto modo, se aboga por la idea que defienden algunos autores como Ponce y Ortuño (2012) quienes afirman que no hay posibilidad de entender la Historia sin saber cómo se hace la Historia, y eso implica que al alumnado se le enseñen las competencias históricas que permiten construir el saber histórico.

Por otra parte, la Historia de España se nos presenta con un carácter no sólo nacional sino más amplio, debido a los múltiples elementos de carácter internacional que contiene la materia, contribuyendo así a la situación del alumnado en el mundo. Se concibe un estudio de la Historia que parte de los rasgos esenciales de la Historia de España pero sin perder la necesaria referencia de los procesos y acontecimientos que comportan un estudio detallado de la Historia Universal más próxima. Hay un deseo de relacionar lo local con lo global desde la construcción de identidades territoriales, manteniendo una cierta idea de la Historia nacional, como destacaremos al analizar los contenidos de la materia.

Para lograr estos fines, que son los propios de la Historia como materia escolar, en la citada orden se establecen unos objetivos (Cuadro 5.2).

Cuadro 5.2. *Objetivos de la Historia de España en el currículo de segundo curso de Bachillerato*

1. Identificar y situar en el tiempo y en el espacio los procesos, estructuras y acontecimientos más relevantes de la historia de España, valorando sus repercusiones en la configuración de la España actual.
2. Conocer y comprender los procesos más significativos que configuran la historia española contemporánea, identificando las interrelaciones entre hechos políticos, económicos, sociales y culturales, analizando los antecedentes y factores que los han conformado.
3. Fomentar una visión integradora de la historia de España, que respete y valore tanto los aspectos comunes como las particularidades y genere actitudes de tolerancia y solidaridad entre los diversos pueblos de España.
4. Situar el proceso histórico español en sus coordenadas internacionales para explicar y comprender sus implicaciones e influencias mutuas y ser capaces de tener una visión articulada y coherente de la historia.
5. Identificar los cambios coyunturales y los rasgos permanentes del proceso histórico por encima de los hechos aislados y de los protagonistas concretos, con el fin de lograr una visión global de la historia.
6. Conocer las normas básicas que regulan el ordenamiento constitucional español, promoviendo tanto el compromiso individual y colectivo con las instituciones democráticas como la toma de conciencia ante los problemas sociales, en especial los relacionados con los derechos humanos.
7. Seleccionar e interpretar información procedente de fuentes diversas, incluida la proporcionada por las tecnologías, y utilizarla de forma crítica para la comprensión y explicación de procesos y hechos históricos.
8. Emplear con propiedad la terminología y el vocabulario históricos y aplicar las técnicas elementales de comentario de textos y de interpretación de mapas, gráficos y otras fuentes históricas.

Fuente: Real Decreto 1467/2007

Si atendemos a la división implícita que se establece con la formulación de los objetivos, a grandes rasgos podemos afirmar que el 1, 2, 4 y 5 hacen referencia a un conocimiento factual y conceptual – el *saber qué* – (hechos históricos, acontecimientos...); los objetivos 7 y 8 a un conocimiento procedimental – el *saber hacer* – (seleccionar información, interpretar fuentes históricas...); mientras que los objetivos 3 y 6 hacen referencia a un conocimiento actitudinal – el *saber ser* –. Resulta paradójico cómo esta triple división se encuentra en la propia naturaleza de las competencias clave, a pesar de que en el currículo de Bachillerato analizado no están presentes.

Si nos detenemos en su redacción atendiendo a su naturaleza según el nivel de complejidad cognitiva que plantean, y haciendo uso de la Tabla Taxonómica, podemos jerarquizar en niveles cognitivos los aprendizajes resultantes de los objetivos planteados en el R. D. 1467/2007 (Cuadro 5.3.). Observamos un mayor peso del conocimiento factual y conceptual, a los que van relacionados la mayoría de procesos cognitivos. Si nos detenemos en los procesos cognitivos más elevados, todos ellos se relacionan con actitudes de los alumnos frente a la Historia: valorar las repercusiones, tomar conciencia sobre los problemas sociales o fomentar una visión integradora.

Cuadro 5.3.. *Tabla Taxonómica de los objetivos de Historia de España*

DIMENSIÓN DEL CONOCIMIENTO	DIMENSIÓN DEL PROCESO COGNITIVO					
	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Cronología y datos	Objetivo 1	Objetivo 8				
Conceptos históricos		Objetivo 6	Objetivo 8		Objetivo 6	Objetivo 3
Hechos históricos		Objetivo 2		Objetivo 2		
Procesos históricos		Objetivo 2 Objetivo 4 Objetivo 5 Objetivo 7		Objetivo 2		

Fuente: elaboración propia

De este modo detectamos (Cuadro 5.4.) un mayor peso de exigencias de bajo nivel cognitivo (memorizar, conocer, comprender...), relacionadas en su mayoría con los conocimientos de carácter declarativo; mientras que los conocimientos procedimentales se relacionan con los niveles cognitivos medios (aplicar, interpretar...) y por último los niveles cognitivos altos relacionados con el conocimiento actitudinal (valorar, promover...). Como podemos observar en el cuadro 5.4. se exige al alumnado *comprender e identificar*, pero no tanto dimensiones de alto nivel cognitivo como reflexionar, discutir o criticar.

Cuadro 5.4. *Capacidades cognitivas exigidas en los objetivos de Historia de España*

OBJETIVO	DIMENSIÓN DEL PROCESO COGNITIVO		
	Nivel cognitivo bajo	Nivel cognitivo medio	Nivel cognitivo alto
1	Identificar	Situar	Valorar
2	Conocer /Comprender /Identificar	Analizar	
3			Fomentar /Generar
4	Explicar/Comprender	Situar	
5	Identificar		
6	Conocer	Promover	Tomar conciencia
7	Seleccionar /Explicar	Interpretar/Utilizar	
8		Emplear/Aplicar	

Fuente: elaboración propia

Desde otro punto de vista, estos objetivos dejan constancia de que el estudio del conocimiento histórico debe permitir al alumnado valorar las repercusiones en la configuración de la España actual (Objetivo 1), adquirir la capacidad de establecer relaciones de causalidad histórica identificando e interrelacionando los hechos políticos, económicos, sociales y culturales (Objetivo 2), generar actitudes de tolerancia y solidaridad (Objetivo 3), ser capaz de comprender los distintos periodos históricos teniendo una visión articulada de la historia (Objetivos 4). Además, esta perspectiva debe aportar al alumnado una visión global por encima de los hechos aislados (Objetivo 5) y debe favorecer la toma de conciencia de los problemas sociales de España (Objetivo 6). Por último, los objetivos 7 y 8, hacen referencia al método a partir del cual el alumno se apropiará del conocimiento histórico: estrategias de selección, procesamiento y síntesis de la información y la utilización adecuada del vocabulario histórico.

La redacción de los objetivos nos evoca las capacidades y destrezas identificadas por las nuevas tendencias en la enseñanza de la Historia y que quedan recogidas bajo el concepto de *pensamiento histórico* (Capítulo 2) (Cuadro 5.5.). Así, identificamos algunos de los conceptos señalados por Seixas y Morton (2013): *uso de evidencias, causa y consecuencia, continuidad y cambio, dimensión ética y relevancia histórica*. Es decir, hay un deseo de fomentar una enseñanza que permita desarrollar el pensamiento histórico. En consecuencia, debemos valorar si de estas finalidades educativas se deriva una secuencia de actividades que

promueva la coherencia entre las pretensiones o deseos y la metodología propuesta.

Cuadro 5.5. *Destrezas de Pensamiento Histórico relacionadas con los objetivos de Historia de España*

USO DE EVIDENCIA	Objetivo 7. Seleccionar e interpretar información procedente de fuentes diversas [...] y utilizarla de forma crítica para la comprensión y explicación de procesos y hechos históricos. Objetivo 8. [...] aplicar las técnicas elementales de comentario de textos y de interpretación de mapas, gráficos y otras fuentes históricas.
CAUSA Y CONSECUENCIA	Objetivo 2. [...] analizando los antecedentes y factores que los han conformado.
CONTINUIDAD Y CAMBIO	Objetivo 1. Identificar y situar en el tiempo y en el espacio [...] Objetivo 4. Situar el proceso histórico español en sus coordenadas [...] Objetivo 5. Identificar los cambios coyunturales y los rasgos permanentes del proceso histórico [...]
DIMENSIÓN ÉTICA	Objetivo 3. [...] genere actitudes de tolerancia y solidaridad entre los diversos pueblos de España. Objetivo 6. [...] la toma de conciencia ante los problemas sociales [...].
RELEVANCIA HISTÓRICA	Objetivo 2. Conocer y comprender los procesos más significativos que configuran la historia española contemporánea [...]

Fuente: elaboración propia

Solo con la lectura de los objetivos de la materia no podemos establecer conclusiones determinantes sobre su relación con los conceptos metodológicos del pensamiento histórico. Es cierto que su presencia se detecta, al menos de manera implícita. No obstante, debemos esperar a los posibles matices que se realicen desde la redacción de los contenidos o de los criterios de evaluación, lo que nos permitirá emitir un juicio más adecuado a este respecto.

Por el contrario, sí podemos afirmar que los objetivos no recogen de manera explícita el trabajo del historiador como modo de acceso al

conocimiento histórico, presentando un conocimiento que el alumnado ha de *identificar, explicar y situar* como una narrativa previamente elaborada.

Es por ello, que una vez abordados los objetivos de la materia, consideramos necesario hacer mención a los contenidos de la materia de Historia de España y que se recogen en la citada orden. Como hemos señalado en las consideraciones previas, el establecimiento de dichos contenidos no debe suponer que estos se conviertan en conocimientos aprendidos por el alumnado, y por extensión, que vayan a ser evaluados en la prueba de acceso a la Universidad pero su análisis se vuelve interesante en la medida que difunde lo que debe ser la Historia en las aulas.

El primero de los apartados, *Contenidos comunes*, es el que nos proporciona información acerca de cuáles deben ser las destrezas que el alumno debe desarrollar gracias al estudio de Historia de España. Estas competencias se basan en el aprendizaje multifactorial de la Historia, la comprensión de la causalidad, la articulación temporal de los procesos o el análisis de interpretaciones historiográficas entre otros. Además, se hace referencia a la capacidad del alumnado para plasmar la información de manera adecuada. A partir de esta estrategia de estudio, el alumnado debe abordar el estudio y comprensión de los distintos periodos de la Historia de España (Cuadro 5.6.), desde las llamadas *raíces históricas de la España contemporánea*, que arrancan con la Edad Media y su evolución a la formación dinástica de los Reyes Católicos, hasta la configuración de *la España actual*, pasando por la *crisis del Antiguo Régimen*, la construcción del Estado liberal, la II República, la dictadura franquista y el proceso de transición democrática.

Cuadro 5.6. *Contenidos de Historia de España*

2. Raíces históricas de la España contemporánea

- Pervivencia del legado romano en la cultura hispánica.
- Pluralidad política y cultural de la Península en la Edad Media. Aspectos básicos del origen y la evolución de Al-Ándalus y los reinos cristianos. Las formas de ocupación del territorio y su influencia en la estructura de la propiedad.
- Formación y evolución de la monarquía hispánica: de la unión dinástica de los Reyes Católicos a la unión de reinos de los Austrias.
- Expansión marítima por el Mediterráneo y el Atlántico. Descubrimiento y creación del imperio colonial: consecuencias.
- Características políticas, económicas y sociales del Antiguo Régimen. La política centralizadora y reformista de los Borbones.

Cuadro 5.6. *Contenidos de Historia de España***3. Crisis del Antiguo Régimen**

- Crisis de la monarquía borbónica. El influjo de la Revolución francesa en España. La Guerra de la Independencia y los comienzos de la revolución liberal. La Constitución de 1812.
- Absolutismo frente a liberalismo. Evolución política del reinado de Fernando VII.
- El proceso de emancipación de la América española: consecuencias políticas, económicas y sociales.

4. Construcción y consolidación del Estado liberal

- Revolución liberal en el reinado de Isabel II. Carlismo y guerra civil. Construcción y evolución política del Estado liberal: el liberalismo moderado.
- El Sexenio revolucionario: intentos democratizadores. De la revolución y la constitución de 1869 al ensayo republicano.
- El régimen de la Restauración. Bases legales: la Constitución de 1876. Características y funcionamiento del sistema canovista.
- La oposición al sistema. Nacimiento de los nacionalismos periféricos.
- Guerra colonial y crisis de 1898.

5. Transformaciones económicas y cambios sociales en el siglo XIX y primer tercio del siglo XX

- Transformaciones económicas. Proceso de desamortización y cambios agrarios.
- Peculiaridades del proceso de industrialización en España: debilidad y fragmentación. Modernización de las infraestructuras: el ferrocarril.
- El modelo español de capitalismo.
- Transformaciones sociales y culturales. Evolución demográfica. De la sociedad estamental a la sociedad de clases: nuevos grupos dominantes. Nacimiento y desarrollo del movimiento obrero en España. Cambios en las mentalidades.

6. Crisis del Estado liberal, la Segunda República y la Guerra Civil

- Intentos de modernización del sistema de la Restauración. Repercusiones de la Primera Guerra Mundial en España. Crisis y quiebra de la Monarquía constitucional: sus causas. Conflictividad social. El problema de Marruecos. La Dictadura de Primo de Rivera.
- La Segunda República. Etapas. La Constitución de 1931: principios y novedades. El voto femenino. Política de reformas y realizaciones culturales. Tensiones sociales. Reacciones antidemocráticas.

Sublevarción militar y guerra civil. La división de España y de la sociedad española. Fases de la guerra. Dimensión política e internacional del conflicto. Evolución en las dos zonas. Consecuencias del conflicto.

- 7. La dictadura franquista

- La creación del Estado franquista: génesis, fundamentos ideológicos y apoyos sociales. Evolución política y económica: autarquía y aislamiento internacional.
- La consolidación del régimen. Crecimiento económico y transformaciones sociales.
- Elementos de cambio en la etapa final del franquismo. La sociedad civil y las formas de oposición al régimen.
- Los valores predominantes y la vida cotidiana en el franquismo.

- 8. La España actual

- El proceso de transición a la democracia: hechos relevantes. La Constitución de 1978. Principios constitucionales, desarrollo institucional y organización autonómica.
- Los gobiernos democráticos. Desarrollo económico y cambios sociales y culturales.
- España en la Unión Europea. El papel de España en el contexto europeo y mundial.
- Problemas y perspectivas actuales. Valoración de las formas de convivencia democrática.

- Fuente: Orden ESD/1729/2008

Se trata por tanto de un currículo organizado de forma diacrónica y factual en torno a ocho grandes etapas históricas siendo el resultado de una concepción historiográfica positivista y tradicional que presenta una historia general exhaustiva. Se trata de un modelo marcado por un tiempo absoluto lleno de etapas, hechos y protagonistas que guían el relato sobre la formación de España. Así, el currículo de Historia de España se conforma como una narrativa nacional, que hereda parte de los hitos, etapas y referentes del relato sobre el origen, formación y evolución de España como Estado y como Nación (Sáiz, 2015)

Además, desde un punto de vista de la tipología de contenidos históricos demandados, observamos una historia política con referencias puntuales a la historia económica o social, y la total ausencia de referencias de carácter cultural y/o artístico. Este último aspecto puede entenderse por la existencia de una materia específica de Historia del Arte, la cual cursan únicamente los alumnos de letras, quedando para el alumnado de ciencias la Historia de España como único contacto con una materia que aborde la Historia en el sentido más amplio.

2. La evaluación en el Bachillerato

Los referentes básicos sobre evaluación en el Bachillerato a nivel estatal son el Real Decreto 1467/2007 y la Orden ESD/1729/2008. Si nos centramos en el primero de ellos, la evaluación está regulada en el Artículo 12 (Cuadro 5.7.):

Cuadro 5.7. Artículo 12. Evaluación

1. La evaluación del aprendizaje será continua y diferenciada según las distintas materias y se llevará a cabo teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo.
2. El alumnado podrá realizar una prueba extraordinaria de las materias no superadas, en las fechas que determinen las administraciones educativas.
3. El profesor de cada materia decidirá, al término del curso, si el alumno o la alumna ha superado los objetivos de la misma, tomando como referente fundamental los criterios de evaluación.
4. El equipo docente, constituido por los profesores de cada alumno o alumna coordinados por el profesor tutor, valorará su evolución en el conjunto de las materias y su madurez académica en relación con los objetivos del Bachillerato así como, al final de la etapa, sus posibilidades de progreso en estudios posteriores.
5. Los profesores evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

Fuente: Real Decreto 1467/2007

Como se observa, se trata de un artículo general válido para todas las materias de conocimiento y para toda la etapa educativa. En el citado artículo no se indica la forma de proceder para evaluar conocimientos, ni se proponen herramientas o instrumentos para llevar a cabo la evaluación. Se trata por tanto de unas indicaciones generales que dejan casi total libertad al profesorado para evaluar (Molina y Calderón, 2009).

Al respecto de la evaluación en el Bachillerato señala José Luis Gómez Castro (1999) que:

[...] si bien participa en una serie de características comunes a las etapas y niveles anteriores, mantiene unos rasgos identificativos propios, basados esencialmente en la independencia de la asignatura o materia y en la pérdida del carácter integrador que caracteriza a la etapa anterior, de manera que, la superación de todas y cada una de las materias que componen la opción elegida por el alumno, se va a convertir en requisito imprescindible para la superación de la etapa. (p. 25)

No obstante, Gómez Castro (1999) matiza los que considera los principios básicos de la evaluación en el Bachillerato, señalando los siguientes:

a) **Carácter formativo:**

La evaluación debe proporcionar información para que pueda ser utilizada para orientar y dirigir el proceso educativo (Castillo Arredondo, 2003a) cumpliendo un doble sentido: del proceso de enseñanza del profesor, permitiéndole reajustar sus acciones relativas al cómo enseñar; y del aprendizaje del alumno, ayudándole a conocer sus progresos y dificultades respecto a los objetivos de las materias.

Así, en la Orden ESD/1729/2008 (p. 27496) se señala que “los profesores evaluarán tanto los aprendizajes de su alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos educativos de la etapa y de cada una de las materias”.

b) Continua:

Esto implica una evaluación entendida como un proceso dinámico, no como un proceso sumatorio. Pretende superar la relación habitual entre evaluación y examen (Gómez Castro, 1999).

Así, en la Orden ESD/1729/2008 (p. 27495) se afirma que “la evaluación del aprendizaje del alumnado será continua y diferenciada según las distintas materias [...]”

c) Sumativa:

Esta modalidad de evaluación está asociada a menudo con la evaluación de certificación, ya que se centra en la suma de logros y conlleva la idea de balance (Castillo Arredondo, 2003a).

Así, además de las pruebas de carácter interno que puedan establecer los centros educativos para valorar la consecución de los objetivos por parte del alumnado, debemos tener en cuenta que una de las finalidades de la prueba de acceso a la Universidad es la de valorar los conocimientos y capacidades adquiridos en el Bachillerato.

d) Criterial:

Estamos ante un tipo de evaluación donde se compara la situación en que se encuentra el alumno y se emite una valoración en relación a los criterios de evaluación establecidos (Gómez Castro, 1999: 27).

Así, en la Orden ESD/1729/2008 (p. 27495) se señala que la evaluación se realizará “tomando como referencia los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación de cada una de las materias”.

e) Se realizará de manera conjunta:

La evaluación resulta de la interacción e intercambio de los profesores que intervienen, con la finalidad de favorecer un mejor conocimiento del proceso de evaluación del alumnado (Gómez Castro, 1999). Así, “el equipo docente, constituido por el profesorado de cada alumno o alumna coordinado por su profesor tutor, valorará su evolución en el conjunto de las materias y su madurez académica en relación con los

objetivos del Bachillerato así como, al final de la etapa, sus posibilidades de progreso en estudios posteriores” (ESD/1729/2008, p. 27495).

f) Debe ser participativa:

Fruto de la madurez de los alumnos, señala Gómez Castro (1999), la evaluación en esta etapa debería ser un proceso que les implique activamente.

g) Debe ser integral:

Dentro del marco establecido por la LOE, la educación se concibe como el medio a través del cual el alumnado puede construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades y conformar su propia identidad personal y comprensión de la realidad. Así se entiende cuál debe ser el fin último de la educación, y, como señala Gómez Castro (1999), debería revisarse la concepción academicista sobre el distinto peso que las materias consideradas fundamentales tienen sobre el desarrollo del alumnado.

De este modo, en el Bachillerato (Cuadro 5.8.) podemos diferenciar dos clases de evaluación principalmente (Castillo y Cabrerizo, 2006):

- a) La evaluación procesual, que es continua y que tiene lugar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- b) La evaluación final, que valora los aprendizajes conseguidos por los alumnos al final del periodo lectivo, y que es la que abordamos en la presente investigación.

Cuadro 5.8. *Características de la evaluación en el Bachillerato*

	Evaluación procesual	Evaluación final
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer un seguimiento del ritmo del aprendizaje. • Ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos. • Modificar estrategias del proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el grado en que se han conseguido las metas o intenciones del proyecto. • Constatar la consecución de los objetivos.
Qué evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Los progresos, dificultades, bloqueos, etc. que jalonan el proceso de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los tipos y grados de aprendizaje que establecen los objetivos, en relación con los contenidos seleccionados.
Cómo evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Observación sistemática y pautada del proceso de aprendizaje. • Registro de las observaciones en hojas de seguimiento. • Interpretación de las observaciones efectuadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación, registro e interpretación de las respuestas y de los comportamientos de los alumnos a preguntas y situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos.
Cuándo evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al término de la fase del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Fuente: Castillo y Cabrerizo (2006)

En esta investigación, nos centramos en la evaluación final como instrumento de constatación de la consecución no solo de los objetivos fijados para la materia de Historia de España, sino también, como una muestra de las narrativas históricas elaboradas por el alumnado.

Los criterios de evaluación de Historia de España

De acuerdo con la Orden ESD/1729/2008 donde se especifican cuáles son los criterios de evaluación de la materia, podemos identificar el nivel que se espera sea alcanzado por el alumnado. No obstante, estos criterios deberían ser interpretados con flexibilidad por el profesorado, adaptándolos a los alumnos, al contexto y al centro (Gómez Castro, 1999). Sin embargo, ha quedado sobradamente demostrado el hecho de que dicha “flexibilidad” queda determinada por las exigencias de las pruebas de acceso a la Universidad. A pesar de todo, creemos necesaria su revisión para comprobar la adecuación de los criterios de evaluación para valorar la

adquisición de competencias históricas y su posterior plasmación en la prueba de acceso a la Universidad.

La materia de Historia de España tiene doce criterios de evaluación. Dichos criterios están redactados en dos partes; en la primera de ella se establece el criterio propiamente dicho, mientras en la segunda, se matiza la potencialidad del mismo, indicando sus límites e indicando qué se pretende evaluar con dicho criterio de evaluación, tal y como podemos ver en el ejemplo de la Cuadro 5.9.

Cuadro 5.9. *Ejemplo de criterio de evaluación*

CRITERIO DE EVALUACIÓN	CONCRECIÓN DEL CRITERIO
1. Reconocer y valorar los procesos históricos más significativos anteriores al siglo XVI, resaltando especialmente su trascendencia posterior y las huellas que todavía permanecen vigentes.	Se pretende evaluar la capacidad para identificar las huellas que han dejado en la realidad española actual y valorar la importancia histórica de algunos procesos significativos de la Antigüedad y la Edad Media, como la romanización, la evolución política, territorial y socioeconómica de los reinos medievales, y las modalidades más significativas de apropiación y reparto de tierra.

Fuente: Real Decreto 1467/2007

En el citado ejemplo podemos leer cómo se pretende evaluar la capacidad del alumnado para “reconocer y valorar los procesos históricos [...]” este criterio se matiza señalando que la intención es que el alumno sea capaz no solo de identificar los hechos históricos sino también de valorar la importancia de los mismos. Con este matiz, entendemos, se facilita al profesorado la tarea evaluativa del alumnado. No obstante, el interrogante que nos surge es: ¿qué destrezas cognitivas evalúan los criterios de evaluación propuestos? ¿permiten los criterios evaluar la adquisición del pensamiento histórico por parte del alumnado?

En la misma línea que el análisis realizado con los objetivos, se pretende abordar el nivel de complejidad cognitiva a través del uso de la tabla taxonómica (Cuadro 5.10.).

Figura 5.10. *Tabla Taxonómica de los criterios de evaluación de Historia de España*

DIMENSIÓN DEL CONOCIMIENTO	DIMENSIÓN DEL PROCESO COGNITIVO					
	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Cronología y datos		Criterio 2 Criterio 7 Criterio 8	Criterio 11			
Conceptos históricos		Criterio 3	Criterio 12			
Hechos históricos		Criterio 6 Criterio 8 Criterio 10		Criterio 3 Criterio 8	Criterio 7	
Procesos históricos	Criterio 1	Criterio 2 Criterio 4 Criterio 5 Criterio 9			Criterio 1	

Fuente: elaboración propia

Además de identificar las capacidades cognitivas desarrolladas por los criterios de evaluación (Cuadro 5.11); en la tabla resultante del análisis se comprueba el mayor peso, como ya ocurría con los objetivos, de aquellas capacidades situadas en un bajo nivel cognitivo. Son recurrentes las expresiones como “reconocer”, “explicar” o “identificar”, destrezas que llevan asociadas ejercicios de memorización y reproducción de un discurso histórico, entendemos que prelaborado. Si bien es cierto que hay una mayor presencia de procesos de alto nivel cognitivo, sobre todo en relación a la emisión de una “valoración” por parte del alumnado, resultará interesante comprobar cómo se produce esta valoración y qué carácter y peso adquiere en las narrativas de los alumnos.

Cuadro 5.11. *Capacidades cognitivas exigidas en los criterios de evaluación de Historia de España*

CRITERIO	Dimensión del proceso cognitivo		
	NIVEL COGNITIVO BAJO	NIVEL COGNITIVO MEDIO	NIVEL COGNITIVO ALTO
1	Reconocer/Identificar		Valorar
2	Reconocer/Caracterizar/ Explicar		
3	Reconocer/Caracterizar/ Explicar/Identificar	Analizar	Evaluar
4	Explicar		Elaborar/Valorar
5	Caracterizar/Reconocer/ Explicar		
6	Explicar/Reconocer	Analizar	
7			Valorar
8	Reconocer/Explicar/ Comprender	Analizar	Valorar
9	Describir/Explicar/ Conocer		Valorar
10	Identificar	Ejemplificar/ Relacionar	
11	Conocer/Seleccionar	Utilizar/Analizar/ Interpretar	Valorar/Expresar/ Elaborar
12	Conocer/Comprender	Analizar/Interpretar/ Relacionar/Utilizar	Valorar

Fuente: Elaboración propia

Así, también nos ha resultado interesante realizar una lectura de los criterios de evaluación (Cuadro 5.12.) desde la óptica de los conceptos que desarrolla el pensamiento histórico. Esto nos permitirá comprobar en qué medida se evalúan las competencias históricas del alumnado.

De la tabla resultante (Cuadro 5.12.) se deduce una presencia explícita, y en ocasiones implícita, de la totalidad de conceptos desarrollados por el pensamiento histórico. Como se puede observar, se han puesto en relación algunos fragmentos de los criterios de evaluación con el concepto que, bajo nuestra perspectiva, creemos que se trabaja y por tanto evalúa.

Cuadro 5.12. *Destrezas de Pensamiento Histórico relacionadas con los criterios de evaluación de Historia de España*

USO DE EVIDENCIA	C.E. 11 “[...] recoger información de diferentes tipos de fuentes valorando críticamente su contenido y expresarla utilizando con rigor el vocabulario histórico” C.E. 12 “Analizar e interpretar documentos históricos, en especial textos [...]”
CAUSA Y CONSECUENCIA	C.E. 10 “Con este criterio se verificará la competencia para identificar y establecer conexiones entre episodios y periodos destacados de la Historia de España y los que simultáneamente suceden en el contexto internacional [...]”
CONTINUIDAD Y CAMBIO	C.E. 2 “Este criterio pretende comprobar la competencia para explicar la evolución [...]” C.E. 8 “[...] secuenciando los cambios políticos, sociales y económicos, y resaltando la influencia de la coyuntura internacional en la evolución del régimen.” C.E. 9 “Se trata de evaluar la capacidad del alumnado para explicar los cambios [...]”
DIMENSIÓN ÉTICA	C.E. 3 “[...]evaluando sus repercusiones.” C.E. 4 “[...] valorando el esfuerzo democratizador que representó”
RELEVANCIA HISTÓRICA	C.E. 1 “Se pretende evaluar la capacidad para [...]valorar la importancia histórica de algunos procesos significativos [...]” C.E. 6 “Explicar los factores más significativos de la crisis del régimen de la Restauración [...]” C.E. 7. “Valorar la trascendencia histórica de la Segunda República y de la Guerra Civil [...]”
PERSPECTIVA HISTÓRICA	C.E. 3 “Se trata de verificar la capacidad para reconocer el alcance y las limitaciones del proceso [...]”

Fuente: Elaboración propia

No obstante, esta afirmación requiere de matices: encontramos que hay una especie de adscripción entre la destreza a desarrollar y un periodo histórico en concreto, sirva como ejemplo un fragmento del primer criterio de evaluación “[...]valorar la importancia histórica de algunos procesos significativos de la Antigüedad y la Edad Media, como la romanización, la evolución política, territorial y socioeconómica de los reinos medievales, y las modalidades más significativas de apropiación y reparto de tierra”. Esto nos lleva a plantear si solo se han de valorar la relevancia histórica de dichos procesos históricos o cómo se tratan otros periodos históricos más conflictivos en la Historia de España como la Dictadura franquista.

Si atendemos al criterio de evaluación relacionado con el citado periodo histórico leemos: “Reconocer y analizar las peculiaridades ideológicas e institucionales de la Dictadura franquista, secuenciando los cambios políticos, sociales y económicos, y resaltando la influencia de la coyuntura internacional en la evolución del régimen.” En la redacción de este criterio de evaluación se omiten destrezas de pensamiento que en otros periodos sí se fomentan como el pensamiento crítico, ¿por qué no valorar la relevancia histórica de procesos significativos de la Dictadura franquista?

De este modo creemos que, al igual que el análisis e interpretación de documentos históricos o las técnicas básicas de indagación y explicación históricas, a las que se aluden en los últimos criterios de evaluación, no guardan relación con un periodo histórico concreto, las destrezas históricas, entendiendo estas por: la causa y consecuencia, continuidad y cambio, dimensión ética, relevancia y perspectiva histórica, no deberían verse vinculadas con una etapa de la historia. Abogamos por la inclusión de un apartado a modo de “orientaciones metodológicas” como ya lo hace alguna comunidad autónoma como la gallega, que aportara las indicaciones necesarias para trabajar y desarrollar dichas destrezas.

Con todo, no podemos sino valorar las limitaciones a las cuales el docente se enfrenta ante la legislación presentada, viéndose condicionado no solo por los criterios de evaluación sino por la prueba de acceso a la Universidad. No obstante, como demuestra Souto (2009:35), los profesores pueden “intervenir en el proceso de aprendizaje del alumnado interpretando las normas legales y afrontando los obstáculos como oportunidades para la innovación docente” y, de esta manera, garantizar una enseñanza de la Historia acorde a las propuestas más recientes que desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se vienen haciendo en los últimos años. No obstante, sabemos que esta afirmación está íntimamente ligada con las investigaciones que abordan la formación del profesorado y sus capacidades para aplicar un cambio metodológico en el aula.

3. La prueba de acceso a la Universidad (PAU)

En la cuestión del acceso a la universidad hay una propensión a centrar la atención en la configuración de las pruebas de acceso a la misma.

El sistema de acceso a la universidad ha sido un tema tratado en investigaciones anteriores y que han ido surgiendo al albor de las distintas versiones de acceso, desde el Examen de Estado implantado por la Ley de Reforma de la Segunda enseñanza en el año 1938, continuando con la Prueba de Madurez, implantada por la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953; la Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad establecida por la Ley General de Educación de 1970; la Prueba de Acceso a la Universidad implantada por la LOGSE de 1990; hasta llegar a la actual Prueba de Acceso a la Universidad regida por la Ley Orgánica de Educación de 2006. Este enfoque se completa con el momento legislativo vivido con la implantación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y “la desaparición de la superación de la prueba de acceso a la universidad como requisito de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado” (R.D. 412/2014).

Como señala Alarcón (2010), en la gran mayoría de estudios podemos encontrar una temática común en la cual se plantea el problema de acceso a la Universidad, pero también de forma concreta se intentan establecer las características que deben definir e identificar a las pruebas de acceso (p. ej. Justel y Martínez-Lázaro, 1981; Escudero, 1991) Sin duda, una de las revisiones más amplias sobre la producción científica que ha generado el análisis del acceso a la Universidad la encontramos en la obra de Mercedes Muñoz Repiso (1991, 1997).

Guiados por la significatividad del tema, los estudios y análisis han continuado produciéndose, incluyendo en ellos comparativas con otros países y tratando de presentar propuestas alternativas al acceso a la Universidad establecido en España. (p. ej. Valle, 2001; Salaburu 2003).

En los últimos diez años ha sido más frecuente la aparición de estudios, artículos y tesis dirigidos a un área o materia concreta, poniendo de relevancia el interés por estudiar la prueba de acceso a la Universidad, así encontramos del área de Inglés (p. ej. Fernández, 2007; Herrera y García Laborda, 2005; Sánchez, 2001), Matemáticas (p. Ej. Zamora, 2014) o Ciencias de la Tierra (p. ej. Centeno et al., 2003; Nieda y Rebollo, 2005).

En el caso de las Ciencias Sociales, también observamos un mayor interés por el estudio de la evaluación durante el Bachillerato o la confección de las pruebas de Historia de España concentrado en los

últimos años (p. ej. Alarcón, 2010; Martínez, 2008; Martínez *et al.*, 2011; Miralles *et al.*; 2011; Navarro, 2012; Navarro *et al.*, 2011, Sans y Trepas, 2006) o Geografía (p. ej. Claudino y Souto, 2001; Climent, 2001; Ibarra y Lacosta, 2010; Martín y Vázquez, 2011; Martínez y Gil, 2011; Navarro y Gil, 2001; Souto, 2011; Souto y Claudino, 2009; Souto *et al.*, 2014), además de la aparición de estudios sobre la prueba de selectividad de Historia del Arte (Rodríguez y González, 2009).

¿Para qué existen las pruebas de acceso a la Universidad?

Si nos detenemos en lo que establece el RD 1892/2008, en su artículo 5, Finalidad de la prueba, señala:

1. La prueba de acceso tiene por finalidad 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 oficiales de Grado.
2. La valoración a la que se refiere el apartado anterior se expresará con una calificación numérica, que permita la ordenación de las solicitudes de admisión para la adjudicación de las plazas ofertadas en los centros universitarios públicos.

Tradicionalmente, a la prueba de selectividad suelen atribuírsele varias funciones, que Martínez y Guardiola (2001) resumen en tres principalmente:

- Homologación/armonización/certificación de los conocimientos adquiridos en la enseñanza secundaria.
- Evaluación de la madurez del alumnado.
- Consecución de una adecuada ubicación de los alumnos en función de sus habilidades/aptitudes/vocación.

Así mismo, podríamos atribuirle una cuarta función dado que, como expresa el Consejo Escolar del Estado (2009), esta prueba ha servido

tanto de evaluación externa del sistema como para ordenar a los alumnos y darles prioridad en la elección de estudios. En esta línea, señala Muñoz-Repiso et al. (1997):

Estas pruebas se convirtieron en la única evaluación externa del sistema que permite contrastar las calificaciones obtenidas por los alumnos y la consecución de los objetivos de aprendizaje planteados. En este sentido, desempeñan un papel fundamental en el equilibrio de las enseñanzas compartidas y en la homologación de los distintos centros que las imparten, sean éstos públicos o privados. (p.16)

A este respecto, se nos plantean diversos interrogantes, que confluyen en cuestionarnos si la prueba de acceso cumple con estas funciones. Ya se ha planteado un análisis de la misma en torno a cinco grandes cuestiones (Lorenzo *et. al*, 2014):

- ¿Sirve para homologar y certificar los conocimientos adquiridos en Secundaria? Si nos atenemos a los datos de la Secretaria General de Universidades, en los últimos cuatro cursos la tasa de aprobados en España supera con holgura el 80%, llegando el año 2013 al 86,6% en la convocatoria de junio. Con estas cifras no cabe duda de que los conocimientos quedan homologados. Ahora bien, ¿El propio título de Bachillerato no es suficiente para “certificar” los conocimientos adquiridos? ¿Debe la Universidad inspeccionar y/o corregir el trabajo realizado? Es más ¿puede haber un conflicto entre ambas consideraciones?
- ¿Sirve para evaluar la madurez? El RD 1892/2008 determina esta madurez como una madurez académica, evaluada según los objetivos, los contenidos y los criterios del Bachillerato. No obstante, algunos estudios ya clásicos (Cid et al., 1977; Bernad y Escudero, 1978) que analizaban la relación entre las pruebas de acceso a la Universidad y los rasgos de madurez del alumno, ya demostraban la dificultad de definir el concepto de madurez y sugerían la necesidad de determinar los criterios del mismo. En todo caso ¿significa que el Bachillerato no otorga suficiente madurez? ¿debe la Universidad garantizar que los alumnos han asumido una finalidad propia de Bachillerato?, y esto sin olvidar

que como señala Valle (2001), los profesores suelen quejarse de que a pesar de la existencia de pruebas selectivas, el nivel de madurez académico de los alumnos que ingresan en primero es muy bajo.

- ¿Sirve para la evaluación externa del sistema? En España, hasta la instauración de evaluaciones internacionales y nacionales han sido las únicas pruebas externas. Todo parece indicar que las PAU pueden inducir a centrar mejor la docencia buscando un desarrollo curricular adecuado (Alsina, 2001). Quizá la cuestión sería determinar si las PAU han sido entendidas como unas pruebas que pretendían contribuir en la mejora de la educación. A este respecto, Souto (2013) mantiene la hipótesis de que las pruebas no están pensadas para mejorar la calidad del sistema escolar.
- ¿Sirve como valoración de la capacidad del alumnado para seguir con éxito enseñanzas universitarias? Retomando una pregunta ya planteada ¿no es esa también finalidad del Bachillerato? De otra forma ¿tiene la prueba validez para estimar un valor predictivo? En este sentido, los estudios han sido varios y las conclusiones dispares (Boal *et al.*, 2008; Escudero, 1997; Gaviria, 2005; Marcenaro y Navarro, 2007).
- Por último, ¿sirve para ubicar adecuadamente al alumnado, ordenarlo y darle prioridad en la elección? No sabemos si lo ubica adecuadamente, pero la función de ordenación y priorización la cumple.

Dicho lo cual, el principal objetivo de estas pruebas, y el único que se acaba cumpliendo, es el de seleccionar y clasificar al alumnado (Souto, 2013; Lorenzo *et al.*, 2014), por lo que, cumpliendo solo de manera efectiva una de las funciones señaladas, surge la dicotomía de su eliminación. Por el contrario, ante la situación inversa, ¿no sería conveniente no sólo no eliminar la prueba, sino elevar su nivel de exigencia para elevar también el nivel universitario?

No estamos planteando aquí una mayor exigencia entendida como un obstáculo que provoque la segregación y la exclusión de los alumnos, se trata de un cambio que permita transformar la prueba de acceso a la Universidad en una herramienta de conocimiento y de mejora del

aprendizaje. En tal sentido la lógica nos lleva a recordar que la solución no consiste en eliminar el proceso de evaluación que, per se, no es siempre negativo, sino en buscar su mejora junto a la depuración de sus deficiencias. Entre otras cosas porque algo no ha funcionado cuando estas palabras siguen siendo igual de válidas:

Los profesores de Secundaria tienen que velar por que se respeten los objetivos formativos del Bachillerato y se vean reflejados en la prueba. Los profesores de Universidad han de hacer un esfuerzo por explicar sus demandas en cuanto a las capacidades básicas que deben poseer los alumnos para poder seguir con éxito estudios superiores, y juntos deberían reflexionar sobre las aptitudes y conocimientos adecuados para cursar los distintos tipos de carrera (Muñoz-Repiso et al., 1997:16)

Pero independientemente del enfoque académico que acabamos de revisar, las PAU adquieren una atención social y política muy superior a la suscitada por otros asuntos educativos. La consideración social que alcanza la prueba se ve influenciada por la importancia que se le otorga a la calificación por parte de los alumnos como requisito único para el acceso a los estudios universitarios deseados. El escaso porcentaje de suspensos provoca poca atención. En cambio, preocupa más que la nota alcance para acceder a la titulación deseada. De esta manera se constata que, también desde un enfoque social, el principal objetivo de estas pruebas es seleccionar y clasificar al alumnado.

De este modo, este *rito de paso* hacia la universidad acaba también impregnando las representaciones mentales de los alumnos en torno a la prueba, quedando demostrado en las declaraciones que realizan alumnos valencianos y murcianos al ser preguntados, en el contexto de una investigación sobre los recuerdos del aprendizaje y enseñanza de la Historia, por las finalidades de la historia (Souto, Fita y Fuster, 2014):

511. Aprobar selectividad y sacar la máxima nota posible para que su nota no bajase del 9.

603. ¿En segundo? Aprobar el selectivo. Básicamente esa. [En general] yo creo que lo hacen para aprobar exámenes, exámenes...³⁰

Se evidencia que se trata de unas pruebas examinatorias que adquieren a su vez más relevancia y grado de intensidad por el hecho de ser pruebas preparadas por personas que son miembros de la comunidad universitaria, distintas a los docentes que imparten las clases (Merchán, 2005).

Paralelamente, podemos considerar que a las PAU se les confiere una función de *rendición de cuentas*, que enfrenta al profesorado a un mecanismo que evalúa de manera indirecta su práctica docente a partir del rendimiento de su centro. Como ya hemos planteado con anterioridad, la universidad aparece como la inspectora y correctora de la educación secundaria estableciendo una relación de superioridad-inferioridad no siempre bien vista por el profesorado de secundaria, denunciando el desconocimiento que el profesorado universitario tiene sobre la educación obligatoria.

4. La Historia de España en dos comunidades autónomas: Comunidad Valenciana y Galicia

Para la realización de este apartado se han tenido en cuenta las normas de las dos comunidades de las que se han realizado el análisis sistemático de las PAU de Historia de España: Comunitat Valenciana y Comunidad Autónoma de Galicia. Los textos utilizados son:

- DECRETO 102/2008, de 11 de julio del Consell, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunitat Valenciana.
- DECRETO 126/2008 , de 19 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia.

³⁰ La numeración se corresponde a la base de datos del estudio realizado por Sara Fita (2013).

Así mismo, se ha tenido presente la Orden de 24 de noviembre de 2008, de la Conselleria de Educación, sobre evaluación en Bachillerato en la Comunitat Valenciana y su equivalente en la Comunidad Autónoma de Galicia³¹, aunque estas se centran en aspectos formales y administrativos de la evaluación (promoción del alumnado, obtención del título de Bachillerato, sesiones de evaluación...) y no proporcionan información reseñable para la investigación.

Dentro de los decretos enumerados, hemos estudiado la referencia a los objetivos del Bachillerato así como a los artículos referidos a la evaluación. No obstante, la redacción de los mismos es similar a la legislación de la que emanan; así, la normativa autonómica es una copia casi exacta del decreto de enseñanzas mínimas del Ministerio. Es por esta razón, que hemos centrado el análisis en los objetivos, contenidos y los criterios de evaluación de la materia de Historia de España, pues son al fin y al cabo, los que en teoría determinan la confección de la PAU.

Si nos detenemos en los objetivos y desde un punto de vista cuantitativo, lo primero que observamos es un número dispar de los mismos, en el caso gallego se establecen dos objetivos más que en el caso valenciano. No obstante, más allá de este hecho, provocado por la propia redacción de los objetivos, nos interesa analizar su contenido. Si bien estos se basan en los establecidos en el Real Decreto 1467/2007, cada comunidad autónoma introduce matices.

En el caso valenciano, nos encontramos con una reformulación de los objetivos, pero no se identifican matices de gran importancia que planteen la introducción de propuestas innovadoras. Se establecen 7 objetivos que tienen su correspondencia con los señalados a nivel estatal. Como se observa en la Cuadro 5.13, y del mismo modo que hacen el resto de comunidades autónomas, estas añaden referencias a su Historia regional.

³¹ Nos referimos a la Orden de 24 de junio de 2008 por la que se desarrolla la organización y el currículo de las enseñanzas de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia* (27 de junio 2008) núm. 124.

Cuadro 5.13. *Comparación en la redacción de los objetivos de Historia de España*

ENSEÑANZAS MÍNIMAS MEC	COMUNITAT VALENCIANA
1. Identificar y situar en el tiempo y en el espacio los procesos, estructuras y acontecimientos más relevantes de la historia de España, valorando sus repercusiones en la configuración de la España actual.	1. Identificar, analizar y explicar, situándolos adecuadamente en el tiempo y el espacio, hechos, personajes, problemas, etapas y procesos más relevantes de la evolución histórica de España y las nacionalidades y regiones que la integran, con especial referencia a la Comunitat Valenciana valorando su significación histórica y sus repercusiones en el presente.

Fuente: Real Decreto 1467/2007

Fuente: Decreto 102/2008

En el caso del Decreto 126/2008, de la comunidad gallega, además de introducir los aspectos propios de su historia, se establecen objetivos que suponen planteamientos no abordados en el texto de referencia estatal. Sin duda, una de las principales innovaciones es la explicitación del concepto de pensamiento histórico. Así en el objetivo 5 se señala:

Distinguir los cambios coyunturales de los rasgos que identifican los procesos históricos profundos para ser capaces de pensar históricamente sobre los problemas más relevantes del mundo actual. (Decreto 126/2008, p.12230)

Además de este matiz, encontramos interesante señalar otros dos objetivos en los que encontramos destrezas no identificadas en otros textos legales. En el caso del Objetivo 8, si bien se hace referencia al consabido trabajo con fuentes de información, se destaca que el fin del mismo es “contrastar diversos puntos de vista y desarrollar la capacidad de ejercer la crítica histórica” (Decreto 126/2008, p.12230). Por último, se añade como objetivo para la asignatura una técnica de trabajo que, si bien podemos localizar en otras normas como es la realización de trabajos de investigación, la novedad radica en situarlo como objetivo. Así en el objetivo 9 se indica:

Realizar investigaciones de carácter histórico en el ámbito de referencia del alumnado, manejando fuentes como la historia oral, la prensa o las tecnologías de la información y de la comunicación

para aproximarse a la propia comunidad, comprender el carácter provisional del conocimiento y la diversidad de las manifestaciones históricas. (Decreto 126/2008, p.12230)

Si nos detenemos ahora en los contenidos de la asignatura no encontramos grandes diferencias entre ambas normas. El reajuste de los bloques (Cuadro 5.14.) no afecta al contenido de la asignatura, se trata solo de un reagrupamiento de los mismos.

Cuadro 5.14. *Comparación de bloques de contenidos*

COMUNIDAD VALENCIANA	GALICIA
1. Contenidos comunes. 2. Las raíces históricas de la España contemporánea. 3. Crisis del Antiguo Régimen. 4. Construcción y consolidación del Estado Liberal. 5. Transformaciones económicas y cambios sociales en el siglo XIX y primer tercio del siglo XX. 6. Crisis del Estado liberal, la Segunda República y la Guerra Civil. 7. La dictadura franquista. 8. La España actual.	1. Contenidos comunes. 2. Las raíces históricas de la España contemporánea. 3. Quiebra de la monarquía absoluta. 4. Transformaciones económicas y cambios sociales en el siglo XIX y primer tercio del siglo XX. 5. Guerra civil y dictadura franquista. 6. La España actual.

Fuente: Decreto 102/2008

Fuente: Decreto 126/2008

Por el contrario, sí que hallamos diferencia en la plasmación de los contenidos (Cuadro 5.15.). Mientras que en el caso de Galicia, los contenidos son presentados a modo de lista donde se señalan los aspectos conceptuales que debe dominar el alumnado, en la norma de la Comunidad Valenciana, se hace una introducción a cada bloque temático, donde se parafrasean los contenidos y se realizan orientaciones sobre el modo en que se deben abordar el contenidos.

Cuadro 5.15. *Comparación de los contenidos*

COMUNIDAD VALENCIANA	GALICIA
<p>2. Las raíces históricas de la España contemporánea.</p> <p>La finalidad básica de este núcleo es abordar el estudio de los precedentes del sistema denominado Antiguo Régimen. La selección de los contenidos de este núcleo deberá establecerse en función de su valor explicativo a las raíces históricas de la contemporaneidad. Por tanto, tales contenidos seleccionados adquieren sentido y pleno significado en relación con el núcleo siguiente.</p> <p>Este núcleo tiene, fundamentalmente, un carácter introductorio. Esta consideración habrá de tenerse en cuenta tanto en el tratamiento de los contenidos como a la hora de delimitar y precisar el campo de estudio que se pretende abordar. Los rasgos característicos y el ámbito temporal al que hay que remontarse deberán ser concretados, necesariamente, en los diferentes proyectos y programaciones.</p> <p>Los contenidos de este núcleo permiten, también, el acercamiento empático a sociedades y culturas con diferencias notables respecto de la actual; ello favorece, a su vez, los ejercicios de conceptualización.</p> <p>Los contenidos que corresponden a este núcleo son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las raíces. De Atapuerca a la monarquía visigoda con especial atención a la Hispania romana. - La Península Ibérica en la Edad Media: Al-Ándalus y los reinos cristianos. - La Baja Edad Media. La crisis de los siglos XIV y XV. El reino de Valencia. - Los Reyes Católicos: La construcción del Estado moderno. La proyección exterior. El Descubrimiento de América. - La España imperial. La colonización de América. - El siglo XVIII: los Borbones. 	<p>2. Las raíces históricas de la España contemporánea.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las huellas de las primeras culturas y de la dominación romana en la Península. - Pluralidad política y cultural de la Península en la Edad Media: Al-Ándalus y los reinos cristianos. Formas de vida e intercambio cultural. La ocupación del territorio y consecuencias socioeconómicas. Rasgos de la Galicia feudal. - Formación de la monarquía hispánica. Castilla a la cabeza de un imperio: la pervivencia de las particularidades de los reinos, con especial atención al Reino de Galicia. - Expansión ultramarina y creación del imperio colonial. El impacto de la colonización. - Rasgos económicos, sociales y políticos del Antiguo Régimen. La política centralizadora de los Borbones. El reformismo ilustrado. Galicia en el Antiguo Régimen.

Fuente: Decreto 102/2008

Fuente: Decreto 126/2008

Aunque no es objetivo principal de la investigación analizar con detalle el tratamiento que se hace de la Historia, creemos necesario aprovechar para señalar que las orientaciones metodológicas que se realizan en ambas comunidades suponen un posicionamiento respecto al análisis que debe hacerse de la Historia. Así por ejemplo podemos leer respecto al bloque 8 (La España actual) en el decreto de la Comunitat Valenciana la siguiente orientación:

Además, los contenidos de este núcleo presentan diferencias con respecto a los anteriores ya que tratan situaciones muy cercanas, con dificultades en el análisis, propias de la contemporaneidad. Las explicaciones, más que nunca, tendrán un carácter aproximativo y provisional, evitando dogmatismos y planteamientos emocionales. (Decreto 102/2008, p. 71357)

Esto nos lleva a plantearnos las siguientes cuestiones ¿debemos evitar el dogmatismo y planteamientos emocionales en otras etapas de la historia o solo en aquellas etapas donde se planteen problemas relacionados con la historia actual? La cuestión es que la España actual no es un proceso cerrado del pasado, sino en construcción.

Como alternativa a estas orientaciones, el decreto gallego nos presenta unas de carácter más amplio y no vinculadas a etapas históricas concretas proponiendo una metodología de trabajo de aula más holística (Cuadro 5.16).

Cuadro 5.16. *Orientaciones metodológicas para la Historia de España*

- Contextualizar los procesos, estructuras y acontecimientos históricos más relevantes, identificando los elementos que contribuyeron a configurar los rasgos actuales de Galicia y España.
- Potenciar un análisis histórico, reconociendo la multicausalidad en la génesis de los procesos de evolución y cambio en la historia de España y en los conflictos sociales y políticos.
- Favorecer la transformación de la información en conocimiento, a través de la selección e interpretación de contenidos procedentes de diversas fuentes, propiciando la elaboración de explicaciones históricas rigurosas y coherentes.
- Producir e interpretar informaciones sobre aspectos cuantitativos y espaciales.
- Promover la participación del alumnado en debates sobre temas seleccionados en función de su potencialidad crítica para la comprensión de problemas socialmente relevantes, utilizando las normas del intercambio comunicativo.
- Elaboración de trabajos de investigación en el entorno sobre algún momento destacado de la historia contemporánea, estableciendo conexiones con los marcos gallego, español y europeo.
- Utilizar técnicas básicas de indagación y explicación histórica, para entender la provisionalidad de todo conocimiento, y enseñar a pensar históricamente.
- Utilizar actividades de carácter interdisciplinario en las que prime el trabajo en grupo y la colaboración en la resolución de problemas.
- Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación como instrumentos que refuerzan la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo, así como la relación con entornos físicos y sociales más amplios, además de practicar el manejo crítico y selectivo de la información que proporcionan.

Fuente: Decreto 126/2008

Estas orientaciones metodológicas complementan los objetivos señalados, sobre todo porque proporcionan una guía al docente sobre cuál debe ser su práctica en el aula. De este modo se señalan algunas destrezas para capacitar al alumnado en el análisis histórico.

Por último, debemos hacer mención a los criterios de evaluación. Dichos criterios se formulan del mismo modo que el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas: una primera parte donde se establece el criterio de evaluación y una segunda donde se proporciona una orientación del mismo (Cuadro 5.17.).

Cuadro 5.17. *Ejemplos de Criterios de Evaluación*

COMUNITAT VALENCIANA	GALICIA
CRITERIO DE EVALUACIÓN	
3. Analizar y caracterizar la crisis del Antiguo Régimen en España, resaltando su particularidad y su relación con el contexto internacional.	2. Analizar y caracterizar la crisis del Antiguo Régimen en España y las dificultades en la construcción del Estado liberal, señalando las relaciones de este proceso con el contexto internacional, así como su repercusión en Galicia
CONCRECIÓN DEL CRITERIO	
Con este criterio se pretende evaluar la capacidad del alumno para relacionar los procesos históricos de la España contemporánea con procesos o acontecimientos de escala superior - como la revolución burguesa- para poder diferenciar los rasgos comunes y los específicos. Se trata de constatar si los estudiantes relacionan en un proceso histórico concreto factores exógenos y endógenos y derivar las implicaciones y repercusiones internas de esta confluencia.	Se trata de que el alumnado pueda identificar los rasgos característicos del Antiguo Régimen oponiéndolos, tanto al proyecto universalista de la Ilustración, como a las realizaciones prácticas en el Estado liberal burgués. También se evaluará la capacidad para reconocer las dificultades en la construcción del régimen liberal en España, el limitado impacto de los esfuerzos democratizadores, las características del sistema político de la Restauración y las confrontaciones sociales, políticas y militares que condujeron a su crisis. Reflexionarán sobre los mecanismos de construcción del Estado nacional en España, su debilidad y la articulación de otros discursos nacionalistas.

Fuente: Decreto 102/2008

Fuente: Decreto 126/2008

Respecto a los criterios de evaluación, sí que encontramos diferencias notables entre ambas normas autonómicas. En el caso de la Comunitat Valenciana, identificamos once criterios de los cuales tres hacen referencia a las destrezas que el alumnado debe adquirir, a diferencia del caso de Galicia, donde los criterios se ven reducidos a siete y la mayoría hacen referencia a los procesos históricos.

Con todo, nos encontramos con dos decretos muy similares, y en los que existe poca diferencia en el planteamiento de la materia, lo cual nos confirma que la influencia de la evaluación está tan presente que provoca una falta de innovación en los mismos.

5. La LOMCE y la enseñanza de Historia en el Bachillerato

Aunque las convocatorias de PAU de Historia de España analizadas en esta investigación están sujetas a la legislación ya analizada, hemos considerado oportuno dedicar un breve espacio de reflexión a los cambios introducidos en la nueva ley educativa. Durante este curso 2015-2016 se ha iniciado la implantación de la última reforma educativa española, la LOMCE, en la Educación Secundaria: en dos cursos de Educación Secundaria Obligatoria (1º y 3º ESO), en el primer curso de Bachillerato y en la Formación Profesional específica (2º FPB y 1º CFGM).

Esta ley educativa no parece contar ni con el apoyo de las organizaciones educativas y sindicales de profesorado ni con la mayoría de fuerzas políticas. Como señala Ramón López Facal (2015), se trata de una ley improvisada y precipitada. En su opinión, parece como si la Administración se conformase con hacer ver que ha implantado una reforma, y el profesorado hiciese ver que la aplica, aunque la mayoría no vaya a modificar su práctica docente.

Centrándonos en el Bachillerato y desde un punto de vista técnico, la LOMCE señala en su *Artículo 6* (p.97868) que el currículo está integrado por los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología didáctica, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables. A nuestro entender, entre otras, tres parecen ser las novedades respecto a leyes anteriores. En primer lugar, el reconocimiento de la existencia de competencias en el Bachillerato, como además se insiste en la Orden ECD/65/2015 donde se señala que las competencias son las claves que debe alcanzar todo el alumnado al final de esta etapa. A este respecto resultaba paradójico como señala González (2012) que esta etapa era el único nivel de la educación española cuyo currículum carecía de ellas.

Una segunda novedad es la inclusión de los estándares de aprendizaje evaluables. Para explicar su introducción, la LOMCE señala “que los países que han mejorado de forma relativamente rápida la calidad de sus sistemas educativos han implantado medidas relacionadas con la simplificación del currículo” (p. 97862). De este modo, todo parece indicar que la incorporación de los estándares de aprendizaje viene avalada por la

necesidad de mejorar la eficacia y la calidad de la educación escolar a partir de la evaluación del alumnado.

La influencia de los estándares no debe resultarnos trivial, su potencial como instrumentos de orientación resulta significativo (Darling-Hammond, 2001). En primer lugar porque determinan los *contenidos*, es decir, definen qué es lo que los alumnos deberían saber. Dichos estándares nos designan qué historia se debe enseñar y aprender, y por tanto, de manera implícita o no, nos transmite el modelo escolar relacionado con el aprendizaje de Historia. El conocimiento histórico que definan los estándares puede, contribuir a desarrollar un aprendizaje crítico que permita al alumnado poner en marcha las competencias históricas que ayuden a integrar el conocimiento y orientarlo hacia la comprensión de problemas del pasado y del presente, o por el contrario, puede orientar el aprendizaje hacia una actividad mecánica de repetición y memorización, que acaba convirtiendo el conocimiento histórico en un discurso unívoco e inservible. En segundo lugar, los estándares sirven como *criterios de rendimiento*, a saber, cómo deberían demostrar que han adquirido el conocimiento. Sirven para precisar los criterios de evaluación y proporcionar ejemplos e indicadores y, *a priori*, estos deberían estar regulados por las competencias clave. Por esta razón, deberían evaluar, no tanto la mera transmisión del conocimiento, como la capacidad de utilizarlo. Por último, como señala Trepát (2015:50), “constituyen una orientación o una imposición acerca de lo que debe saber el alumnado en las evaluaciones finales de etapa o reválidas”, suponiendo esta la tercera novedad y que tendrían, por tanto, una función de rendición de cuentas.

Cuadro 5.18. *Bloques de contenido de Historia de España*

Bloque 0: Cómo se escribe la Historia criterios comunes
Bloque 1. La Península Ibérica desde los primeros humanos hasta la desaparición de la monarquía Visigoda (711)
Bloque 2. La Edad Media: Tres culturas y un mapa político en constante cambio (711-1474)
Bloque 3. La formación de la Monarquía Hispánica y su expansión mundial (1474-1700)
Bloque 4. España en la órbita francesa: el reformismo de los primeros Borbones (1700-1788)
Bloque 5. La crisis del Antiguo Régimen (1788-1833): Liberalismo frente a Absolutismo
Bloque 6. La conflictiva construcción del Estado Liberal (1833-1874)
Bloque 7. La Restauración Borbónica: implantación y afianzamiento de un nuevo Sistema Político (1874-1902)
Bloque 8. Pervivencias y transformaciones económicas en el siglo XIX: un desarrollo insuficiente
Bloque 9. La crisis del Sistema de la Restauración y la caída de la Monarquía (1902-1931)
Bloque 10. La Segunda Republica. La Guerra Civil en un contexto de Crisis Internacional (1931-1939)
Bloque 11. La Dictadura Franquista (1939-1975)
Bloque 12. Normalización Democrática de España e Integración en Europa (desde 1975)

Fuente: R.D. 1105/2014

Ante esta situación nos surge una duda: los estándares de aprendizaje de la LOMCE ¿mejorarán la enseñanza y el aprendizaje de Historia? (Fuster, 2015). Respecto al Bachillerato, nos limitaremos al análisis de la materia de Historia de España, concebida como materia común para todas las modalidades de segundo curso. Los contenidos (Cuadro 5.18.) abarcan desde la Prehistoria hasta nuestros días, cosa que como señala Trepát (2015:54) “no ocurre en ningún curso de historia en los planes de estudio de nuestro entorno europeo”. En esta misma línea, López Facal (2014), señala cómo la configuración de contenidos del currículo responde a objetivos de instrumentalización de la enseñanza de la Historia para promover un concepto de “nación española esencialista”.

Este contenido se concreta en 49 criterios de evaluación y 174 estándares de aprendizaje. Respecto a estos últimos, compartimos con López Facal (2014) y Trepát (2015) que dichos estándares combinan la

memorización con reflexiones o explicaciones complejas que resultan imposibles de realizar en el tiempo disponible, unas 80 sesiones aproximadamente; entre otras, la realización de doce líneas del tiempo, doce exposiciones en el aula; elaborar y comentar mapas, gráficos, imágenes o textos...“Este exceso de actividades y la complejidad de los conocimientos demandados no garantizan la adquisición de conocimientos históricos rigurosos ni útiles” (López Facal, 2014: 282).

En este sentido, en el análisis publicado en la Revista de Didácticas Específicas de la UAM (Fuster, 2015), concluimos, tras analizar los estándares de aprendizaje, que había una excesiva presencia de estándares de carácter factual y conceptual (77'1%) relacionados con la definición de conceptos³² o con la realización de resúmenes o descripciones de hechos históricos más relevantes³³.

De este modo, el currículo de Historia de España de 2º de Bachillerato incide en presentar una historia general que se inicia desde la Prehistoria, excediendo los contenidos abarcables en un curso escolar. Los estándares de aprendizaje promueven un aprendizaje superficial donde no se profundiza en la adquisición de metaconceptos históricos. Si los estándares de aprendizaje van a formar parte de la evaluación externa que contempla la LOMCE, nos encontraremos con una prueba que no va a favorecer el desarrollo de las competencias históricas. Así mismo, si el modelo a seguir son las pruebas PISA, no consideramos que los estándares propuestos vayan a favorecer la aplicación de conocimientos que es lo que realmente miden dichas pruebas. En esta misma línea, echamos en falta una mejor definición de las competencias que la Historia debería desarrollar, así como una mayor descripción de los indicadores de logro de dichas competencias. Del mismo modo, Trepát (2015) señala al respecto de los estándares que:

No orientan en absoluto sobre lo que se pretende describir. En los estándares, por otra parte, se utiliza también ocasionalmente el

³² En el bloque 2, “La Edad Media: tres culturas y un mapa político en constante cambio”: “Define con precisión los siguientes términos o conceptos: califato, reinos de taifas, mozárabe, señorío, estamentos, Cortes.”

³³ En el bloque 3, “La formación de la monarquía hispánica y su expansión mundial” como ejemplo: Compara los imperios territoriales de Carlos I y el de Felipe II, y explica los diferentes problemas que acarrearón. Explica la expansión colonial en América y el Pacífico durante el siglo XVI. [...] Compara y comenta las rebeliones de Cataluña y Portugal.”

verbo "discutir" lo cual no sirve de gran cosa si no va acompañado de un sistema de rúbricas que permitan la observación y la consiguiente evaluación. (p.58)

Otro de los puntos clave de la LOMCE es la evaluación, como ya hemos mencionado. Todo parece indicar que la PAU, tal y como la conocemos actualmente, desaparecerá en el curso 2016-2017, sustituida³⁴ por una reválida a modo de evaluación final de Bachillerato.

En el caso que nos ocupa, será objeto de evaluación la asignatura de Historia de España en las tres modalidades que la ley contempla y, *a priori*, para su elaboración se tendrán en cuenta los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje recogidos en el Real Decreto ya mencionado.

De este modo debemos concluir que:

Este currículo supone una concepción enciclopédica de la historia que obliga necesariamente a una práctica didáctica de exposición y memorización, sin posibilidades reales de plantear y resolver problemas a partir de la crítica de fuentes que ayuden al alumnado en la construcción del pensar históricamente, auténtica finalidad de la enseñanza de la historia. En principio, la ley habla de un saber competencial como se da en las evaluaciones internacionales. Sin embargo, en ninguna parte del currículo se mencionan cuáles son las competencias del saber histórico, qué relación tienen con el contenido y los criterios de evaluación. En todo caso, resulta incompatible un saber competencial con un diseño curricular enciclopédico. (Trepát, 2015)

Por tanto, con esta nueva ley educativa creemos que podemos utilizar la expresión *lampedusiana*: "Que todo cambie para que todo siga igual". Sigue siendo necesaria una revisión del currículo de Historia que no entienda su estudio como el conocimiento del pasado, sino como la

³⁴ En el curso 2016-2017, la prueba final de Bachillerato se impondrá sin efecto académico, siendo en el curso 2017-2018, cuando la superación de la prueba sea condición para obtener el título de Bachillerato. La calificación final se obtendrá de la media de las calificaciones ponderada al 60%, y de la evaluación final ponderada al 40%, teniéndose en cuenta dicha nota para el acceso a la Universidad. Paralelamente, las Universidades podrán establecer procedimientos de admisión que quedan recogidos en la ley orgánica 8/2013, de 28 de febrero (LOMCE).

utilización del conocimiento histórico en el análisis y explicación de los problemas del presente, y que lleve asociado la adquisición de destrezas de pensamiento histórico por parte del alumnado.

6. Que todo cambie para que todo siga igual

Como acabamos de abordar, y teniendo presentes los matices que hemos realizado a lo largo del capítulo, el currículo de Historia de España, como señalan Pousa y López Facal (2013), refleja, al menos en el plano teórico de la *Historia Regulada*, que la tradición y rutina escolar decimonónica de lo que es enseñar y aprender historia (conocer y memorizar relatos del pasado) todavía impregna la configuración y estructura de la materia, asociada además, a un relato nacional y eurocéntrico del pasado.

Esta organización de la materia no parece que vaya a sufrir mejora alguna con la implantación de la LOMCE. Las conclusiones señaladas tras el análisis realizado de los contenidos de historia formulados en la nueva ley de educación (Gavidia, Solbes y Souto, 2015; López Facal, 2015; López Facal, 2014; Trepát, 2015; Parra, Colomer y Sáiz, 2015) en Primaria, ESO y Bachillerato, sostienen que se trata de un currículo que supone una concepción enciclopédica de la historia abocada a una práctica escolar de exposición y memorización (Trepát, 2015), y que corre el riesgo de la dispersión de contenidos, favoreciendo que se aborden de una manera superficial (Gavidia, Solbes y Souto, 2015) y donde se sigue manteniendo la función originaria de la Historia escolar, garante de la difusión de un relato homogeneizador del pasado (Parra, Colomer y Sáiz, 2015). Además, como señala Sáiz (2015) la LOMCE es el refuerzo legal al aprendizaje de una Historia de España como narrativa nacional.

La investigación en torno a nuevos paradigmas educativos, no se ha visto reflejada en el planteamiento de la Historia de España desde el currículo pero, además, estas innovaciones no parecen haber calado ni en las prácticas docentes ni en los libros de texto (p. ej. Gómez, 2014; Sáiz, 2011, 2013, 2014; Sáiz y Gómez, 2014, 2015; Sáiz y López Facal, 2015; Valls, 2001, 2007, 2008, 2009).

Por otra parte, hemos comprobado cómo las pruebas externas, en nuestro caso las pruebas de acceso a la Universidad, acaban cumpliendo con eficacia la función de seleccionar y ordenar al alumnado, lo que nos lleva a plantear la necesidad 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.

En concreto, sobre la configuración y la estructura de las PAU de Historia de España ahondaremos en el capítulo siguiente, ofreciendo un estudio descriptivo y analítico de los modelos PAU que se presentan en las diferentes comunidades autónomas.

CAPÍTULO SEXTO

LAS PAU DE HISTORIA DE ESPAÑA: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO Y ANALÍTICO

Reflexiones previas

En este capítulo presentamos los resultados obtenidos del estudio y análisis de las pruebas de acceso a la Universidad de Historia de España (PAU HES). Cabe recordar que uno de los objetivos planteados en la presente investigación establecía la necesidad de conocer la lógica de dichas pruebas con la intención de conocer qué tipo de capacidades cognitivas y contenidos se evalúan. Razón por la cual, los resultados se presentan no sólo desde una dimensión descriptiva: características y presentación de las partes; sino también analítica, tratando de establecer la complejidad cognitiva de la prueba, así como los conceptos de primer y segundo orden que promueven. Con ello se pretende establecer una correlación entre la gradación del aprendizaje presente en las PAU y el establecimiento de una progresión en las narrativas históricas.

Uno de los trabajos más pormenorizados al respecto de la cuestión que ahora nos ocupa, es el realizado por M^a Dolores Alarcón en el año 2010 bajo el título *Las PAU de Historia de España en el año 2009: un estudio descriptivo por Comunidades Autónomas*, en el que la autora aborda la descripción de la estructura general que caracteriza a las pruebas de acceso a la Universidad, llevando a cabo un análisis comparativo entre las mismas.

Es por ello que, sirva también este capítulo como actualización y revisión del citado trabajo. Teniendo en cuenta que las PAU de la convocatoria del año 2009 fueron las últimas que se realizaron bajo el modelo LOGSE, dando paso en el año 2010, al modelo de *selectividad* LOE, a modo de conjetura, suponemos que es posible que algunas de ellas se hayan visto modificadas.

Para nuestro estudio nos hemos basado en los resultados obtenidos por Alarcón (2010) y en el análisis de las PAU de Historia de España de las diferentes CCAA de la convocatoria de junio de 2012, habiendo constatado que la prueba extraordinaria de ese mismo año, como las sucesivas pruebas de convocatorias posteriores, presentan la misma estructura y partes significativas, por lo que no muestran una variación representativa.

Si bien es cierto que nuestro interés se centra en el análisis de dos comunidades autónomas (Comunidad Valenciana y Galicia), debido a la casuística que caracteriza a las PAU en el contexto español, creemos necesario realizar una revisión de las mismas con la intención de poder

tener un marco de referencia a partir del cual extraer las conclusiones al respecto. Dicha situación provoca que nos encontremos, como mínimo, con 17 pruebas diferentes para evaluar el conocimiento histórico, dado que como establece el Real Decreto 1892/2008 por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias, las pruebas de acceso a la Universidad están organizadas por el cuerpo de profesores universitarios especialistas en las distintas materias en coordinación con los centros que imparten Bachillerato de cada Comunidad Autónoma.

Con este capítulo por tanto, mantenemos los interrogantes planteados por Alarcón (2010): ¿cómo son estas pruebas?, ¿qué estructura o diseño presentan?, ¿qué similitudes y diferencias encontramos según las CCAA?, ¿qué contenidos son más recurrentes? Y añadimos nuevos interrogantes: ¿han sufrido cambios tras la implantación de la LOE?, ¿qué capacidades cognitivas promueven los exámenes analizados?, ¿permiten evaluar la capacidad de pensar históricamente del alumnado?

A continuación, a partir del sistema de categorías para el análisis de las pruebas de acceso a la Universidad descrito en el *Capítulo Cuarto*, y de la ficha de análisis de las preguntas de las PAU de Historia de España como herramienta para su estudio, se describen y analizan los resultados.

1. Descripción de las características generales de las PAU de Historia de España

En este apartado se procede a presentar los datos que nos ayudan a describir las características generales de las pruebas de Historia de España basándonos en las categorías establecidas en el *Capítulo Cuarto*.

Se presentan los resultados atendiendo al valor informativo que proporcionan para la investigación y, diferenciando la existencia de unas características que se ajustan al formato de la prueba, y de otras, relacionadas con el fondo de las mismas, y que son las que desde un punto de vista de la educación histórica, nos proporcionan una mayor información sobre el contenido histórico y la tipología de ejercicios planteados.

Descripción y análisis de los aspectos formales

Recordamos esta categoría del sistema de categorías:

Cuadro 6.1. *Categoría: aspectos formales*

CATEGORÍA: ASPECTOS FORMALES.	
Subcategorías de análisis	
Número de exámenes	Opcionalidad de la prueba
Identificación del número de exámenes propuestos por las Comunidades Autónomas. Hace referencia al cómputo total de exámenes de una misma Comunidad Autónoma, sumando el total de opciones por convocatoria.	Identificación de la existencia de opción entre dos modelos de exámenes. Hace referencia a la existencia de dos modelos entre los que el alumno debe elegir. En la mayoría de exámenes se identifican como opción A y opción B.

Fuente: adaptación de Alarcón (2010)

El Cuadro 6.1. recoge los aspectos formales que definen la PAU de Historia de España. En ella se presentan las dos categorías que acabamos de definir: nº de exámenes y opcionalidad de la prueba.

El número de exámenes es el resultado de sumar las opciones presentadas en cada modelo de la convocatoria de junio de 2012 de cada Comunidad Autónoma. Al respecto del número de exámenes (Tabla 6.1.), observamos cómo la mayoría de CCAA diseñan un único modelo de examen con opcionalidad de la prueba (identificada como opción A y B). Esto provoca que, como mínimo, haya un examen con dos opciones por comunidad. El mayor número de pruebas lo presentan comunidades como Andalucía (6 pruebas) y Cataluña (2 pruebas), si bien se trata de modelos y no todas son empleadas. Por otra parte, tendremos la oportunidad de comprobar posteriormente si la presencia de un mayor número de pruebas supone o no una mayor variedad en la estructura o contenido de la misma. Respecto a la convocatoria de 2009, no encontramos diferencias notables (Andalucía continua siendo la comunidad que más pruebas prepara).

Tabla 6.1. *Aspectos formales de la PAU HES*
(junio 2012)

COMUNIDAD AUTÓNOMA	Nº DE EXÁMENES	OPCIONALIDAD DE LA PRUEBA
ANDALUCÍA	12	SÍ
ARAGÓN	2	SÍ
ASTURIAS, PRINCIPADO DE	2	SÍ
BALEARES, ISLAS	2	SÍ
CANARIAS	2	SÍ
CANTABRIA	2	SÍ
CASTILLA Y LEÓN	2	SÍ
CASTILLA-LA MANCHA	2	SÍ
CATALUÑA	4	SÍ
EXTREMADURA	2	SÍ
GALICIA	2	SÍ
RIOJA, LA	2	SÍ
MADRID, COMUNIDAD DE	2	SÍ
MURCIA, REGIÓN DE	2	SÍ
NAVARRA, COMUNIDAD FORAL DE	2	SÍ
PAÍS VASCO	2	SÍ
VALENCIANA, COMUNIDAD	2	SÍ

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la opcionalidad (Tabla 6.1.) de la prueba, la totalidad de las comunidades ofrecen la elección entre dos opciones, a diferencia de la convocatoria de 2009, donde solo 13 de las 17 comunidades ofrecían esa posibilidad (Alarcón, 2010). Este cambio supone una adecuación de la prueba a lo establecido en el Real Decreto 1892/2008 donde se indica que la prueba de Historia de España, junto con otras, deberá presentar dos opciones diferentes entre las que se deberá elegir una por parte del estudiante. Dicha opcionalidad supone que el alumno debe escoger entre dos exámenes distintos. Esta distinción que no queda regulada por el Real Decreto, puede suponer, como a continuación analizaremos, una diferencia respecto a los contenidos históricos o a la tipología de preguntas planteadas. Entendemos que esta posibilidad de elección debería favorecer que el alumnado se enfrentase a la prueba con mayores garantías. No obstante, como señala Alarcón (2010), ello puede suponer la aparición de inseguridad frente a qué opción escoger. Además, recordemos, que cabe la posibilidad de un segunda elección por parte del alumnado en aquellas comunidades donde se permite la elección dentro de cada ejercicio.

Descripción y análisis del contenido histórico

Recordamos esta categoría del sistema de categorías:

Cuadro 6.2. *Categoría: aspectos de contenido*

CATEGORÍA : ASPECTOS DE CONTENIDO.	
Subcategorías de análisis	
Contenido histórico	Unidad de contenido
<p>Identificación de los contenidos que se preguntan en las pruebas. Hace referencia a los contenidos históricos que aparecen en las pruebas a partir de los bloques identificados en el Real Decreto 1467/2007.</p>	<p>Identificación de la unidad de contenido atendiendo al contexto histórico. Hace referencia a la existencia de unidad de contenido en las opciones proporcionadas. Es decir, si las preguntas abarcan un mismo contexto histórico o por el contrario, pertenecen a diferentes etapas históricas.</p>

Fuente: adaptación de Alarcón (2010)

El Cuadro 6.2. representa las subcategorías que a continuación vamos a analizar. En esta categoría se diferencian dos subcategorías: contenido histórico y unidad de contenido.

En capítulos anteriores (*Capítulo Quinto*) analizábamos el contenido histórico de la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato y observábamos cómo el currículo incluía desde lo que se conoce como las raíces históricas de la España contemporánea hasta la España actual. A modo de conjetura, entendemos que si la prueba es el reflejo de los contenidos abordados desde las aulas, estas deben versar sobre su totalidad o centrarse en unos temas concretos.

La tabla que se presenta a continuación (Tabla 6.2.) resume los contenidos que aparecen en las pruebas por CCAA. No obstante, una exposición más detallada la podemos encontrar en la publicación de Manuel Fernández Cuadrado (2010) quien establece cronológicamente los contenidos preguntados.

Tabla 6.2. *Contenidos de la PAU HES (junio 2012)*

CCAA/ CONTENIDOS	1	2	3	4	5	6	7	8
			S.XIX			S.XX		S.XXI
ANDALUCÍA	X		X	X	X	X	X	X
ARAGÓN	X	X	X	X		X	X	
ASTURIAS, PRINCIPADO DE	X		X	X		X	X	
BALEARES, ISLAS	X	X	X	X		X	X	X
CANARIAS	X			X		X	X	X
CANTABRIA	X	X		X		X		X
CASTILLA Y LEÓN	X	X	X		X	X		
CASTILLA-LA MANCHA	X	X	X			X		X
CATALUÑA	X			X	X	X	X	X
EXTREMADURA	X		X	X			X	X
GALICIA	X				X	X		
RIOJA, LA	X	X				X		X
MADRID, COMUNIDAD DE	X	X			X	X	X	
MURCIA, REGIÓN DE	X	X	X			X		
NAVARRA, REINO FORAL	X	X	X					X
PAÍS VASCO	X		X	X		X	X	
VALENCIANA, COMUNIDAD	X			X				X
TOTAL	17	9	10	10	5	13	9	10

CONTENIDOS

1. Contenidos comunes.
2. Raíces históricas de la España contemporánea.
3. Crisis del Antiguo Régimen.
4. Construcción y consolidación del Estado liberal.
5. Transformaciones económicas y cambios sociales en el siglo XIX y primer tercio del siglo XX.
6. Crisis del Estado liberal, la Segunda República y la Guerra Civil.
7. La Dictadura franquista.
8. La España actual.

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos arrojan una situación general donde observamos que el tema 1, por tratarse de un tema de carácter metodológico y por ende transversal, aparece en la totalidad de las pruebas, sin embargo, identificamos una polaridad en cuanto a los *contenidos de historia*, por un lado, aquellas comunidades³⁵ que deciden abordar la totalidad del currículo y que representan el 53% (9 CCAA), y por otro,

³⁵ Comunidades que abordan la totalidad del currículo: Aragón, Islas Baleares, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, La Rioja, Comunidad de Madrid, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra.

aquellas³⁶ que se centran en dos etapas particulares de la Historia de España y que versan sobre los acontecimientos referidos al S.XIX y XX.

Respecto al tema 1, parece indudable su presencia en una prueba de Historia de España porque, como ya hemos visto, hace referencia a la capacidad de expresar los conocimientos a través de la *comprensión, análisis, interpretación, localización, búsqueda, síntesis y composición*, entre otras. Aunque su presencia parece estar asegurada, cuando analicemos la complejidad de los ejercicios podremos definir con mayor claridad qué capacidades cognitivas tienen una mayor presencia.

De aquellas CCAA que realizan cuestiones referidas a las *raíces históricas*, estas plantean interrogantes en torno a la Edad Antigua, Edad Media y Edad Moderna. A modo de ejemplo encontramos ejercicios sobre los pueblos prerromanos y la conquista romana de la Península Ibérica (Comunidad de Madrid y Cantabria), la situación de la Península Ibérica durante los siglos VIII-XIII (Castilla y León, Aragón) o la definición de Al-Ándalus (Aragón, Castilla y León, Comunidad de Madrid). Y respecto a la E. Moderna, las preguntas más repetidas son en torno a la figura de los Reyes Católicos (Murcia, La Rioja, Comunidad de Madrid) y los Borbones (Baleares, La Rioja, Comunidad de Madrid, Cantabria, Aragón). Sin duda esta selección de *temas centrales* nos proporciona información acerca de lo que se considera relevante en la configuración de la España actual.

De los temas que abordan el siglo XIX, observamos paridad entre el tema 3 *Crisis del Antiguo Régimen* y el tema 4 *Construcción y consolidación del Estado liberal*, mientras que los temas que constituyen el siglo XX, no encontramos diferencias notables. Identificamos una mayor presencia del tema 6 *Crisis del Estado liberal, la Segunda República y la Guerra Civil*, seguido de los temas 8 *La España actual* y 7 *La dictadura franquista*. Cabe señalar la poca presencia del tema 5 *Transformaciones económicas y cambios sociales en el siglo XIX y primer tercio del siglo XX*. Las preguntas en torno a este tema hacen referencia principalmente a la cuestión agraria del siglo XIX (Baleares, Extremadura) y a los cambios sociales y aparición del movimiento obrero (Castilla y León).

³⁶ Comunidades que se centran en el s. XIX y XX: Andalucía, Principado de Asturias, Canarias, Cataluña, Extremadura, Galicia, País Vasco, Comunidad Valenciana.

Habiendo señalado la existencia de la opcionalidad de la prueba, el aspecto a comprobar es en relación al contenido, es decir, si este hecho supone que cada opción implique interrogar a los estudiantes por una época concreta o por el contrario, encontramos preguntas que aborden la totalidad del currículo. Dicho de otra forma, si se aborda la Historia de España de una manera extensiva o intensiva. En esta misma línea, esto supondría plantearse si el tratamiento extensivo o intensivo de la materia supone un tratamiento más o menos profundo. Así mismo, a este respecto tendremos oportunidad de comprobar si la unidad de contenido supone o no la existencia de una única tipología de preguntas como el comentario o composición de un texto, o el desarrollo de un tema.

Tabla 6.3. *Unidad de contenido de las PAU HES*

COMUNIDAD AUTÓNOMA	UNIDAD DE CONTENIDO
ANDALUCÍA	SÍ
ARAGÓN	NO
ASTURIAS, PRINCIPADO DE	NO
BALEARES, ISLAS	NO
CANARIAS	SÍ
CANTABRIA	NO
CASTILLA Y LEÓN	SÍ
CASTILLA-LA MANCHA	NO
CATALUÑA	SÍ
EXTREMADURA	NO
GALICIA	SÍ
RIOJA, LA	NO
MADRID, COMUNIDAD DE	NO
MURCIA, REGIÓN DE	NO
NAVARRA, COMUNIDAD FORAL DE	NO
PAÍS VASCO	NO
VALENCIANA, COMUNIDAD	SÍ

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 6.3. se recoge si las pruebas mantienen una unidad de contenido a lo largo de la misma desde un punto de vista histórico o, por el contrario, se abordan contenidos que abarcan diferentes épocas históricas. Observamos como el 35% de las CCAA (6 Comunidades) presentan unidad de contenido, a diferencia del resto de Comunidades (11 CCAA) que no lo hacen.

Entre aquellas comunidades que plantean una unidad de contenido debemos diferenciar, por una parte, las que plantean una pregunta o preguntas en torno a un mismo suceso o circunstancia histórica como Andalucía, Galicia y Comunidad Valenciana. Por ejemplo, en el caso de Andalucía, en la opción A de la convocatoria de junio de 2012 se propone el desarrollo del tema “El Régimen de la Restauración. Características y funcionamiento del sistema”; o en el caso de la Comunidad Valenciana que, a pesar de plantear cuatro preguntas, en la opción B de la convocatoria de junio de 2012 todas ellas giran en torno a la “Transición democrática”.

Por otra parte, se identifican otras comunidades que si bien no se centran en el análisis de un único suceso histórico, las preguntas planteadas recorren diferentes acontecimientos de un mismo contexto histórico, por ejemplo, dentro de un mismo siglo, como Cataluña, Canarias y Castilla y León. Por el contrario, las CCAA que no plantean una unidad de contenido, presentan preguntas que entremezclan contenidos como Al-Ándalus, Reyes Católicos o la Proclamación de la II República, como ya hemos señalado.

Estos resultados nos llevan a reflexionar sobre la influencia que pueden ejercer las pruebas en el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado. ¿Es necesario un conocimiento intensivo para desarrollar un óptimo pensamiento histórico o, por el contrario, es posible su desarrollo abarcando el programa de manera extensiva?

Descripción y análisis de la estructura del examen

El Cuadro 6.3. representa las subcategorías que a continuación vamos a analizar. En esta categoría se diferencian dos subcategorías: número de las partes y tipología de ejercicios. Respecto a esta última es necesario señalar que se han agrupado los ejercicios en torno a cinco tipos: cuestiones breves, vocabulario, comentario de texto, desarrollo de tema y composición de un texto. Si bien ahora solo realizaremos una exposición cuantitativa de los mismos, en el siguiente apartado se realiza su descripción cualitativa.

Cuadro 6.3. *Categoría. Partes del examen*

CATEGORÍA: PARTES DEL EXAMEN.	
Subcategorías de análisis	
Número de partes	Tipología de ejercicios
<p>Identificación de las partes de la prueba. Hace referencia al número de las partes de las que se compone la prueba desde un punto de vista cuantitativo.</p>	<p>Identificación de los tipos de ejercicios. Hace referencia a los tipos de ejercicios que conforman la prueba. Si bien encontramos una gran variedad de cuestiones, así como formas de plantearlas, se han agrupado en: cuestiones breves, vocabulario, comentario de fuente histórica, desarrollo de tema o composición de un texto.</p>
Opcionalidad intrínseca	Igual formato A y B
<p>Identificación de la opcionalidad dentro del ejercicio. Hace referencia a la posibilidad de elegir las cuestiones, el tema o el comentario a realizar de entre varios propuestos. Esta opcionalidad se puede presentar en una parte o en varias de la prueba.</p>	<p>Identificación del formato de las partes propuestas. Hace referencia a la existencia o no del mismo formato entre las opciones presentadas. Entendiendo el formato como el tipo de ejercicios planteados. Aunque el contenido pueda ser distinto, el tipo de ejercicios se puede mantener o no igual.</p>

Fuente: adaptación de Alarcón (2010)

En el Tabla 6.4. se recogen los datos de las citadas subcategorías. Respecto al número de partes, y en comparación a la convocatoria de 2009, seguimos observando que ninguna de las pruebas presenta las cinco partes que hemos señalado, además de identificar una tendencia hacia el planteamiento de dos ejercicios que suelen coincidir con la elaboración de un comentario de fuente histórica y el desarrollo de un tema.

Es importante destacar cómo el comentario de fuente histórica sigue siendo el ejercicio planteado por casi la totalidad de comunidades, el 70% así lo hacen. En el caso de aquellas comunidades que no lo presentan, este es sustituido por el desarrollo de un tema, como en el caso de Aragón, o por la elaboración de una composición de un texto como Andalucía y Galicia. En el caso de la Comunidad Valenciana, a pesar de presentar cuatro preguntas, se ha optado por señalarlo como una única parte como

más adelante tendremos oportunidad de explicar. Cualquiera que sea el caso, la totalidad de las pruebas presentan fuentes históricas en sus diversas posibilidades (textos, fotografías, gráficos....) como recurso vinculado a una de las preguntas, lo que diverge es el uso que se hace de ella, aspecto que analizaremos en el apartado siguiente.

Tabla 6.4. Partes de la prueba (junio 2012)

COMUNIDAD AUTÓNOMA	D E L P A R T E S A M E N	TIPOLOGÍA DE LAS PREGUNTAS					O P C I O N A L I D A D	I N T R Í N S E C A	I G U A L F O R M A T O
		CB	V	CF	DT	CT			
ANDALUCÍA	1					x	NO	SÍ	
ARAGÓN	2	x		x	x		SÍ	SÍ	
ASTURIAS, PRINCIPADO DE	2			x	x		NO	SÍ	
BALEARES, ISLAS	2			x	x		SÍ	SÍ	
CANARIAS	2			x	x		SÍ	SÍ	
CANTABRIA	2	x		x			NO	SÍ	
CASTILLA Y LEÓN	3	x	x		x		SÍ	SÍ	
CASTILLA-LA MANCHA	3	x		x	x		NO	SÍ	
CATALUÑA	2	x		x			SÍ	SÍ	
EXTREMADURA	2		x	x			NO	SÍ	
GALICIA	1					x	NO	SÍ	
RIOJA, LA	3	x		x	x		SÍ	SÍ	
MADRID, COMUNIDAD DE	3	x		x	x		SÍ	NO	
MURCIA, REGIÓN DE	2			x	x		NO	NO	
NAVARRA, COMUNIDAD FORAL	2		x	x			NO	SÍ	
PAÍS VASCO	2			x	x		NO	SÍ	
VALENCIANA, COMUNIDAD	1			x			NO	SÍ	
FRECUENCIA DE APARACIÓN		7	3	14	10	2			
TIPOLOGÍA DE LAS PREGUNTAS CB: Cuestiones breves. V: Vocabulario. CF: Comentario de fuente histórica. DT: Desarrollo de tema. CT: Composición de un texto. *Se han sombreado las partes que ofrecen opcionalidad dentro de la pregunta.									

Fuente: elaboración propia

Siguiendo con los resultados presentados en la Tabla 6.4, otra de las características de las pruebas es la posibilidad de elección en algunas preguntas planteadas. Esto sucede en 7 de las CCAA. De este modo, además de la posibilidad de elegir entre dos opciones (A y B), el alumnado puede seleccionar entre varias opciones dentro de una misma pregunta. Esto suele suceder en las cuestiones breves, en el vocabulario o en el desarrollo del tema, donde debe elegir entre diversas opciones, o en el comentario de fuente histórica, como el caso de Canarias, donde el alumno debe escoger el texto a comentar entre dos opciones.

Por último, comentar la igualdad o no del formato entre las opciones. Solo destacan en este aspecto dos comunidades: Madrid y Murcia. La desigualdad en el formato se debe al cambio de preguntas planteadas. Si bien en ambos casos se respeta uno o varios de los ejercicios, hay uno que es sustituido. En el caso de Madrid, la opción A presenta el desarrollo de un tema mientras que la opción B cambia la última pregunta por un *análisis del texto y cuestiones* en relación al documento. Por su parte, Murcia en la segunda parte de la opción A, plantea un *comentario de texto* mientras que en la opción B presenta el *desarrollo de un tema*. Este hecho provoca que los estudiantes puedan realizar la prueba de Historia sin necesidad de demostrar que saben trabajar con fuentes históricas. A continuación analizaremos si ello supone que se pierda la posibilidad de comprobar la adquisición de destrezas históricas.

2. Tipología de las preguntas y recursos vinculados

En el siguiente apartado vamos a entrar en detalle en los resultados obtenidos en relación con cada una de las partes descritas en las PAU. Profundizaremos en la tipología de las preguntas identificadas, es decir, *cuestiones breves, vocabulario, comentario de fuente histórica, desarrollo del tema y composición de un texto*. Tomamos ahora estas como categorías de referencia en las cuales identificamos subcategorías que nos permiten analizar cualitativamente las partes del examen.

Cuestiones breves

Recordamos esta categoría del sistema de categorías (Cuadro 6.4.):

Cuadro 6.4. *Categoría: cuestiones breves*

CATEGORÍA: CUESTIONES BREVES	
Subcategorías de análisis	
Opcionalidad	Número de preguntas
Identificación de la opcionalidad en la elección de las preguntas a contestar. Hace referencia a la posibilidad de elegir entre varias de las “cuestiones breves” presentadas al alumno.	Identificación del número de preguntas que se le plantean al alumnado. Hace referencia a la cantidad total de preguntas que se plantean expresada de forma cuantitativa.
Número de respuestas	Puntuación
Identificación del número de preguntas a realizar. En aquellas pruebas donde se da la opción de selección, se concreta el número exacto de preguntas a realizar del total de preguntas planteadas.	Identificación de la puntuación del apartado o apartados de “cuestiones breves”. Hace referencia a la puntuación total del apartado valorado como “cuestiones breves”.

Fuente: adaptación de Alarcón (2010).

En la Tabla 6.5. se muestran las ocho comunidades que presentan cuestiones breves como uno de los ejercicios planteados en las pruebas. Este tipo de ejercicios incluye preguntas del tipo: *Características del Antiguo Régimen* (Aragón), *La política exterior del reinado de Felipe II* (Cantabria) o como en el caso de Cataluña, enunciados más elaborados como: *Expliqueu l'impacte de la Primera Guerra Mundial, la crisi del 1917 i la situació econòmica social i política de Catalunya fins al 1923*.

Tabla 6.5. *Características de la categoría: cuestiones breves*

COMUNIDAD AUTÓNOMA	OPCIÓN.	Nº PREG.	PREG. REALIZAR	PUNTAJACIÓN
ARAGÓN	SÍ	4	2	4
CANTABRIA	NO	4	4	4
CASTILLA Y LEÓN	SÍ	3	2	2
CASTILLA-LA MANCHA	NO	1	1	1'5
CATALUÑA	SÍ	2	2	5
RIOJA, LA	SÍ	3	2	3
MADRID, COMUNIDAD DE	NO	6	4	4

Fuente: elaboración propia

Se trata de enunciados que buscan una respuesta corta por parte del alumno, a pesar de que en algunos de ellos, como en el ejemplo catalán, supongan hacer una síntesis de un bloque amplio de la Historia.

En este apartado cabe destacar el caso de Castilla-La Mancha quien propone una pregunta donde el alumno debe unir cada hecho histórico con la fecha correspondiente (Cuadro 6.5.). Creemos que se trata de un claro ejemplo donde se evalúa la capacidad de los alumnos para retener fechas y acontecimientos. Consideramos que este tipo de ejercicios fomentan la asociación de la historia escolar con el hecho de memorizar. En este caso, valoramos más oportuno plantear ejercicios donde los estudiantes deban hacer uso de esas fechas en su contexto histórico demostrando la capacidad de manejar el tiempo histórico.

Cuadro 6.5. *Ejemplo de cuestión breve (Castilla –La Mancha)*

Escriba usted cada hecho histórico con la fecha que le corresponda:

Batalla de Guadalajara	1643
Guerra de África	1704
Batalla de Rocroi	1805
Ocupación británica de Gibraltar	1859
Batalla de Trafalgar	1937

Fuente: Opción A PAU HES Universidad de Castilla- La Mancha (junio 2012)

Respecto a la opcionalidad de la pregunta (Tabla 6.5.), esta se basa en escoger un número determinado de preguntas del total de las planteadas. De este modo, en las Comunidades que proponen preguntas de la totalidad del currículo de 2º Bachillerato, la posibilidad de escoger entre distintas etapas históricas es alta, como en el caso de Aragón y Castilla y León (Cuadro 6.6.).

Cuadro 6.6. *Ejemplo de opcionalidad en las cuestiones breves (Castilla y León)*

Preguntas (elija dos de las tres propuestas)

- Señale con brevedad las fases de la presencia musulmana.
- Analice someramente el conflicto de las Comunidades.
- Cite tres grandes autores de la literatura del Siglo de Oro.

Fuente: Opción A PAU HES Universidad de Castilla- La Mancha (junio 2012)

En cuanto a la puntuación de las cuestiones breves (Tabla 6.5.), observamos, respecto a la convocatoria de 2009, que el valor de las mismas se ha reducido sobre la nota final. En dicha convocatoria, Baleares presentaba una prueba donde su única parte eran las cuestiones breves con un valor sobre 10. En la convocatoria de 2012, la comunidad con la puntuación más alta en este tipo de ejercicios es Cataluña. Observamos por tanto que, a pesar de mantener este tipo de preguntas, podemos identificar una tendencia a la reducción del valor sobre la nota final.

Vocabulario

Recordamos esta categoría del sistema de categorías (Cuadro 6.7.):

Cuadro 6.7. Categoría: vocabulario

CATEGORÍA 4.2.: VOCABULARIO	
Subcategorías de análisis	
Opcionalidad	Número de preguntas
<p>Identificación de la opcionalidad en la elección de vocabulario a definir. Hace referencia a la posibilidad de elegir entre varias opciones de las planteadas al alumno.</p>	<p>Identificación del número de términos a definir. Hace referencia a la cantidad total de términos (hechos, conceptos, personajes y fechas) que se plantean expresada de forma cuantitativa.</p>
Número de respuestas	Puntuación
<p>Identificación del número de preguntas a realizar. En aquellas pruebas donde se da la opción de selección, se concreta el número exacto de términos a realizar del total de los planteados.</p>	<p>Identificación de la puntuación del apartado “vocabulario”. Hace referencia a la puntuación total del apartado.</p>

Fuente: adaptación de Alarcón (2010)

Respecto a la parte que hemos denominado *vocabulario*, identificamos en la Tabla 6.6. las comunidades que plantean cuestiones de este tipo, siendo únicamente Castilla y León la que permite la selección de conceptos a definir.

El vocabulario a definir es heterogéneo, identificando personajes históricos: Hernán Cortés (Castilla y León), José Luís Rodríguez Zapatero (Extremadura); términos o conceptos específicos: virrey (Castilla y León),

sufragio universal (Extremadura), referéndum (Comunidad Valenciana); efemérides: 23 de febrero de 1981 (Extremadura) y acontecimientos o sucesos históricos: Batalla de las Navas de Tolosa (Navarra), Paz de Westfalia (Castilla y León) y expulsión de los moriscos (Navarra).

Tabla 6.6. *Características de la categoría: vocabulario*

COMUNIDAD AUTÓNOMA	OPCION.	TÉRMINOS	TÉRMINOS A REALIZAR	PUNTUACIÓN
CASTILLA Y LEÓN	SÍ	5	4	2
EXTREMADURA	NO	6	6	3
NAVARRA, COMUNIDAD FORAL DE	NO	5	5	2

Fuente: elaboración propia

Se trata de preguntas que plantean entre dos y seis términos históricos que el alumnado debe definir. Solo en el caso de Extremadura se matiza que además han de explicar el por qué se han distinguido los personajes que se citan y el significado histórico de la fecha, señalando la relevancia histórica de los mismos.

Respecto a la puntuación del ejercicio, la mayoría de comunidades coincide en valorarlo con 2 puntos, siendo el caso extremeño quien presenta una puntuación más elevada debido tal vez al mayor número de términos.

Análisis de fuente histórica

Recordamos esta categoría del sistema de categorías (Cuadro 6.8.)

Cuadro 6.8. Categoría: Análisis de fuentes históricas

CATEGORÍA 4.3. : ANÁLISIS DE FUENTES HISTÓRICAS	
Subcategorías de análisis	
Opcionalidad	Guía
<p>Identificación de la opcionalidad en la selección del recurso</p> <p>Hace referencia a la posibilidad de elegir el recurso a comentar. Normalmente esta elección se realiza entre dos fuentes escritas, y puede suponer elegir entre dos textos de la misma época, o que suponga cambiar las circunstancias históricas.</p>	<p>Identificación de existencia de guía de comentario.</p> <p>Hace referencia a la existencia de orientaciones sobre cómo abordar el análisis de la fuente histórica. En ocasiones estas orientaciones están en formato de preguntas.</p>

Cuadro 6.8. *Continuación*

Puntuación	Recursos
<p>Identificación de la puntuación del apartado. Se trata de la puntuación concedida a este ejercicio respecto al total de los planteados en la prueba.</p>	<p>Identificación del tipo de recurso sobre el que hay que realizar el análisis. Hace referencia al tipo de recurso que hay que analizar. Este puede ser: texto, fotos, obras pictóricas, carteles, mapas, esquemas, caricaturas, gráficos.</p>

Fuente: adaptación de Alarcón (2010)

El *análisis de fuente histórica*, identificado en la mayoría de pruebas como comentario de texto, a pesar de que en muchas comunidades los recursos son más diversos, es el ejercicio que aparece en el mayor número de pruebas, en concreto se plantea en 12 de las 17 CCAA (Tabla 6.7.). Entendemos que este tipo de ejercicio es considerado de gran importancia para la evaluación del conocimiento histórico. No obstante, como ahora tendremos oportunidad de analizar bajo el epígrafe *comentario de texto* encontramos ejercicios con planteamientos y finalidades diversas.

De las 12 comunidades que recoge la tabla 6.7., solo una ofrece opcionalidad en este tipo de pregunta. En concreto, la elección se realiza sobre el documento a comentar y se trata del caso de la convocatoria de junio de 2012 de Canarias. Se lleva a cabo sobre dos textos. En este caso en la opción A se ofrece la posibilidad de elegir entre “La resolución de la ONU sobre la relación con España” durante el periodo franquista y “El discurso de investidura de Felipe González”. Por su parte la opción B, da la opción de elegir entre “El manifiesto conjunto de UGT-CNT” de marzo de 1917 y un fragmento de “Causas de la guerra de España” de Manuel Azaña sobre el problema agrario.

Tabla 6.7. *Características de la categoría: análisis de fuente histórica*

CCAA	OPCION.	PUNT.	GUÍA	RECURSOS
ASTURIAS, PRINCIPADO DE	NO	4	SÍ	textos
ARAGÓN	NO	3	NO	textos
BALEARES, ISLAS	NO	3	SÍ	textos, mapas
CANARIAS	SÍ	4'5	NO	textos
CANTABRIA	NO	6	SÍ	textos
CASTILLA – LA MANCHA	NO	2'5	SÍ	textos
CATALUÑA	NO	5	SÍ	textos, fotos, mapas, caricaturas
EXTREMADURA	NO	7	SÍ	textos
RIOJA, LA	NO	2	SÍ	mapas
MADRID, COMUNIDAD DE	NO	4'5	SÍ	textos, mapas
MURCIA, REGIÓN DE	NO	6	SÍ	textos
NAVARRA, COMUNIDAD FORAL DE	NO	8	SÍ	textos, gráficos
PAÍS VASCO	NO	5	SÍ	textos
VALENCIANA, COMUNIDAD	NO	10	SI	textos

Fuente: elaboración propia

A pesar de que el análisis de fuente histórica es el ejercicio más planteado en las pruebas, la puntuación que se le concede a este tipo de pregunta es muy diverso, desde valoraciones mínimas de 2 puntos hasta valoraciones de 8 puntos. La excepción la marca la Comunidad Valenciana, que, si bien presenta cuatro preguntas, tratadas como un conjunto, configuran la estructura de un análisis de fuente histórico deconstruido³⁷. Asimismo, cabe destacar la elevada puntuación que otorgan comunidades como Cantabria, Extremadura y Navarra, siendo esta última la que concede la máxima puntuación al comentario de texto. Esta situación posibilita la superación de la prueba con la realización de un ejercicio teóricamente práctico.

Como hemos señalado anteriormente, nos encontramos con una heterogeneidad de ejercicios al respecto, hecho que puede comprobarse en la lectura de la guía de ayuda que ofrecen algunas comunidades para elaborar la citada pregunta. En la Tabla 6.7., Aragón y Canarias son las únicas que no presentan una guía que contenga los elementos que debe integrar el comentario. Solo si accedemos a los criterios de corrección podemos hacernos una vaga idea de lo que supone realizar este tipo de

³⁷ Utilizamos el vocablo deconstruido desde la acepción aceptada por la RAE como “deshacer analíticamente los elementos que constituyen una estructura conceptual”, con el fin de describir la estructura que presenta la PAU de la Comunidad Valenciana, es decir, al hecho de guionizar el comentario de fuente histórica a partir de preguntas.

ejercicio, incluso se ofrece la posibilidad de que el alumno desarrolle el ejercicio de forma libre. Entendemos que los estudiantes saben de antemano las exigencias de este tipo de ejercicios.

Cuadro 6.9. *Propuesta de modelos de análisis de fuentes históricas*

IDENTIFICACIÓN	DESCRIPCIÓN	CCAA
Tradicional	Se trata de un comentario de texto histórico que responde a la siguiente estructura: <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la naturaleza de la fuente histórica. - Identificación de las ideas principales. - Fijación del contexto histórico del documento. - Definición y comprensión de conceptos o datos contenidos en los documentos. - Explicación del problema histórico tratado. 	Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Madrid, Murcia, País Vasco, Comunidad Valenciana
Ilustrativo	Se utilizan los documentos como pretexto para exponer los conocimientos sobre los temas planteados a modo de disertación.	Extremadura, Navarra
Inductivo	Se plantean interrogantes alrededor de los documentos históricos presentados en las pruebas.	Baleares, La Rioja

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, el resto de comunidades que sí ofrecen una guía a los alumnos, no presentan una unidad de criterios. En el Cuadro 6.9 recogemos la propuesta en base a tres modelos diferentes. De este modo, encontramos comunidades que presentan, con variaciones, un modelo que hemos identificado como *tradicional* y que responde a la estructura clásica de comentario de texto histórico: 1) reconocimiento de la naturaleza de la fuente histórica; 2) identificación de las ideas principales; 3) fijación del contexto histórico del documento; 4) definición y comprensión de conceptos o datos contenidos en los documentos; y 5) explicación del problema histórico tratado, como puede verse en el ejemplo del Cuadro 6.10. A este modelo responden comunidades como Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Madrid, Murcia, País Vasco, Comunidad Valenciana.

Cuadro 6.10. *Ejemplo de análisis de fuente histórica tradicional*

Comentario de texto: Manifiesto del Rey Alfonso XIII al pueblo español.

Cuestiones:

1. Resuma las ideas principales del texto.
2. Defina o explique el significado que en el texto adquieran los términos o expresiones que aparezcan subrayados o en negrita.
3. Explique brevemente el contexto o las circunstancias históricas en las que el texto se inscribe y las ideas que, en ese contexto, defiende el autor.
4. Responde brevemente a la siguiente cuestión: El “Directorio Civil” (1925-1930).

Fuente: Opción A PAU HES Asturias (junio 2012)

Por otra parte, encontramos comunidades que hacen otro uso de los documentos facilitados a los estudiantes. Así, dos comunidades como Extremadura y Navarra, utilizan los documentos como pretexto para que los alumnos expongan su conocimiento sobre el tema. A modo de ejemplo, en la prueba presentada en Navarra, se ofrece el texto “Invitación a Jovellanos para colaborar con José I”, acompañado de una pregunta sobre el contexto histórico, que debemos decir está contestada en el propio enunciado de la pregunta “La guerra de la Independencia. Gobierno de José I”, y dos preguntas más “El proceso revolucionario: la labor legislativa de las Cortes de Cádiz. La Constitución de 1812” y “Fernando VII: el sexenio absolutista”. Creemos que se utiliza el texto como pretexto para realizar una pregunta teórica. Además, incluso se llega a señalar la extensión de la respuesta por parte del alumno “15 a 20 líneas”, cuando se trata de preguntas que bien necesitarían abordarse ampliamente. Ante esto ¿qué tipo de conocimiento histórico se está favoreciendo entre los estudiantes?. Y, debemos recordar que en Navarra esta pregunta tiene una valoración de 8 puntos, y la cuestión restante es de vocabulario. En el apartado siguiente tendremos la oportunidad de valorar el nivel cognitivo de una prueba de estas características (Cuadro 6.11.).

Cuadro 6.11. *Ejemplo de uso de fuente histórica ilustrativa*

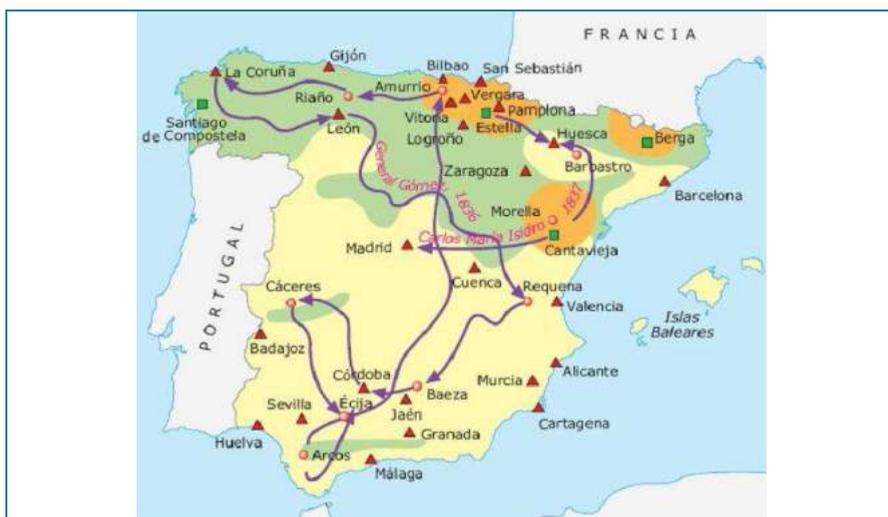
Texto: La guerra de la Independencia. Gobierno de José I. Invitación a Jovellanos para colaborar con José I.

Cuestiones:

1. Situar el texto dentro de su contexto histórico. (Valoración máxima 4 puntos)
2. El proceso revolucionario: la labor legislativa de las Cortes de Cádiz. La Constitución de 1812. Extensión aproximada de 15 a 20 líneas. (Valoración máxima 2 puntos)
3. Fernando VII: el sexenio absolutista. Extensión aproximada de 15 a 20 líneas. (Valoración máxima 2 puntos)

Fuente: Opción A PAU HES Navarra (junio 2012)

Por último, el tercer modelo, es el que proponen Baleares y La Rioja, quienes acompañan a los documentos con preguntas. Por ejemplo, en la propuesta de Baleares, en su opción A, ofrecen a los alumnos un mapa histórico sin título ni leyenda, que entendemos que gira en torno a las guerras carlistas, acompañado de las preguntas del Cuadro 6.12.

Cuadro 6.12. *Ejemplo de uso de fuente histórica inductivo*

Comentario del mapa:

- 1) ¿Cuáles fueron las causas del carlismo y dónde tuvo más fuerza?
- 2) ¿Qué acciones bélicas hubo y cómo acabó el carlismo?

Fuente: Opción B PAU HES Baleares (junio 2012)

Si bien del mapa se puede hacer uso como ayuda para contestar la primera pregunta, sería de manera descriptiva, todo y que el mapa no dispone de leyenda, por lo que realizar su lectura resulta complicado. Consideramos que las preguntas planteadas se podrían llegar a contestar sin hacer uso del documento. Una vez más, remitimos al apartado siguiente donde tendremos la oportunidad de valorar el nivel cognitivo de las pruebas.

Finalmente, respecto a los recursos que acompañan a este tipo de ejercicios (Tabla 6.7.), la mayoría son textos de carácter histórico, apareciendo tanto fuentes primarias como secundarias. Además identificamos otro tipo de materiales como fotografías, carteles, mapas, y/o gráficos. En la mayoría de comunidades la única opción disponible son los textos, a excepción de La Rioja donde en las dos opciones se presentan sendos mapas de carácter histórico.

Desarrollo de tema.

Recordamos esta categoría del sistema de categorías (Cuadro 6.13.):

Cuadro 6.13. *Categoría: desarrollo de tema*

CATEGORÍA 4.4: DESARROLLO DE TEMA	
Subcategorías de análisis	
Opcionalidad	Guía
<p>Identificación de la opcionalidad en el tema a desarrollar. Hace referencia a la posibilidad de elegir el tema a desarrollar. Normalmente esta elección se realiza entre dos temas y puede suponer elegir entre dos temas de la misma época, o cambiar las circunstancias históricas.</p>	<p>Identificación de existencia de guía para desarrollar el tema. Hace referencia a la existencia de orientaciones sobre cómo abordar el desarrollo del tema histórico. En ocasiones estas orientaciones están en formato de epígrafes.</p>
Puntuación	Recursos
<p>Identificación de la puntuación del apartado. Se trata de la puntuación concedida a este ejercicio respecto al total de los planteados en la prueba.</p>	<p>Identificación del tipo de recurso sobre el que se apoya la realización del tema. Hace referencia al tipo de recurso. Este puede ser: texto, fotos, obras pictóricas, carteles, mapas, esquemas, caricaturas...</p>

Fuente: adaptación de Alarcón (2010).

Como hemos observado en la Tabla 6.4., el desarrollo de un tema es, tras el comentario de texto, el tipo de ejercicio que más aparece en las pruebas confeccionadas por las CCAA, en concreto 10 de 17.

A partir de la Tabla 6.8. y en línea con el ejercicio anterior, la opcionalidad sigue siendo baja, solo dos comunidades ofrecen la posibilidad de elegir entre dos temas. Cabe destacar que en ambas comunidades (Baleares y Canarias) los temas a elegir se encuentran dentro de un marco histórico común. Así, por ejemplo, el caso de Baleares (Opción A, junio 2012) que presenta dos preguntas donde desarrollar un tema, ofrece para su selección entre “El Bienni Conservador a la Segona República (1934-1936)” y “El cop d’Estat de 1936 i la guerra. La internacionalització del conflicte”; y entre, “El diferent paper de la Corona i les Corts a Castella i a la corona d’Aragó” y “Descobriment i conquesta d’Amèrica. Causes i conseqüències”.

Tabla 6.8. *Características de la categoría: desarrollo de un tema*

CCAA	OPCION.	PUNT.	GUÍA	RECURSOS
ARAGÓN	NO	5	NO	ninguno
ASTURIAS, PRINCIPADO DE	NO	5	SÍ	ninguno
BALEARES, ISLAS	SÍ	7	NO	ninguno
CANARIAS	SÍ	4'5	NO	ninguno
CASTILLA Y LEÓN	NO	6	SÍ	textos, fotos, obras pictóricas
CASTILLA – LA MANCHA	NO	2'5	SÍ	textos
RIOJA, LA	NO	5	SÍ	ninguno
MADRID, COMUNIDAD DE	NO	4'5	NO	ninguno
MURCIA, REGIÓN DE	NO	4	NO	ninguno
PAÍS VASCO	NO	5	NO	Ninguno

Fuente: elaboración propia

La puntuación (Tabla 6.8.) en esta ocasión sigue siendo igual de variada como en el caso del comentario de texto, del mismo modo que ninguna comunidad valora con 10 puntos este tipo de ejercicio. El rango de puntuación varía entre los 2'5 puntos de Castilla-La Mancha, hasta los 7 puntos de Baleares. No obstante, la media se sitúa entre los 4-5 puntos. A diferencia del anterior ejercicio, no encontramos puntuaciones elevadas, a excepción de Baleares que como ya hemos señalado, presenta dos preguntas donde deben desarrollar dos temas diferentes con una puntuación de 3'5 puntos cada uno.

En cuanto a la guía, podríamos pensar que por tratarse de un pregunta de carácter teórico no es necesaria, no obstante, son cuatro las comunidades que ofrecen este tipo de ayuda. En esta ocasión la guía ofrece un esquema en base a epígrafes que deben desarrollar el tema histórico, como podemos ver en el ejemplo de La Rioja, donde se tratan aspectos de carácter explicativo y descriptivo. En la mayoría de los casos los guiones no favorecen un análisis argumentativo temporal o causal del tema a desarrollar (Cuadro 6.14.).

Cuadro 6.14. *Ejemplo de guía para desarrollar un tema*

OPCIÓN A	OPCIÓN B
<p>TEMA: El reformismo político-administrativo de los Barbones.</p> <p>Pautas de desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reinado de Felipe V <ul style="list-style-type: none"> - Centralización. - Reformas administrativas - Regalismo • Reinado de Fernando VI: los proyectos reformistas del Marqués de la Ensenada • Reinado de Carlos III <ul style="list-style-type: none"> - Fase reformista o de despotismo ilustrado. - Giro conservador 	<p>TEMA: La transición a la democracia(1976- 1982)</p> <p>Pautas de desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La transición política <ul style="list-style-type: none"> - Rasgos definidores. - Características: protagonistas colectivos e individuales – contexto internacional. - Acontecimientos significativos. - Constitución de 1978 . • La democracia hasta 1982 <ul style="list-style-type: none"> - Último gobierno de Suárez. - Gobierno de Calvo Sotelo . - El triunfo del PSOE.

Fuente: PAU HES La Rioja (junio 2012)

Respecto a los materiales o recursos de apoyo, dada su escasez en relación a este tipo de preguntas, parece indicar que se trata de un tipo de ejercicio que, en principio, no necesita de ningún soporte para ser desarrollado correctamente. No obstante, cabe destacar el caso de Castilla y León donde se ofrecen diversas fuentes de información para desarrollar el tema.

Composición de un texto

Empezamos recordando esta categoría del sistema de categorías (Cuadro 6.15.):

Cuadro 6.15. *Categoría: composición de un texto*

CATEGORÍA 4.5.: COMPOSICIÓN DE UN TEXTO	
Subcategorías de análisis	
Opcionalidad	Guía
<p>Identificación de la opcionalidad en la composición de un texto . Expresa la posibilidad de poder elegir entre dos contenidos históricos para realizar la composición del texto.</p>	<p>Identificación de existencia de guía para la composición del texto. Hace referencia a la existencia de orientaciones sobre cómo abordar la composición de un texto. En ocasiones estas indicaciones se presentan a modo de epígrafes o preguntas.</p>
Puntuación	Recursos
<p>Identificación de la puntuación del apartado. Se trata de la puntuación concedida a este ejercicio respecto al total de los planteados en la prueba.</p>	<p>Identificación del tipo de recurso sobre el que se apoya la composición del texto. Hace referencia al tipo de recurso que se aporta como ayuda para componer el texto. Este puede ser: texto, fotos, obras pictóricas, carteles, mapas, esquemas, caricaturas, gráficos.</p>

Fuente: adaptación de Alarcón (2010)

En la tabla 6.9. podemos observar las dos comunidades autónomas cuyo examen representa un uso problematizante de los recursos que se presentan. Como recogemos en la tabla, en ninguna de las comunidades se ofrece posibilidad en la elección del contenido histórico a tratar. Cada opción, A y B, representa un periodo histórico concreto sobre el que se ofrecen recursos sobre los que apoyar la composición del texto.

Tabla 6.9. *Características de la categoría: composición de un texto*

CCAA	OPCION.	PUNT.	GUÍA	RECURSOS
ANDALUCÍA	NO	10	NO	textos, fotos, obras pictóricas, carteles, mapas, gráficos
GALICIA	NO	10	SI	Textos

Fuente: elaboración propia

Respecto a la puntuación, la composición histórica representa la totalidad de la misma sobre la que se tienen en cuenta aspectos como la coherencia y la argumentación, así como la utilización de los documentos y la correcta expresión escrita.

En cuanto a la guía, Galicia ofrece unas breves pautas que contextualizan históricamente al alumno, a los documentos que se le ofrecen y que le limitan el marco temporal sobre el que debe escribir (Cuadro 6.16.) mientras que Andalucía se ciñe a un breve epígrafe a modo de título de un tema.

Cuadro 6.16. *Guía para la composición de un texto*

Os seguintes textos deben permitirche facer unha redacción sobre o movemento obreiro en España dende as súas orixes ata a crise da Restauración. Nela debes desenvolver as seguintes cuestións: Razóns e reivindicacións das mobilizacións obreiras; evolución das formas de organización e loita; identificación e caracterización das principais organizacións de traballadores. Lembra que non se trata de responder a preguntas illadas, senón de realizar unha composición coherente e argumentada, e que na avaliación se terán en conta os coñecementos, a utilización dos documentos e a corrección da expresión escrita.

Fuente: Opción A PAU HES Galicia (junio 2012)

Por último, los recursos presentados como motivación para la composición de un texto en ambos casos son variados. Si bien, la convocatoria consultada en el caso gallego solo presentaba textos, en otras convocatorias hemos encontrado imágenes, gráficos...

3. Naturaleza de las preguntas según el nivel de complejidad cognitiva

Para analizar la complejidad cognitiva de las preguntas nos basamos en el modelo conceptual de análisis descrito en el *Capítulo Cuarto*. Es por ello que presentamos los resultados atendiendo a las tres dimensiones del conocimiento identificadas en dicho modelo.

Dimensión del conocimiento histórico

Recordamos que la propuesta realizada se fundamenta en la identificación de cuatro tipos de conocimientos de carácter histórico:

cronología y datos, hechos históricos, conceptos históricos y procesos históricos.

La Tabla 6.10. que presentamos a continuación refleja la dimensión del conocimiento histórico que promueven las actividades o ejercicios planteados en las PAU de Historia de España en las convocatorias de 2009 y 2012. En sus pruebas no encontramos cambios significativos respecto a la dimensión del conocimiento que se promueven. En ambas, se observa una mayor presencia de preguntas sobre conceptos históricos y una escasa identificación de preguntas relacionadas con los procesos históricos. No obstante, a continuación analizamos las particularidades de cada una de las dimensiones.

Tabla 6.10. *Dimensión del conocimiento en las PAU HES. Convocatoria 2009 y 2012*

DIMENSIÓN DEL CONOCIMIENTO	CONVOCATORIA		TOTAL
	2009	2012	
Cronología y datos	51	30	81
Conceptos históricos	62	72	134
Hechos históricos	47	30	77
Proceso Histórico	13	16	29

Fuente: elaboración propia

La primera de las dimensiones, **cronología y datos**, representa el 25,2% de las preguntas. Se trata de cuestiones donde el alumno debe situar cronológicamente la fuente histórica que se le muestra, o bien, ejercicios en los que los estudiantes deben relacionar hechos históricos con sus fechas correspondientes. Por otra parte, también encontramos actividades donde se debe extraer información de las fuentes facilitadas. (Cuadro 6.17.). A pesar de tratarse de actividades de la misma dimensión del conocimiento, no todas ellas representan la misma dimensión del proceso cognitivo, como analizaremos posteriormente. Entendemos que, por ejemplo, ordenar cronológicamente hechos históricos supone una memorización de la información, mientras que, contextualizar una fuente histórica supone, cuanto menos, una comprensión de la información facilitada, pudiendo suponer un análisis de la misma.

Cuadro 6.17. *Ejemplos de ejercicios sobre cronología y datos*

CAT_09_1.1b_A_CF

Digueu quin és el context històric de les dades que proporciona la font.

CLM_09_2_B_CB

Ordena cronológicamente las siguientes circunstancias colocando a su lado la fecha correcta.

Fuente: PAU HES Cataluña y Castilla-La Mancha

La dimensión más identificada en los ejercicios presentados (41,7%) es la relativa a los **conceptos históricos**. Este tipo de actividades presentan conceptos meramente factuales, como la definición de señorío, inquisición, califato o golpe de Estado, y otro tipo de cuestiones, que suponen un mayor desarrollo por parte de los estudiantes, cuando se hallan ante enunciados como los que ofrecemos de ejemplo en el Cuadro 6.18. Estos, además de suponer un mayor desarrollo por parte de los alumnos, exige un mayor nivel cognitivo.

Cuadro 6.18. *Ejemplos de ejercicios sobre conceptos históricos*

CYL_09_3b_B_DT

Señale las principales características del sistema político que se contiene en la constitución de 1978.

MAD_09_1c_A_CB

La Península Ibérica en la Edad Media: modelos de repoblación y organización social de los reinos cristianos.

ARA_12_1_A_DT

El liberalismo (ideario, corrientes) y la oposición al mismo.

Fuente: PAU HES Castilla y León, Madrid y Aragón

No obstante, entendemos que este tipo de ejercicios, donde se pregunta de manera aislada al alumno sobre unos conceptos descontextualizados provoca que los estudiantes hayan podido memorizar un vocabulario dado en cada tema por su profesor, a pesar de no saber su significado histórico. Consideramos que los conceptos deben ser utilizados en la explicación de la realidad, dentro de un texto de elaboración propia. Deberían convertirse en el elemento que permite a los estudiantes

estructurar un discurso en coherencia con el periodo histórico que están desarrollando.

Las cuestiones que preguntan a los estudiantes sobre **hechos históricos** representan el 24%. Como ya hemos señalado en el *Capítulo Cuarto*, este tipo de ejercicios plantea la explicación o el comentario de un hecho histórico concreto de la Historia de España. (Cuadro 6.19.)

Cuadro 6.19. *Ejemplos de ejercicios sobre hechos históricos.*

AST_09_3d_A_CF

Comenta brevemente la reacción del régimen de Franco al llamado Contubernio de Múnich.

BAL_09_1b_B_CF

Situació, problemàtica i protagonisme de jueus i musulmans en època dels Reis Catòlics i dels moriscs en èpoques posteriors.

EXT_09_1b_B_CF

La revolución de 1868: sus causas, desarrollo y consecuencias.

Fuente: PAU HES Asturias, Baleares y Extremadura

Este tipo de ejercicios suele plantearse como pregunta complementaria al comentario de una fuente histórica, como es el caso de los ejemplos que se acaban de mostrar. Por otra parte, en no pocas ocasiones, se indica al alumno que el comentario o la explicación debe ser “breve”. Consideramos que la formulación de enunciados de este tipo, donde se permiten respuestas reducidas puede conllevar la enumeración de hechos históricos o el desarrollo de respuestas descriptivas.

Además, advertimos la presencia de enunciados como “El descubrimiento de América” (MAD_12_1d_A_CB) o “La transición española” (NAV_12_2b_B_CB) donde resulta complicado saber hacia dónde deben dirigir la respuesta los alumnos. ¿Deben explicar sus causas y consecuencias o tal vez qué cambios produjeron dichos hechos históricos? Y más, teniendo en cuenta que se trata de preguntas identificadas como *cuestiones breves*, ¿cuál es el objetivo de este tipo de preguntas?, ¿reproducir una información previamente elaborada? ¿tendrá el corrector libertad para corregir este tipo de preguntas o se impondrá una respuesta estándar?.

Por último, nos encontramos con las preguntas relacionadas con los **procesos históricos**. Sin duda, *a priori*, se trata de ejercicios donde el alumno debería poder demostrar ampliamente tanto el dominio del contenido histórico como la capacidad para organizar la información del proceso sobre el que se le interroga. Este tipo de cuestiones representan el 9%. Como se deduce son las menos representativas del total de preguntas analizadas.

Estas preguntas suelen ir asociadas a aquellas pruebas donde el alumno debe desarrollar un tema histórico (con o sin fuentes históricas) o en el caso de los exámenes, que se fundamentan en la composición de un texto histórico. (Cuadro 6.20.)

Cuadro 6.20. *Ejemplos de ejercicios sobre procesos históricos.*

CYL_09_1_B_DT

España durante el franquismo (1939-1975) .

AND_09_1_B_CT

Realice una composición sobre El desarrollo de la Guerra Civil (1936-1939), a partir del análisis de los siguientes documentos.

CLM_12_2_A_DT

La crisis del Antiguo Régimen en España (1808-1833): 1- Crisis de 1808 y Guerra de la Independencia. 2- La Revolución liberal, las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812. 3- El reinado de Fernando VII

Fuente: PAU HES Castilla y León, Andalucía y Castilla-La Mancha

Como en el caso anterior, advertimos la presencia de enunciados que nos permiten pensar que su formulación está dirigida a que los estudiantes expongan todo lo que saben sobre un determinado tema histórico. Además, como ya hemos señalado, la ausencia de fuentes históricas promueve que el alumnado exponga un tema previamente elaborado por él mismo o por su profesor, sin que se promueva la capacidad de trabajo con las fuentes, el análisis o la interpretación.

Dimensión del proceso cognitivo

Para el análisis de la dimensión del proceso cognitivo, recordamos que nos hemos basado en los niveles establecidos en la taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl (2001): nivel cognitivo bajo (*conocer/recordar, comprender*), nivel cognitivo medio (*aplicar, analizar*) y nivel cognitivo alto (*evaluar, crear*).

Los resultados obtenidos tras el análisis de los enunciados de las preguntas pueden observarse en la Tabla 6.11. La lectura de la misma debe entenderse teniendo en cuenta que todo proceso superior presupone la activación de los procesos precedentes. Así, por ejemplo, cuando se trabaja con fuentes de información, la mayoría de las preguntas suponen analizar los documentos (asumimos que el alumno para analizar la información debe aplicar el conocimiento histórico que domina).

Tabla 6.11. *Dimensión del proceso cognitivo en las PAU HES. Convocatoria 2009 y 2012.*

DIMENSIÓN DEL PROCESO COGNITIVO		CONVOCATORIA		TOTAL	TOTAL/ NIVEL
		2009	2012		
Nivel cognitivo bajo	Conocer/recordar	35	34	69	272
	Comprender	110	91	201	
Nivel cognitivo medio	Aplicar	2	2	4	39
	Analizar	18	17	35	
Nivel cognitivo alto	Evaluar	---	---	---	10
	Crear	10	6	4	

Fuente: elaboración propia.

Aún así, los resultados no dejan lugar a dudas, el 84,7% de las preguntas analizadas promueven un nivel cognitivo bajo. Este dato se confirma cuando se observan los verbos que inician la mayoría de enunciados. Los que más presencia tienen son explicar, definir, describir, desarrollar y resumir. A pesar de no querer ser estrictos con la aplicación de la taxonomía de Bloom, no podemos ignorar que estos verbos aluden a procesos cognitivos asociados a la memorización de la información.

Se continua potenciando la memorización de contenidos, con escasa atención a la aplicación, análisis y evaluación de los conocimientos. No vamos a negar que el aprendizaje de hechos y conceptos son necesarios para alcanzar niveles cognitivos elevados, pero una vez más, reiteramos que estos deberían integrar o formar parte en la construcción de un discurso histórico escolar elaborado por el alumno. Consideramos que este tipo de aprendizaje eminentemente memorístico, provoca un aprendizaje superficial de los contenidos. La presencia de esta clase de preguntas condiciona la forma de estudio de los alumnos, enfrentándose a un aprendizaje poco significativo.

Dimensión del pensamiento histórico

Como ya hemos señalado en páginas anteriores, la formulación de los enunciados, en ocasiones, no nos ha permitido deducir el aspecto sobre el cuál se está preguntando. Este hecho ha provocado que no podamos extraer conclusiones definitivas al respecto de la dimensión del pensamiento histórico, lo cual se ve reflejado en la Tabla 6.12. En ella se representa la dimensión del pensamiento histórico que se refleja explícitamente en el enunciado de las preguntas. Como profesores de Historia, hemos podido deducir, en algunos, casos la intencionalidad de las preguntas, no obstante, hemos querido ser objetivos en el momento de catalogar los enunciados.

Tabla 6.12. *Dimensión del pensamiento histórico en las PAU HES. Convocatoria 2009 y 2012.*

DIMENSIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO	CONVOCATORIA		
	2009	2012	TOTAL
Primer orden	16	14	30
Relevancia histórica	4	3	7
Cambio y continuidad	6	3	9
Causa y consecuencia	9	8	17
Fuentes y pruebas	54	37	91
Sin catalogar	82	85	167

Fuente: elaboración propia.

Resulta paradójico que más de la mitad de las preguntas analizadas (52%) no haya sido posible catalogarlas en relación a uno de los conceptos metodológicos del pensamiento histórico. Sí es cierto, que muchas de ellas

abordan un aspecto histórico: economía, política o sociedad, pero resulta difícil identificar qué se le exige al alumno en relación a los conceptos metodológicos con los que trabajamos en la investigación. (Cuadro 6.21.)

Cuadro 6.21. *Ejemplos de ejercicios sin catalogar.*

ARA_09_2a_B_CB

La agricultura española en el siglo XIX.

CYL_09_1_A_DT

La España del siglo XVI.

MAD_09_1a_A_CB

Los pueblos prerromanos.

Fuente: PAU HES Castilla y León, Andalucía y Castilla-La Mancha

Reiteramos la idea de que esta formulación del enunciado no favorece el fomento ni de procesos cognitivos elevados ni la focalización del tema es un único aspecto. Se asume que el alumno elaborará un breve resumen con las ideas principales sobre el hecho o proceso histórico sobre el que se le pregunta.

Respecto a las preguntas relacionadas con el conocimiento de primer orden, están aquellas referidas a personajes, hechos, datos o vocabulario relacionado con la Historia (Cuadro 6.22.).

Cuadro 6.22. *Ejemplos de ejercicios de contenidos de primer orden.*

ARA_09_3_A_V

Desarrolla tres cuestiones elegidas de entre las cinco siguientes

- a) Al-Ándalus
- b) Mudéjares y moriscos.
- c) La Inquisición.
- d) Los decretos de Nueva Planta y el fin del foralismo.
- e) Los señoríos.

CLM_09_1_A_V

Define dos de los siguientes términos y personajes: califato - Almanzor - Romanización

Fuente: PAU HES Aragón y Castilla-La Mancha

Cabe destacar la presencia de actividades relacionadas con conceptos metodológicos como la relevancia histórica, como en el caso de Extremadura al preguntar “Defina brevemente los siguientes términos y expresiones y explique por qué se han distinguido los personajes que se citan y el significado histórico de la fecha” (EXT_09_2_A_V). No se trata solo de definir un concepto sino que el alumno debe plantear la relevancia o el significado histórico de los personajes. Creemos que si la selección de términos y expresiones es significativa, el alumnado también podría razonar sobre su importancia y no solo limitarse a los personajes.

Otro concepto presente en los enunciados de las preguntas es el de causa y consecuencia. Aunque, en la mayoría de los casos se suele preguntar más por las causas, que por las consecuencias, encontramos ejemplos de ambos (Cuadro 6.23.)

Cuadro 6.23. *Ejemplos de ejercicios de causa y consecuencia*

AST_09_2c_A_CF

Explica brevemente las causas de la invasión francesa.

CAT_09_2.2a_A_CF

Expliqueu dues causes de la Guerra Civil.

BAL_12_3b_A_DT

Decobriment i conquesta d'Amèrica. Causes i conseqüències.

Fuente: PAU HES Asturias, Cataluña y Baleares

Como se observa en los ejemplos, todavía hay enunciados que limitan la respuesta a “dos causas”. Consideramos que si pretendemos que los alumnos desarrollen el sentido multicausal de la Historia no deberíamos formular preguntas de ese modo. Asimismo, se está perdiendo la oportunidad de que el alumno relacione causas con consecuencias y demuestre que maneja la relación que se produce entre ambas.

En relación con el concepto cambio y continuidad, debemos matizar que la totalidad de preguntas catalogadas de este modo responden a enunciados sobre el tiempo histórico y fundamentalmente sobre el recuerdo de las etapas o periodos de un proceso histórico concreto (Cuadro 6.24.)

Cuadro 6.24. *Ejemplos de ejercicios de cambio y continuidad.*

CYL_09_3a_A_CB

Analice brevemente las principales etapas de la Reconquista.

MAD_09_3c1_A_CF

Enumere y caracterice las etapas de la Segunda República.

CANT_09_2a_X_CB

Cronología de la conquista y de la presencia de los romanos en la Península Ibérica.

Fuente: PAU HES Castilla y León, Madrid y Cantabria

Solamente se trabaja un aspecto como es el tiempo histórico, además de hacerlo de una forma descriptiva. Este tipo de ejercicios se fundamenta en el recuerdo de las etapas en las que se divide un proceso histórico y en la identificación de las principales características de cada uno de ellos. Al menos en el enunciado, los alumnos no se ven en la necesidad de comentar los cambios y continuidades que se producen dentro de un mismo proceso histórico.

Por último cabe señalar la presencia de fuentes y pruebas, siendo la que más presencia tiene. Esto es debido a su inclusión en la totalidad de los exámenes. Aunque, como ya hemos tenido oportunidad de señalar, la presencia de fuentes históricas no garantiza un correcto uso o trabajo de las mismas.

Exámenes de grado elemental de Bachillerato: cambio y continuidades

Como se ha señalado al describir la muestra, se han tenido en cuenta las preguntas de los exámenes de grado elemental de Bachillerato entre los años 1962 y 1968.

Respecto a la dimensión del conocimiento (Tabla 6.13) y en proporción a las preguntas analizadas, encontramos que hay una continuidad en la presencia de los diferentes conocimientos históricos que hemos identificado, y que persiste la existencia de mayoría de preguntas

basadas en conceptos históricos, seguidas de preguntas basadas en hechos históricos concretos.

Tabla 6.13. *Dimensión del conocimiento en los exámenes de grado elemental de Bachillerato 1962-1968*

DIMENSIÓN DEL CONOCIMIENTO	
Cronología y datos	13
Conceptos históricos	32
Hechos históricos	17
Proceso Histórico	5

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la dimensión del proceso cognitivo, sí encontramos grandes diferencias, identificando solo dos procesos de bajo nivel cognitivo. La totalidad de las preguntas se relacionan con aspectos de la memorización de la información basados en la comprensión y en el recuerdo de hechos, conceptos y personajes. Es innegable que la presencia de fuentes históricas en los exámenes es uno de los mayores cambios producidos en el modo de formular las preguntas en Historia.

Respecto a dicha formulación y en relación con los conceptos metodológicos en Historia, hemos tenido más dificultad si cabe para identificar y catalogar dichas preguntas. Los enunciados de las mismas se presentan como epígrafes de aspectos históricos que los alumnos deben explicar (Cuadro 6.25.)

Cuadro 6.25. *Ejemplos de ejercicios de exámenes de grado elemental de Bachillerato 1962-1968.*

Año 1962. Las colonias fenicias en España.

Año 1963. Reinado de Fernando III el Santo.

Año 1966. Las razas primitivas: género de vida. El arte del hombre paleolítico. La pintura rupestre en España.

Fuente: Guías Metodológicas. Temas de Grado. Geografía e Historia

Sí es cierto, que a partir de los ejemplos señalados resulta paradójico que se mantenga en el tiempo la estructura de pregunta en la

asignatura de Historia. Muchas de las preguntas de hace 50 años podrían hacerse pasar por preguntas de las actuales pruebas de acceso a la Universidad.

Ante tales evidencias, solo podemos afirmar que parece mantenerse en el tiempo una tipología de preguntas donde se pide al alumno que enumere o describa las características de un hecho histórico y también la presentación de enunciados iguales o similares que llevan una respuesta automática. Se automatizan unos patrones de preguntas estereotipados que acaban por configurar el código disciplinar de la Historia.

4. La PAU de Historia de España de la Comunidad Valenciana y Galicia en el contexto nacional

En este apartado pretendemos profundizar sobre los dos modelos de examen que son objeto de estudio, y en concreto las convocatorias que se han tenido en cuenta en la presente investigación.

Con anterioridad hemos tenido la oportunidad de describir las partes que presentaban las pruebas de las diferentes comunidades autónomas. A este respecto, hemos caracterizado a la prueba de la Comunidad Valenciana como un análisis de fuente histórica desestructurado; mientras que la prueba de la comunidad gallega, se ha identificado con la composición de un texto histórico. No obstante, a continuación trataremos de analizar con más detalle los modelos presentados así como la introducción de los posibles cambios entre la convocatoria de 2009 y 2012.

Comenzaremos describiendo la prueba gallega, la cual no se ha visto modificada con el paso del modelo LOGSE a LOE. El examen que presenta tiene el objetivo de que el alumno realice una composición de un texto de carácter histórico a partir del análisis de diversas fuentes históricas en torno a un tema o periodo concreto.

En el caso de la convocatoria de junio de 2014 (Figura 5.1.) se presenta en la Opción A la realización de una composición histórica sobre la situación que se vivió en España tras la guerra civil en la que se deben abordar las siguientes cuestiones: la instauración de un régimen político

dictatorial, la penuria económica de posguerra, la amistad con las potencias fascistas y el posterior aislamiento internacional.

En la Opción B, el tema histórico se centra en la reiterada intromisión del ejército en la vida política durante los siglos XIX y XX, abordando cuestiones como: las formas que adopta el intervencionismo militar, las consecuencias del mismo y, la variedad y evolución de posturas políticas surgidas desde el ejército.

Figura 6.1. PAU HES Galicia. Convocatoria junio 2014.

CIUG	PAU XUÑO 2014	Código: 03	CIUG	PAU XUÑO 2014	Código: 03
HISTORIA DE ESPAÑA			HISTORIA DE ESPAÑA		
OPCIÓN A			OPCIÓN B		
<p>ORIENTACIÓN: Os seguintes documentos permiten elaborar unha composición sobre a situación que se viviu en España logo da guerra civil. Nolo deben abordar as seguintes cuestións: a intromisión do exército na vida política, o control do Estado e o control defensivo, a posición económica dos anos de posguerra e a adopción dunha política autárquica; a conexión coa potencia fascista e a posterior alianza internacional. Levedo que sexa se pode responder a preguntas illadas, neste de realizar unha composición coherente e argumentada, e que se analicen as fontes en termos de coherencia, a utilización dos documentos e a corrección da expresión escrita.</p> <p>Doc.1.-Decreto de Francisco Franco (18 de xullo de 1938), en conmemoración do Alzamiento Nacional: "Correspondéndonos a múltiples títulos, unha civilización e unha cultura xerada e amada polos principios democristiáns (...). A irresponsabilidade política dos partidos liberais, recede a unidade do noso Estado, organizadamente constituído, a un Estado castizo e nos seus, soberano e unificado e instalado, que crece e se desenvolve no mundo (...). Hai que volver ao povo, desfilado polos perigos; hai que unir todos os esforzos; hai que tomar en consideración a liña de acción (...). Hai que levar os principios do Movimiento".</p> <p>Doc.2.-"Fundamento e directrices das Planes de saneamento da zona comarcal, levantado coa zona reconstrución nacional" (1939), por Francisco Franco "Impreso a súa política comercial no exterior: 1º) Suprimir importación que non sexan indispensables. 2º) Realizar aqueles que poidan ser en substitución ou permitan esta redución. 3º) Impedimento de novas industrias e xogos que non faciliten os produtos que hoxa importamos. 4º) Intensificar as zonas exportadoras, reconstruíndose".</p> <p>Doc.4.-Entrevista entre Franco e Hitler en Berlín (1940):</p> 			<p>Doc.3.-Cartilla de recrutamento, 1932:</p>  <p>Doc.3.-O Estatuto de Régimen Civil anexo á influencia militar na política da Restauración: "Aí a Restauración da autonomía en 1834, o instrumento efectivo de presenza e cambio político foi o Exército, que pareceu recibir este papel como consecuencia da "desmilitarización" da política realizada por Cánovas. Ata 1923, agó o movemento republicano de Villacampa, ningún xeneral iniciou un pronunciamento. Esta ausencia civil da vida política da Restauración é expuesta no seguinte discurso a política aos civís só a condición de que estes non tocasen o Exército e que eles mesmos seguían a ser figuras influentes na vida política. O tenente xeneral Martínez Campos (...) era considerado un modelo como político importante, e a España conservadora dividíase no sector Polvorista para que a sabana en 1898-99 (...). O movemento de Giner foi sempre un xornal, e o exército militar unha "reserva sacrosanta" ante a cal os políticos civís experimentaban intrínseca agor".</p> <p>Doc.4.-Declaración ante a prensa de Primo de Rivera, 16 de setembro de 1923: "Eu non sou un ditador. Ningunha parte, con sanidade, aplicaríase esta denominación. Sou un home a qui se unen centomias de armas, baixo oronamento, honras e un difícil misión de dirixir a reconstrución de España".</p> <p>Doc.5.-Pouco despois do inicio da guerra civil, na chamada zona nacional comezou a instaurarse un réxime que concentraba todas as poderes no persoas dous milites: "Decreto 1331/1936, de 29 de Setembro (...). Organizada con perfecta normalidade a vida civil nas provincias rescandadas, e establecido o enlace entre as varias forzas dos Exércitos que loitan polo salvamento de España, a vez que polo cuido da civilización, impoñese un réxime orgánico e eficiente, que responda exactamente á súa realidade, e que, con máxima normalidade, se vaia porva (...). Artigo 1º. Unha comisión de acordo adscrita polo Xefe de Exército Nacional, xeneral Xabier de Guzmán do Estado Español no Exército. Na composición de D. Francisco Franco, Gobernador, xefe superior sobre os poderes do novo Estado".</p>		

Fuente: CIUG

En ambos casos se hace hincapié en que el objetivo del examen no es responder preguntas aisladas, sino realizar una composición coherente y argumentada. Cuya evaluación se basará en los conocimientos, la utilización de los documentos y la corrección en la expresión escrita.

En el caso de la Comunidad Valenciana, la PAU se ha visto modificada entre las convocatorias de 2009 y 2012 y posteriores³⁸.

En líneas generales la prueba ha pasado de la composición de un texto a partir de fuentes históricas (similar a la prueba gallega) a la formulación de preguntas, que como ya hemos señalado, responden a las partes típicas de un comentario de fuente histórica.

A partir de la convocatoria de junio de 2010 el modelo de examen responde al siguiente esquema: 1) descripción de la fuente utilizada, 2) identificación de las ideas principales de los textos situadas en su contexto histórico y núcleo temático, 3) definición de dos conceptos históricos, 4) una pregunta doble donde se combina la explicación de un hecho histórico concreto con el desarrollo de una pregunta de carácter transversal.

Figura 6.2. PAU HES Comunidad Valenciana. Convocatoria junio 2012.

COMISSIÓ GENERAL DE LES PRUÈBES D'ACCÉS A L'UNIVERSITAT CONSEJO GENERAL DE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	
PROVES D'ACCÉS A L'UNIVERSITAT CONVOCATORIA JUNY 2012 HISTÒRIA D'ESPANYA	PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD CONVOCATORIA JUNY 2012 HISTORIA DE ESPAÑA
BAREM DE L'EXAMEN 1. Descriure el tipus de fonts utilitzades. (1 punt) 2. Identifique els idees principals dels textos i situeu-les en el seu context històric i en el nucli temàtic corresponent. (2,5 punts) 3. Expliqueu, a gran títol, la "Llei Sàlica" / "Abuskhama". (2 punts) 4. Descriu la meua de Felip Segon, i valora en la Unió de Castella. Utilitzeu per a això els textos a comentar (2,5 punts). Desenvolupa breument la successió a la Corona en les persones d'Isabel II i Alonso XII i la seua implicació amb les guerres carlines en el segle XIX. (2 punts)	
PRIMERA OPCIÓ Document 1 Que en les Corts que es van celebrar en el meu poble del Buen Retiro l'any de 1709, es va tractar a propòsit del Rei el meu august pare, de la necessitat i conveniència de fer observar el reialdejar establert per les Lletres del Regne per capítol i memorial de baixat en la Cortes d'España, amb premisses de major a menor de jurat a donat. [...] i tant present als interessos dels que de la meua obediència per més de set-cents anys hanu regnat a aquesta Monarquia, así que als interessos i conveniencies eventuales que se continen a la corona deservida per la Intercolluctiva Acordada de 10 de may de 1713, i en disposar que: Totes profetes tot als meus descendents deureu per la feua acorda de Barcelona i sus dretes i sus dretes dependents, i veni donar a los meus reiales mans una petició amb data de 26 de setembre del mes d'any de 1709, fent crida de los gran señores que havien vingut al Regne, ja abans, ja particularment després de jurat de las Cortes de Castella d'Arago, per forme de autor i consentir en lo de 20, 180 i 10, Parlos 20, i 10 d'igual que, no obstant això de lo novament fet en l'intermedida Intercolluctiva Acordada, tingues a bé ordenar que s'observen i guarden puntualment en la successió de la Monarquia el diu ordenament, i confirmat en l'Estatuto de Lo, com sempre s'havia observat i guardat. [...]	
Document 2 Son dels meus vots dels en els moments d'agrar a que em va costar lo greu treball de la qual me ha estat, i proficuosament la Divina misericòrdia, sigó ferir un Decret (16 de setembre de 1820), després de la Pragmática Sanció de 29 de may de 1820, donada pel meu august pare a petició de los Corts de 1789 per a establir la successió legal en la Corona d'España. [...] i si com a me jurat i després las lletres formals del Regne, el restabliment de les lletres tenia polític, i com a pare jurat amb voluntat i lliure disposar de tan aquells l'obligava dret a la meua descendència. [...] Declara adonament de plena voluntat i sense impediment, que el Decret firmat en las angostes de la meua interdicció, va ser anulat de mi per suposar que va ser un efecte dels lletres tenia amb que no negar al meu interès, que es real de no voler, però s'oposó a la lletre formals de la Monarquia i sus obligacions, com a rei i com a pare, dret a la meua augusta descendència. Declaració del rei Ferran VII llegida davant de las autoridades del Regne, convocadas amb aquesta finalitat, sobre la successió de la Corona (21 de desembre de 1830)	
BAREM DE L'EXAMEN 1. Descriure el tipus de fonts utilitzades en els textos. (1 punt) 2. Identifique el nucli dels dos textos, assignant-los les idees principals que es desenvolupen de cada un d'ells i situeu-les en el nucli temàtic corresponent. (2,5 punts) 3. Expliqueu els conceptes "Llei Sàlica" / "Abuskhama". (2 punts) 4. Expliqueu la dinàmica política durant la Transició democràtica. (2,5 punts) Expliqueu el paper que va jugar la monarquia al llarg del segle XX, des de la seua participació durant les dictadures i la seua actitud davant de la instauració de règims democràtics. (2 punts)	
SEGONA OPCIÓ Document 1 "Escriu, Sr. Jaume Milera del Bosc i Lluís, donat general de l'Elaborat capítol general de la Tercera Regia Militar, fag saber, davant dels desenvolupaments que s'han desenvolupat a la capital d'España i al conegut but del poble, que en el meu lloc de gent d'arme en la regia militar del meu comandament fins que es reben les corresponents instruccions de lo Mariscal del Rei. En conseqüència, digueu: Afecte primer.- Tot el personal afiliat als Serveis públics d'intel·ligència civil queda inutilitzat amb els deutes i afiliacions que corresponen a lo Rei. Afecte segon.- Es prohibeix el contacte amb les unitats armades per part de la població civil. [...] Afecte quart.- Qualsevol prohibició de treball, vigència [...] En conseqüència com a medida d'afectació del treball, s'ent prencipals responsabilitats de dirigents de treball i responsabilitats laborals. Afecte cinquè.- Qualsevol prohibició dels activitats polítiques i privades de tots els parts polítics, i es prohibeixen qualsevol les activitats polítiques i privades personals. [...] Afecte sisè.- Igualment, s'assuma el Poder judicial, administratiu, part de l'Acta autonòmic i els tribunals i municipals". Disposició del Capítol general Jaume Milera del Bosc i Lluís, 22 de febrer de 1961.	
Document 2 "Davant la situació creada pels processos coneguts el poder del Còrteu, i per a evitar qualsevol possible conflicte, confirme que he ordenat a les autoritats civils i a la Junta de Corts d'El Rei Major que preparen les mesures necessàries per a mantenir l'ordre constitucional dret de la legalitat vigent. [...] La Corona, atret de la permanència unitat de la Patria, no pot deixar de cap moment assosar o anul·lar de penes que protegeixen inamovibles per la força el poble democràtic que la Constitució establida pel poble espanyol va determinar al seu dia a través de referendums". Alzavaga de Juan Carlos I, mitjans del 24 de febrer de 1961.	

Fuente: Conselleria d'Educació.

³⁸ Queremos agradecer a la profesora Àngels Martínez Bonafé que haya compartido con nosotros sus reflexiones en torno al nuevo modelo de PAU de Historia de España de la Comunidad Valenciana a través de un documento inédito: *El nou model de PAU d'Història renunciem al text d'elaboració pròpia*.

A modo de ejemplo, en el Cuadro 6.26. podemos ver las opciones A y B de la convocatoria de junio 2012.

Cuadro 6.26. *Preguntas PAU HES Comunidad Valenciana. Convocatoria junio 2012*

PRIMERA OPCIÓN	SEGUNDA OPCIÓN
1. Describa el tipo de fuentes utilizadas. 2. Identifique las ideas principales de los textos, situándolo en su contexto histórico y en el núcleo temático correspondiente. 3. Explique, a grandes rasgos, la “Ley Sálica” y “Absolutismo”. 4. Describa la crisis del Antiguo Régimen, incidiendo en la Década Ominosa. Utilice para ello los textos a comentar. Desarrolle brevemente la sucesión a la Corona en las personas de Isabel II y Alfonso XII y su implicación con las guerras carlistas en el siglo XIX.	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: PAU HES Comunidad Valencia

Como hemos analizado anteriormente, las preguntas son principalmente descriptivas y de bajo nivel cognitivo. El hecho de aparecer preguntas donde antes se exigía la elaboración de una composición histórica disminuye la necesidad de enseñar a los alumnos a elaborar textos de reflexión o análisis con autonomía y coherencia.

Quizá la cuarta pregunta supone una mayor capacidad de elaboración, relación y síntesis, y es la que permite hacer referencia a la valoración y explicación de los cambios y continuidades, causas y consecuencias, y el uso de las fuentes históricas. Pero, como será objeto de análisis en capítulos posteriores, ¿cómo responderá a este tipo de preguntas el alumnado?, ¿qué valorarán más los correctores? Porque con la formulación de este tipo de preguntas corremos el riesgo de que se acabe convirtiendo en una enumeración de hechos históricos e informaciones descriptivas, y no en un ejercicio donde se demuestre la capacidad de síntesis, la relación entre diferentes periodos o el análisis de la relevancia histórica de los hechos comentados.

5. Síntesis de los resultados obtenidos

En este capítulo hemos descrito las características principales de las PAU de Historia de España de las 17 comunidades autónomas. A tenor de los resultados obtenidos no podemos afirmar que encontremos grandes diferencias entre las pruebas analizadas por Alarcón (2010) y las pruebas de la convocatoria de 2012. El cambio legislativo no ha supuesto, por tanto, un cambio en la forma de evaluar el conocimiento histórico.

En el aspecto descriptivo, en cuanto a la tipología de preguntas, se mantienen las mismas, siendo comentario de fuente histórica la pregunta más repetida en las PAU de Historia de España. Como hemos afirmado, entendemos que este tipo de preguntas es considerada como la idónea para evaluar el conocimiento histórico. No obstante, como hemos demostrado, la inclusión de fuentes históricas en los exámenes no supone que se trabajen adecuadamente. Aspecto en el que deberemos profundizar cuando analicemos las respuestas de los alumnos.

Desde el punto de vista de la complejidad cognitiva tampoco podemos observar grandes diferencias entre ambas convocatorias, encontramos cierto abuso de preguntas de carácter definitorio aislado y conceptual que llevan asociadas procesos cognitivos bajos. Como ya hemos tenido oportunidad de señalar, se potencia una cierta memorización de los contenidos por lo que no es de extrañar que el conocimiento histórico sea visto por el alumnado como un saber cerrado y poco práctico. Esto nos hace suponer que el alumnado no dedica tiempo a la reflexión sobre los contenidos que ha aprendido.

Este tipo de ejercicios supone que no se están cumpliendo las finalidades de la Historia como materia escolar, que en parte consiste en que los alumnos desarrollen habilidades de interpretación, análisis y evaluación, entre otras. Además, impide que los alumnos hagan uso de lo aprendido para interpretar la realidad social en su complejidad temporal, actuando como parte de una ciudadanía crítica, activa y responsable.

Resulta desolador comprobar que los resultados obtenidos en este apartado de la Tesis Doctoral se extienden a otras investigaciones realizadas en el mismo ámbito (Miralles, Gómez y Sánchez, 2014; Miralles,

Gómez, Sánchez y Villa Arocena, 2012; Gómez, Monteagudo y López Facal, 2012; Martínez, Medina y García, 2010; Gómez y Miralles, 2013, 2015; Pérez Boldó, 2014).

Consideramos que para superar las formas de evaluación basadas en repetición acrítica del contenido histórico, se debería cambiar la formulación de los enunciados de las preguntas. Si, como mantenemos, aprender Historia no debe ser memorizar datos, fechas y acontecimientos, las preguntas no pueden limitarse a la descripción o resumen de las características esenciales de los principales hechos o procesos históricos. Si continuamos con este formato de examen, se acaba relacionando el conocimiento histórico como un conocimiento enciclopédico y erudito que no necesita ser demostrado a través de las evidencias y a partir de un método de análisis riguroso.

Si queremos favorecer el desarrollo del pensamiento histórico en nuestro alumnado, las pruebas utilizadas para su evaluación deberán versar sobre el uso de evidencias para construir una narrativa histórica que se fundamente en la causalidad, los cambios y permanencias, la conciencia histórica o la problematización de la historia como capacidades cognitivas, no solo para interpretar el pasado, sino para comprender el presente. En definitiva, exigir saber las pautas básicas del pensamiento histórico y los conceptos metodológicos que permiten explicar un problema social, político o económico en el tiempo.

Creemos que un examen que se realiza a alumnos preuniversitarios que pretenden acceder a una educación superior, debe introducir el ensayo como forma principal de respuesta, donde se requiera que el alumnado realice una interpretación histórica y donde poder evaluar si los estudiantes poseen habilidades relacionadas con el pensamiento histórico.

CAPÍTULO SÉPTIMO

**PENSAMIENTO HISTÓRICO Y ANÁLISIS DE
LAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES (I):
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA**

Reflexiones previas

Las hipótesis que hemos seleccionado deben ser avaladas con los datos empíricos de carácter público, que permitan confirmar o refutar los hechos que hemos descrito en los capítulos anteriores. Este capítulo junto con el siguiente configuran la presentación de los resultados obtenidos del estudio y análisis de las respuestas del alumnado de las pruebas de acceso a la Universidad de Historia de España. En este caso, a partir de la muestra seleccionada para la Universitat de València³⁹.

Nuestra muestra para esta Universidad ha sido obtenida de dos convocatorias diferentes, seleccionando un total de 100 exámenes por cada convocatoria a partir del proceso descrito en el *Capítulo Cuarto* (Tabla 7.1.).

Tabla 7.1. *Muestra seleccionada en la Universitat de València*

Intervalo de notas	Convocatoria 2012	Convocatoria 2013
<5,00	16	10
[5, 6)	17	16
[6, 7)	20	20
[7, 8)	25	30
[8, 9)	13	14
≥9	9	10

Fuente: elaboración propia

Queremos recordar que aunque nos hemos basado en técnicas cuantitativas para la selección de la muestra, el tratamiento de la misma se ha realizado mediante el análisis de contenido, sin perjuicio de un uso de la estadística descriptiva para presentar los datos. De este modo, en esta primera fase estos reflejan el resultado de un análisis donde se han empleado técnicas cualitativas, siendo independiente la calificación establecida por el corrector.

A continuación, se presentan los resultados ordenados por cada uno de los conceptos metodológicos que se han descrito en el modelo conceptual. Asimismo, se realizarán las matizaciones que, debido a la

³⁹ Por encontrarnos en una comunidad bilingüe, las respuestas se encuentran en castellano y valenciano. Para favorecer una mayor comprensión de las mismas han sido traducidas a castellano.

estructura de la prueba presentada por la Universitat de València, creamos que hayan podido alterar los resultados obtenidos.

Como abordábamos en el capítulo anterior, la prueba de las universidades valencianas se nos presenta como un comentario de fuente histórica deconstruido. Concluíamos dicho capítulo señalando que las preguntas orientan al alumnado en la consecución de dicho comentario, hecho que en ocasiones nos ha dificultado la capacidad de análisis de las respuestas.

Si recordamos, las tres primeras preguntas son de carácter descriptivo y de bajo nivel cognitivo (descripción de la fuente utilizada, identificación de las ideas principales de los textos situadas en su contexto histórico y núcleo temático y definición de dos conceptos históricos) por lo que el alumno cuenta con una guía que hace que resulte imposible no abordar algunos de los componentes identificados para las destrezas de pensamiento histórico. Por el contrario, esto nos ha permitido obtener una mejor descripción de los niveles de progresión.

Sin duda, para describir el progreso de desarrollo del pensamiento histórico resulta de especial interés la cuarta pregunta, donde el alumno se enfrenta a la necesidad de componer un texto histórico, y donde consideramos que el alumnado demuestra verdaderamente el dominio de los conceptos metodológicos de Historia.

1. Uso de fuentes históricas

Recordamos la propuesta de marcadores para evaluar la competencia en el uso de fuentes históricas (Cuadro 7.1.):

Cuadro 7.1. *Propuesta de marcadores para evaluar la competencia en el uso de fuentes históricas en la PAU HES*

1. Capacidad para una adecuada identificación y contextualización de las fuentes.
2. Capacidad para cotejar las fuentes.
3. Grado de complejidad en el uso e integración de las fuentes en la explicación histórica.

Fuente: elaboración propia

Con estos marcadores pretendemos valorar el uso que se hace de las fuentes históricas que se le presentan al alumnado en las pruebas. Los dos primeros marcadores hacen referencia a la destreza en el tratamiento de las fuentes e incluye la capacidad para una adecuada identificación y contextualización de las fuentes y la capacidad para su cotejo. En la primera de ellas hemos valorado si el alumno señala el autor, la datación, la naturaleza, la identificación de pasajes de interés de la fuente y su correcta situación en el marco espacial y temporal. En la segunda, se valora la capacidad para cotejar las fuentes presentadas. Somos conscientes de que debido a las características del examen no es posible realizar este proceso con diferentes fuentes, pero sí hemos querido analizar si el alumnado al menos es capaz de relacionar las dos fuentes que se le presentan.

Estas acciones suponen, en el caso valenciano, actividades de bajo nivel cognitivo por varias razones: la primera de ellas, es como ya hemos señalado, que el alumno dispone de preguntas que le llevan a realizar dicho proceso, por lo que se ve en la obligación de llevarlas a cabo. Por tanto, no podemos concluir que el alumno sea consciente de la pertinencia de dicho trabajo como paso previo al análisis del hecho histórico a comentar. Por otra parte, la pregunta correspondiente a la identificación de las ideas principales conlleva un nivel de uso descriptivo y algorítmico (“identifique las ideas principales de los textos, situándolas en su contexto histórico y núcleo temático correspondiente”) aunque, como observaremos, hemos diferenciado a algunos alumnos que demuestran un uso heurístico de las fuentes, demostrando la conexión entre estas y el conocimiento histórico.

Finalmente, en relación a la segunda destreza que habíamos propuesto (comprensión lectora y comunicación) hemos valorado el grado de complejidad en el uso e integración de las fuentes en la explicación histórica. Dicho de otro modo, valoramos si el alumno tiene la capacidad de extraer información explícita o implícita, o de realizar inferencias a partir de la información proporcionada por las fuentes. De este modo, valoramos si se ignoran las fuentes, se parafrasean o se integran en la explicación. En el caso valenciano, hemos valorado esta capacidad en relación a la pregunta 4, donde se solicita al alumnado un contenido del temario en relación a las fuentes y donde se apela en el enunciado a recurrir a las mismas (“Utilice para ello los textos a comentar”).

A continuación se presentan los resultados obtenidos en relación a los marcadores descritos. Para su exposición hemos querido respetar el formato del examen y hemos valorado el uso que se hace de las fuentes en los tres ejercicios que consideramos que hacen referencia a las mismas (Cuadro 7.2.) (descripción de la fuente utilizada, identificación de las ideas principales de los textos situadas en su contexto histórico y núcleo temático, y la explicación del hecho histórico).

Cuadro 7.2. *Relación entre los marcadores y los ejercicios planteados en la PAU de Historia de España de la Universitat de València*

CAPACIDAD	COMPONENTES	EJERCICIO
Capacidad para una adecuada identificación y contextualización de las fuentes	Autor, datación, naturaleza, autenticidad, identificar pasajes, situar marco espacial y temporal	1.Descripción de la fuente utilizada
Capacidad para cotejar las fuentes		2.Identificación de las ideas principales de los textos situadas en su contexto histórico y núcleo temático
Grado de complejidad en el uso e integración de las fuentes en la explicación histórica	Se ignora, se parafrasea o se hace uso heurístico	4. Describir un hecho histórico utilizando los textos a comentar

Fuente: elaboración propia

De este modo, respecto al primer ejercicio (descripción de la fuente utilizada) podemos señalar lo siguiente (Tabla 7.2.):

Tabla 7.2. *Componentes identificados en el primer ejercicio de la PAU HES (Universitat de València)*

	2012		2013	
	SI	NO	SI	NO
AUTOR	68	32	69	31
DATACIÓN	62	39	64	36
NATURALEZA	73	27	74	26

Fuente: elaboración propia

Si bien los criterios de corrección imponen que la descripción de los documentos debe basarse en señalar únicamente el tipo de fuente y la naturaleza de la misma, observamos cómo el porcentaje de alumnos que indican el autor y la datación de las fuentes es elevado (>60 % en ambas

convocatorias). De este modo nos encontramos ante dos modelos de respuesta tipo, aquellos alumnos que se ciñen a los criterios de corrección:

Los dos documentos son históricos, ya que son coetáneos a los hechos. Los dos son de carácter político, público y el primero es escrito y el segundo es oral. Son coetáneos a los hechos debido a que se escribieron en el momento en que acontece el hecho histórico.

(UV.0754.12)

Y aquellos otros, que realizan una respuesta donde sí incluyen el autor y la datación de la fuente:

El primer texto que vamos a comentar, es de naturaleza histórica (fuente primaria) y de carácter narrativo-circunstancial ya que se trata de una resolución aprobada por la Asamblea Nacional de Naciones Unidas, el 9 de febrero de 1946, no tiene carácter de ley.

El segundo texto que vamos a comentar es de naturaleza histórica (fuente primaria) y de carácter narrativo-circunstancial ya que se trata de un convenio firmado entre Estados Unidos y España el 26 de septiembre de 1953.

(UV. 4655.13)

En ningún caso hemos encontrado alumnos que se cuestionen la autenticidad de las fuentes. Esto nos recuerda que en la prueba no se espera que esta capacidad sea desarrollada por los alumnos. De este modo, ni se enseña ni es posible encontrarlo en el perfil de ejercicios PAU. Entendemos que no se espera, no se enseña y siempre se da por hecho que las fuentes presentadas son auténticas y veraces. Consideran que dado que las fuentes aparecen como estímulo en un examen, se les otorga grado de autenticidad. No obstante, creemos que los alumnos sí que podrían reflexionar a este respecto, sobre todo en los casos en los que se trata de textos legislativos como en el de la convocatoria de 2012 o el de la convocatoria de 2013 al tratarse de actas y decretos.

Si nos detenemos en el segundo ejercicio (identificación de las ideas principales de los textos situadas en su contexto histórico y núcleo temático), como ya señalábamos, requiere la obligada referencia a las fuentes históricas presentadas, por lo que la referencia a pasajes de las

fuentes es casi total. La diferencia la encontramos en cómo se realiza esta referencia (se parafrasea la fuente o se reelaboran las ideas a partir de lo expresado en las fuentes). Los resultados a este respecto son los siguientes (Tabla 7.3.):

Tabla 7.3. *Componentes identificados en el segundo ejercicio de la PAU HES (Universitat de València)*

	2012		2013	
	SÍ	NO	SÍ	NO
PASAJES	92	8	93	7
ESPACIO/TIEMPO	91	9	95	5
COTEJO	20	80	25	75

Fuente: elaboración propia

Al respecto de cómo insertan los pasajes de las fuentes en el momento de expresar las ideas principales de las fuentes históricas, encontramos dos formas de presentarlo principalmente, aquellos que realizan una lista de ideas:

Documento 1. Las principales ideas que expresa el texto del Capitán general Jaime Milans 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.

(UV. 0745.12)

Ideas principales del documento 2

1. Frente al peligro occidental, EEUU y España crearon un convenio hispano-americano.

1.1. La ayuda mutua entre estos dos países en caso de peligro de alguno.

1.1.1. EEUU le presta ayuda de material, defensa.

1.1.2. España le presta el territorio con fines militares.

(UV. 4693.13)

En otros casos, además coincide con los alumnos que parafrasean o copian literalmente partes de las fuentes.

Por otro lado, encontramos a alumnos que utilizan los textos de forma heurística como:

El primer texto es una disposición que hizo Milans del Bosch por su cuenta, con la excusa del vacío de poder producido por el Golpe de Estado, tomó el poder de la región de Valencia. Estableció una serie de normas propias de un golpe de Estado. Indica que la población civil desde ese momento quedaba militarizada, es decir, todo estaba bajo poder militar [...]

(UV.0681.12)

Este texto trata de la resolución de las Naciones Unidas donde se rechaza a España como miembro de esta. Esta asamblea es la Conferencia de Postdam. Reino Unido, EEUU y la Unión Soviética acuerdan que España no será admitida como miembro de las Naciones Unidas. Esto es debido a que España, en la Segunda Guerra mundial colaboró con el Eje, por ello, debido a su forma de Estado, y de su historia y de la relación con los fascismos, no reunía las cualidades necesarias para que España forme parte de la ONU.

(UV.4726.13)

En relación a la contextualización de las fuentes, es decir, situarlas en un marco espacial y temporal, una vez más, es exigida en el enunciado de la pregunta a la que hemos hecho referencia. Es por ello que no es de extrañar que más del 90% del alumnado lleve a cabo esta acción.

El tercer componente que hemos identificado es la capacidad de cotejo de las fuentes. Como ya hemos matizado, somos conscientes de que en el caso valenciano solo se ofrecen dos fuentes, por lo que la capacidad para comparar entre ambas resulta limitada. No obstante, encontramos alumnos que sí intentan establecer una relación entre las mismas, si bien es cierto, que el número de estudiantes que lo realizan no es significativo, quedando pocas muestras testimoniales:

Como vemos los textos tienen una relación entre sí muy estrecha. En el documento 1 se deroga la Pragmática Sanción y en el 2 el monarca se justifica de porqué había cometido este acto que “es opuesto a las leyes fundamentales de la monarquía”.

(UV.0730.12)

El contexto histórico de ambos textos es el mismo, puesto que las dos transcurren durante el franquismo, pero el primero sucede poco tiempo después de la 2ª Guerra Mundial, donde España aunque intentó mantenerse neutral, ayuda a las potencias del Eje, como consecuencia de esto prohibieron a España la entrada en las Naciones Unidas.

El segundo texto ocurrió unos años más tarde, donde EEUU necesitaba un aliado comunista y le pide ayuda a España para enfrentarse con la URSS en la denominada Guerra Fría.

(UV.4687.13)

Asimismo, hemos identificado, en particular en la segunda opción de la convocatoria de 2012, que dicho cotejo tampoco se realiza sobre lo que dicen las fuentes, es decir, contrastar lo que dice esta con el conocimiento histórico que maneja el estudiante. En este caso, como ya es sabido, hay una disposición de Jaime Milans del Bosch, donde este alude a un “vacío de poder”. A este respecto, no son pocos los alumnos que malinterpretan la expresión haciendo uso de partículas como “se vio obligado” o “se hace cargo” (UV.0714.12). Esto demuestra que el alumno no ha sabido decodificar la fuente, es decir, no ha sabido poner en relación la fuente con el contexto histórico y con el autor de la misma. Por el contrario, hay alumnos que sí expresan: “Jaime Milans del Bosch haciendo alusión a un vacío de poder inexistente” (UV.0622.12). Esto demuestra que hay alumnos que han sabido hacer una lectura entre líneas del documento, y han sabido relacionarlo con el conocimiento histórico que posee.

Finalmente, y en relación a la cuarta pregunta, que como recordamos exige utilizar los textos a comentar para componer una explicación histórica alrededor de un hecho concreto, hemos querido valorar el uso que se hace de la misma: si se ignora, estaremos frente a aquellos alumnos que desarrollan el tema histórico de espaldas a las fuentes, es decir, utilizan esta con carácter ilustrativo y los documentos como pretexto para exponer los conocimientos sobre el tema planteado a modo de disertación. Si se hace un uso descriptivo, los alumnos utilizan los documentos como fuentes de información o como testimonios que refuerzan su discurso. Finalmente, si se utilizan las fuentes de forma contextualizada, utilizará la información de las mismas de forma relacional en su explicación histórica.

Los resultados (Tabla 7.4.) arrojan una situación preocupante en el uso e integración de las fuentes en la explicación histórica, máxime cuando es el propio enunciado el que exige su utilización.

Tabla 7.4. *Uso de las fuentes en el cuarto ejercicio de la PAU HES (Universitat de València)*

	2012	2013
IGNORA	64	65
PARAFRASEA	26	27
HEURÍSTICO	10	10

Fuente: elaboración propia

En los casos en los que se citan las fuentes suelen reducirse a la indicación entre paréntesis de los documentos en el momento en el que el discurso se relaciona con las mismas:

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

(UV. 0694.12)

El 2 de mayo de 1808, la población se alzó contra la invasión francesa y surgieron juntas de armamento y defensa, que primero fueron locales y más tarde provinciales, que asumieron la soberanía en nombre del rey (documento 1).

(UV.4685.13)

En los casos en los que los alumnos hacen un uso heurístico de las fuentes, consiguen realizar inferencias sobre la información que proporcionan, además de analizar el contexto en el que se inscriben las mismas:

Durante la investidura de la presidencia de Calvo Sotelo se inició la sublevación militar en Madrid con Francisco Tejero, mientras que a su vez, en Valencia se sublevaba Milans del Bosch, realizando la disposición de la cual forma parte el Documento 1. Pero el golpe de Estado no recibió el apoyo del Rey, el cual apoyó el régimen democrático, como se plasma en el Documento 2.

(UV.0650.12)

Así se implantaba el Nacional-sindicalismo similar al italiano, durante esta época el Estado Español ayuda a las potencias del eje (Alemania e Italia) mediante materias primas a cambio de la ayuda recibida durante la Guerra Civil, por ello, al finalizar la Guerra Mundial, España no es aceptada como miembro de las Naciones Unidas como constata el Documento 1.

(UV.4665.13)

Teniendo en cuenta los niveles de progresión propuestos respecto al uso de fuentes históricas, los resultados (Cuadro 7.3.) demuestran que más del 60% de las respuestas se enmarcan dentro de los dos primeros niveles.

Tabla 7.5. *Niveles de progresión del uso de fuentes históricas identificados en la PAU HES (Universitat de València)*

NIVEL	DESCRIPCIÓN	CONVOCATORIA	
		2012	2013
0	El alumno, aunque analiza correctamente las fuentes, no intenta comparar con otras fuentes o con su conocimiento previo. Ignora las fuentes cuando elabora la explicación histórica.	33	30
1	El alumno identifica las fuentes y la contextualiza. No coteja la fuentes con otras o con su conocimiento previo. Localiza las ideas pero no las utiliza en su explicación. Parafrasea la fuente.	30	35
2	El alumno analiza las fuentes en su totalidad. Localiza las ideas, obtiene inferencias de las mismas pero las relaciona en su explicación. Utiliza las fuentes como prueba testimonial.	27	26
3	El alumno analiza las fuentes en su totalidad. Localiza sus ideas, obtiene inferencias y las utiliza de forma relacional en su explicación. Cuestiona las fuentes, las coteja y las utiliza de forma contextualizada.	10	9

Fuente: elaboración propia.

En el *nivel 0*, los alumnos no analizan correctamente las fuentes. En el caso valenciano, sobre todo hay errores al identificar la naturaleza de la misma. Además, se trata de alumnos que no la datan o no identifican su autor. Debemos recordar que en el caso de la prueba valenciana, la máxima calificación se alcanza cuando los estudiantes identifican el tipo de fuente

(primaria y secundaria) y la naturaleza de la misma. Entendemos que la mayoría de alumnos no abordan una identificación de esta completa porque la prueba no lo exige. Asimismo, este nivel recoge a los alumnos que ignoran las fuentes cuando elaboran la explicación histórica:

Los dos documentos son históricos, ya que son coetáneos a los hechos. Los dos son de carácter político, público y el primero es escrito y el segundo es oral. Son coetáneos a los hechos debido a que se escribieron en el momento en que acontece el hecho histórico.

(UV.0754.12)

Es un texto directo, porque está escrito en el mismo año en el que se produjeron los acontecimientos. También es un texto argumentativo porque mediante argumentos explica el por qué de la no aceptación en las Naciones Unidas.

(UV.4598.13)

El *nivel 1*, incluye a los alumnos que identifican las fuentes y la contextualizan. Además, si bien saben localizar las ideas, no las utilizan en su explicación. Cuando hacen uso de ellas tienden a parafrasear o copiar fragmentos de la misma.

Documento1. Las principales ideas que expresa el texto del Capitán General Jaime Milans 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.

(UV. 0693.12)

Documento2. “Por parte de los Estados Unidos, el apoyo del esfuerzo defensivo español” y “Autoriza al Gobierno de los Estados Unidos a utilizar aquellas zonas en territorio bajo jurisdicción española”

(UV.4708.13)

En el *Nivel 2*, el alumnado identifica las fuentes en su totalidad, localiza las ideas y realiza inferencias de las mismas. Las utiliza como prueba de la explicación que está desarrollando.

El documento 1 es un comunicado del Capitán General Jaime Milans del Bosch, por tanto se trata de una fuente primaria. El texto, fue hecho público el 23 de febrero de 1981. Este militar fue el brazo de Tejero en Valencia durante el intento de Golpe de Estado conocido como 23-F.

(UV.0686.12)

Esta resolución trata sobre el resultado que da la ONU al Gobierno de España ante su petición para pertenecer a las Naciones Unidas. Este resultado es negativo, y la Organización lo justifica diciendo que no reúne las cualidades necesarias [...] La ONU rechaza a los regímenes fascistas. Rechaza la entrada a España porque únicamente pertenecen a las Naciones Unidas los países democráticos y España no lo era.

Durante 1946, España estaba dominada por la dictadura de Franco [...] Franco durante la Segunda Guerra Mundial estuvo apoyando a los Estados fascistas y al Eje, primero de forma neutral {...} Al acabar la Guerra Mundial, debido a la derrota del Eje, España fue marginada internacionalmente.

(UV.4563.13)

Finalmente, el *nivel 3*, describe a aquellos alumnos que analizan las fuentes en su totalidad, localizan las ideas, obtienen inferencias y las utilizan de forma contextualizada:

Estos textos pertenecen a la última etapa de la crisis del Antiguo Régimen, la Década Ominosa.

Ambos comparten el tema, que es de carácter político, aunque difieran en su naturaleza: la sucesión al trono de la Corona española.

El primer texto es anterior, se trata de la Pragmática Sanción por la cual se publicó una ley elaborada durante el reinado de Carlos IV y que restablecía la tradicional sucesión al trono, aboliendo la Ley Sálica de origen francés que había traído a España Felipe V tras la Guerra de Sucesión.

El segundo texto es posterior, y en él se alude a un Decreto por el cual se abolió la Pragmática Sanción, declarando que fue firmado por error y que debe considerarse nulo.

Durante la Década Ominosa se ejerció una feroz represión sobre los liberales y se intentó volver a implantar el modelo del Antiguo Régimen, pero la mentalidad de la sociedad había cambiado mucho durante la Guerra de Independencia, y la monarquía absoluta fue quedándose sin apoyos.

Solo la aristocracia y la Iglesia la sustentaban, y estaban ligeramente enfrentados a Fernando VII porque consideraban que no estaba ejerciendo suficiente presión para que se restablecieran sus privilegios, además de que se negó a restablecer la Inquisición al acabar el Trienio Liberal (1823).

En este contexto, los sectores descontentos con el monarca empezaron a agruparse en la Corte alrededor de su previsible sucesor, Carlos María de Isidro. El nacimiento en 1830 de la futura Isabel II cambió esta situación y ambos textos deben entenderse en este contexto de enfrentamiento sucesorio.

(UV.0733.12)

2. Explicación causal (causa y consecuencia)

Recordamos la propuesta de marcadores para evaluar la competencia en la destreza de explicación causal (Cuadro 7.3.):

Cuadro 7.3. *Propuesta de marcadores para evaluar la destreza de explicación causal en la PAU HES.*

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Capacidad para identificar las causas y clasificarlas.2. Grado de complejidad en identificar y explicar las posibles conexiones entre causas y consecuencias.3. Uso del juicio contrafáctico en la explicación histórica.4. Capacidad para establecer una hipótesis que parte de una de las causas. |
|---|

Fuente: elaboración propia.

Estos marcadores tienen la finalidad de establecer el grado de complejidad que demuestran los alumnos en la destreza de la explicación causal en sus narrativas históricas. Conocidas ya las características de la prueba de la Universitat de València, para evaluar el dominio de esta competencia, hemos analizado las respuestas pertenecientes a la cuarta

pregunta, que es la que hemos considerado que nos puede proporcionar más información a este respecto.

Con estos marcadores pretendemos analizar la capacidad para integrar en su explicación las causas y consecuencias que se relacionan con el hecho o acontecimiento histórico al que hacen referencia. Para ello hemos valorado la capacidad para establecer las causas y clasificarlas, además de comprobar si son capaces de determinar las posibles relaciones que se puedan establecer entre ellas. Paralelamente, valoramos si los alumnos hacen uso del juicio contrafáctico en su explicación histórica. Por último, hemos establecido aquellas respuestas que parten de una hipótesis a partir de la cual desarrollar su explicación.

Respecto a la referencia a las causas y consecuencias, como podemos observar en las narrativas de los estudiantes (Tabla 7.6.), el uso de la explicación causal parece estar extendida entre ellos. Alrededor del 60% de los estudiantes diferencian las causas de las consecuencias. Creemos que esto se debe a la preeminencia de la historia como una narración de causas y efectos, frente a otros conceptos como tiempo histórico o relevancia histórica, menos desarrollados, como posteriormente analizaremos.

Tabla 7.6. *Diferencia causa y consecuencia en las respuestas de la PAU HES (Universitat de València)*

2012		2013	
SÍ	NO	SÍ	NO
59	41	62	38

Fuente: elaboración propia

En los casos en que sus narrativas hacen referencia a las causas y consecuencias, debemos diferenciar aquellos que las relacionan y las explican (Tabla 7.6.) (alrededor del 40% de los estudiantes tienen la capacidad de identificar causas y consecuencias, pero no presentan la capacidad para relacionar unas con otras), y, aquellos, que no demuestran conocer la conexión que hay entre ellas:

Acto seguido llegó Franco con ganas de dominar España, y comenzó su andadura conquistando territorio a territorio la

Península. En este periodo se vivieron grandes batallas, como la de Guernica que Franco tuvo que tener el apoyo de la Legión Cóndor para poder conquistar. Otra fue la batalla del Ebro una de las más sangrientas de la Guerra Civil, con ella Franco pudo dividir la República en dos: Cataluña y Levante-Madrid. Llegó la etapa franquista, con su pensamiento y su intención de mantenerse neutral ante la Primera Guerra Mundial, en la cual los empresarios se beneficiaron y el pueblo iba empobreciendo.

(UV.0762.12)

En este ejemplo, podemos comprobar como el alumno de manera implícita hace referencia a causas y consecuencias pero no es capaz de explicar la conexión que hay entre ellas. Por ejemplo, ¿por qué Franco tuvo el apoyo de la Legión Cóndor? o ¿por qué tras la batalla del Ebro se dividió la República en dos?

En relación con la Tabla 7.7. comprobamos como solo un 30% de los alumnos que saben identificar causas y consecuencias, tienen la capacidad para relacionar causa y efecto y explicar las posibles conexiones que se puedan establecer.

Tabla 7.7. *Se relaciona causa y efecto y se explica la conexión en las respuestas de la PAU HES (Universitat de València)*

	2012		2013	
	SI	NO	SI	NO
RELACIONA CAUSA-EFECTO	29	30	30	32
EXPLICA LAS CONEXIONES	22	37	27	35

Fuente: elaboración propia

A continuación se recogen algunos ejemplos de la capacidad de razonamiento causal que demuestra el alumnado:

Isabel II llegó al trono después de la regencia de su madre hasta su mayoría de edad. Es hija de Fernando VII y la reina de España, cosa que creó conflictos con los carlistas, ya que Fernando VII hubo de cambiar la ley para que Isabel II llegará al trono. Los carlistas consideraban a la reina ilegítima, ya que era una mujer, y daban apoyo a su candidato para que este llegara a la Corona. Antes de

que Isabel II llegará al trono, la regente, es decir, su madre, tuvo de hacer frente a la I Guerra Carlista.

(UV.0668.12)

Lo que provocó el fin del régimen liberal fue la actuación de la Santa Alianza, que encargó a Francia la intervención en España.

Los Cien Mil Hijos de San Luis irrumpieron en España, haciendo monarca a Fernando VII de nuevo.

Provocó una fuerte represión contra los liberales, y los persiguió durante toda la década.

(UV.0747.12)

Después de ocupar Portugal, las tropas francesas se quedaron, y ante el peligro de que ocuparan Madrid, Godoy lleva a la familia real a Aranjuez donde se produce el Motín de Aranjuez, que fue una revuelta palaciega que buscaba la destitución de Godoy y la abdicación de Carlos IV en su hijo Fernando VII.

Ambos piden ayuda a Napoleón y se producen las abdicaciones de Bayona en las que Napoleón convence a Fernando VII de que abdique en su padre, al que previamente había convencido de que abdicase en él mismo.

Posteriormente, cede la corona a su hermano José I que establece el Estatuto de Bayona que provoca la división de los españoles en afrancesados y patriotas.

(UV.4730.13)

Respecto a la variedad de contenidos causales, (Tabla 7.8.) todavía sigue estando muy presente la historia política. Casi el 70% de los relatos hace referencia solo a aspectos políticos para abordar la explicación histórica y un porcentaje muy reducido llega a integrar la multicausalidad en sus narrativas.

Tabla 7.8. *Uso de cronología en las respuestas de la PAU HES (Universitat de València)*

	2012	2013
POLÍTICA	69	71
POLÍTICA – ECONOMÍA	21	21
POLÍTICA – ECONOMÍA - SOCIEDAD	7	6
POLÍTICA – ECONOMÍA – SOCIEDAD - CRENCIAS	3	2

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los dos últimos marcadores, el uso del juicio contrafáctico y el establecimiento de hipótesis (Tabla 7.9.), son dos recursos poco o nada utilizados por los alumnos. Entendemos que requieren un desarrollo del pensamiento histórico avanzado por lo que su presencia en los exámenes es escasa.

Tabla 7.9. *Presencia de juicios contrafácticos e hipótesis en las respuestas de la PAU HES (Universitat de València)*

	2012		2013	
	SI	NO	SI	NO
JUICIO CONTRAFÁCTICO	3	97	2	98
HIPÓTESIS	12	88	10	90

Fuente: elaboración propia

Respecto a los juicios contrafácticos, algunos de ellos no son tales. No obstante, los hemos identificado así para reconocer la capacidad de los alumnos para plantearse las posibilidades que podrían haber surgido ante un hecho histórico:

Posiblemente, si España no hubiera ganado la Guerra de la Independencia, ahora formaríamos parte de Francia.

(UV.4730.13)

Lo normal habría sido que tras la muerte de Franco el rey hubiera llevado una monarquía tradicional y no la monarquía parlamentaria que ha llevado a cabo.[...]

(UV.0630.12)

Lo mismo sucede con el establecimiento de hipótesis. Si bien no todas ellas deberían ser catalogadas como tal, hemos querido reconocer que algunos alumnos no inician su explicación histórica abordando ya el contenido histórico, sino que tratan de establecer una pequeña introducción, como en el los siguientes casos:

Tras la muerte de Franco en 1975 era evidente la necesidad de evolución hacia una democracia que necesitaba el país y así lo demostró la mayoría de la población negándose a aceptar la continuidad del régimen franquista.

(UV.0748.12)

Con la muerte del dictador, había tres posibles caminos: la continuidad del régimen, la reforma con la evolución de las instituciones franquistas o la ruptura con el régimen dictatorial. A continuación analizaré cuál de los tres caminos tomó España.

(UV. 4733.13)

De este modo, a partir de los marcadores, se han identificado los siguientes niveles de progresión al respecto del tipo de explicación causal observada en las narrativas de los alumnos (Tabla 7.10.):

Tabla 7.10. *Niveles de progresión de la explicación causal identificados en la convocatoria 2012 y 2013 (Universitat de València)*

NIVEL	DESCRIPCIÓN	CONVOCATORIA	
		2012	2013
0	En la narración no se identifican causas y consecuencias, solo hay hechos y explicaciones simplistas. El alumno no es capaz de utilizar razonamientos contrafácticos.	26	33
1	En la narración se identifican las causas y las consecuencias como suma de factores sin establecer una relación entre ellas o con nexos simples. No utiliza el juicio contrafáctico ni establece hipótesis.	52	55
2	En la narración se identifican causas y consecuencias con interdependencia entre los factores. Son explicaciones simples pero bien orientadas. Intenta hacer juicios contrafácticos y establecer hipótesis.	13	11
3	En la narración se identifican causas y consecuencias con plenitud de conexiones entre los factores. Buenas explicaciones enriquecidas con conocimientos históricos. Hace uso del razonamiento contrafáctico y establece hipótesis.	2	1

Fuente: elaboración propia a partir de los datos

El *nivel 0*, se corresponde con las respuestas de los alumnos que no identifican causas y consecuencias, sólo hay hechos y explicaciones simplistas:

Antes de la dictadura de Primo de Rivera, al principio durante el reinado de Alfonso XIII, el sistema de Gobierno era “turnista”, en que conservadores y liberales se cedían pacíficamente el Gobierno. Durante esta época, la actuación de Alfonso XIII tuvo mucha relevancia con respecto a la instauración de la dictadura de Primo de Rivera. El golpe de Estado se produjo sin apenas oposición, y Alfonso XIII acabó por admitir a Primo de Rivera a la cabeza de Gobierno. Así, se puede decir que la reacción de la monarquía frente a este régimen fue aceptada, y en parte instigadora del mismo.

(UV.0714.12)

El 12 de abril de 1931 se celebraron las elecciones generales las cuales fueron aceptadas el 14 de abril del mismo año mientras el pueblo salía a la calle de forma pacífica para celebrarlo.

En Madrid, el pacto de San Sebastián formó un gobierno provisional que fue proclamado como la Segunda República Española.

Cabe destacar los problemas políticos que ocurrieron en esta época. Se aprecia claramente la separación entre dos partidos, gobierno de izquierdas y gobiernos de derechas.

El gobierno de izquierdas estaba caracterizado sobre todo por dos partidos, partido republicano y republicano-socialista.

El partido de izquierda más característico fue el Partido Obrero Radical Socialista, que fue adquiriendo más importancia.

(UV.4695.13)

El *nivel 1*, enmarca a las narraciones que identifican causas y consecuencias como una suma de factores sin establecer una relación entre ellas o si lo hacen, establecen nexos simples:

Los años anteriores a la transición están marcados por la debilitación del régimen franquista que perduraba desde 1939. Franco había creado en 1969 la Ley de Sucesión, que daba como monarca al Rey Juan Carlos I. Durante el gobierno de Carlos Arias

Navarro se produce la muerte del dictador y la consiguiente subida al trono de Juan Carlos I. Es en este momento cuando se inicia el proceso de transición.

(UV.0647.12)

Tras recibir Franco la ayuda de Alemania e Italia durante la Guerra civil. Este la ganó y se puso en el poder español llevando a cabo una dictadura a imitación del fascismo alemán y el fascismo italiano. [...]

Franco envió a la División Azul, grupos de militares españoles para ayudar a Alemania en la Guerra. Alemania fue perdiendo poder y Franco al ver que perdía la guerra Alemania retiró la División Azul de la URSS y volvió ser neutra, ya que si continuaba ayudando a Alemania y perdía Franco, perderían militares.

(UV.4642.13)

El *nivel 2*, representa a las narraciones en las cuales sí se identifican causas y consecuencias, y donde se explica la interdependencia entre los factores. Son explicaciones bien orientadas:

Isabel II llegó al trono después de la regencia de su madre hasta su mayoría de edad. Es hija de Fernando VII y la reina de España, cosa que creó conflictos con los carlistas, ya que Fernando VII hubo de cambiar la ley para que Isabel II llegará al trono. Los carlistas consideraban a la reina ilegítima, ya que era una mujer, y daban apoyo a su candidato para que este llegara a la Corona. Antes de que Isabel II llegarán al trono, la regente, es decir, su madre, tuvo de hacer frente a la I Guerra Carlista.

(UV.0668.12)

El año 1973 es importante ya que en el terreno económico, la crisis del petróleo producida por el aumento del precio de éste llevó al gobierno a subir los precios de los productos y el paro aumentó. En el terreno político, Franco padecía Parkinson con una demencia senil por la cual instauró el gobierno de Carrero Blanco, que acabó pocos meses después, en el verano de 1973, por el asesinato a manos de ETA del nuevo jefe de gobierno.

(UV.0661.12)

Finalmente, al *nivel 3* corresponden las narraciones que identifican causas y consecuencias con plenitud de conexiones entre los factores. Se trata de buenas explicaciones enriquecidas con conocimientos históricos:

En el terreno político después de la Transición se ha caracterizado por el poder en manos del PP o del PSOE, y una recuperación de España que se ha colocado casi al mismo nivel que el resto de potencias europeas conformando el Estado de Bienestar.

En el terreno económico España se ha visto afectada por diversas crisis, como la del petróleo o la de 2008 (que estamos viviendo en la actualidad) pero también por la entrada en la CEE (actual UE) y el cambio de la peseta al euro (moneda comunitaria).

En el terreno social, la sociedad ha cambiado totalmente. La mujer tiene un papel importante en el trabajo aunque todavía hay cierto retraso, la llegada de inmigrantes, la total escolarización y el mayor acceso a la Universidad.

(UV.0671.12)

Para poder hablar de la Guerra de la Independencia es necesario remontarnos al gobierno de Godoy que pretendía ganarse la amistad de Napoleón. Sin embargo, este estaba enfrascado en el bloqueo continental a Gran Bretaña. No obstante, para conseguir neutralizar el comercio británico era necesario ocupar Portugal. Es aquí donde España entra en los planes de Napoleón.

Por ello Godoy, firma con Napoleón el Tratado de Fontenay-Bleau en 1807, en el que permite la entrada de las tropas francesas para ocupar Portugal.[...]

No obstante, cuando Napoleón trata de ocupar España, se encuentra con la oposición de la clase popular, fieles a la tradición y a la monarquía. Además, los liberales veían en la guerra una oportunidad para poder establecer el régimen político liberal. Comienza así la Guerra de la Independencia (1808-1814).

(UV.4730.13)

Si aceptamos estos niveles de progresión en la explicación histórica, podemos afirmar que el conocimiento histórico que se construye en las aulas de Bachillerato tiene una lógica de progresión, pero ella es implícita. Seguramente, porque no se ha debatido sobre su desarrollo en las tareas de aprendizaje del alumnado.

3. Tiempo histórico (cambio y continuidad)

Recordamos la propuesta de marcadores para evaluar la competencia en la destreza de explicación causal (Cuadro 7.4.):

Cuadro 7.4. *Propuesta de marcadores para evaluar la destreza de tiempo histórico en las PAU HES.*

1. Capacidad para utilizar la cronología histórica.
2. Capacidad para identificar etapas y puntos de inflexión.
3. Capacidad para valorar el progreso y la decadencia sobre el cambio en el tiempo.

Fuente: elaboración propia.

Con estos marcadores tenemos el objetivo de valorar la capacidad de utilizar el tiempo histórico en las narrativas elaboradas por los estudiantes en base al uso de la cronología, la capacidad para identificar etapas y puntos de inflexión, y la capacidad para valorar la idea de progreso y decadencia. Como en el concepto anterior, en este caso también vamos a hacer referencia a las respuestas de la pregunta cuatro.

Tabla 7.11. *Uso de cronología en las respuestas de la PAU HES (Universitat de València)*

	2012		2013	
	SI	NO	SI	NO
USO CRONOLOGÍA	44	56	46	54
ESTABLECE ETAPAS	20	24	22	24
ESTABLECE DURACIÓN	13	7	20	6

Fuente: elaboración propia

Respecto al uso de la cronología, los datos revelan (Tabla 7.11.) que más de la mitad de las respuestas no hacen ninguna referencia temporal. Se trata de respuestas donde se emplean conceptos temporales sencillos referidos a un orden temporal (antes, después, más tarde, en aquellos tiempos...):

En aquellos tiempos España quería hacerse con un sector de Marruecos. Realizó pactos con Francia, de forma que quedó repartido [...]

A continuación Picasso fue a investigar lo sucedido en Marruecos. Antes de que su expediente llegara a los Cortes, Primo de Rivera se pronunció {...]

(UV.0723.12)

A lo largo del siglo XX España pasó por diferentes etapas, así incidió en la política exterior.

A principios de siglo, cuando empezó la guerra civil española [...]

Tras la guerra civil a España se le pidió ayuda pero esta no quiso darla porque no quería intervenir [...]

Tras estos años España intento entrar en la Unión Europea [...]

(UV4587.13)

De las respuestas en las que observamos un uso de la cronología, en ambas convocatorias menos del 50% establece etapas, es decir, la mayoría de alumnos utiliza la referencia de los años para estructurar su discurso. Ejemplo:

A partir de 1902 entra en el poder Alfonso XIII ya que accede a la mayoría de edad. Su régimen comenzó a tener problemas a partir de la Semana Trágica (1909). En 1906 en la Conferencia de Alhucemas, Francia y España se dividieron Marruecos y a España le tocó el Rift.

(UV.0689.12)

En el 45, Franco lanza dos nuevas leyes Fundamentales: la ley del Fuero Nacional [...] y la Ley de Referéndum [...].

Al año siguiente en el 46, la ONU hace oficial el aislamiento internacional a España por ser un régimen autoritario e identificarlo con el fascismo. [...]

En el 47 Juan de Borbón lanza otro manifiesto, llamado Manifiesto de Estoril, reivindicando su derecho histórico a ser rey.

(UV.4598.13)

No obstante, el resto de alumnos que utilizan la cronología, establece etapas, indicando o no la duración de las mismas. A este respecto encontramos respuestas como:

Pero con la vuelta de Fernando VII al trono, se retomó el absolutismo (1814-1820). No sería hasta seis años después cuando gracias al general Sanjurjo cuando se volvió a instaurar la Constitución de 1812 por el mismo rey, en el Trienio Liberal (1820-1823). El gobierno liberal entró en una crisis interna donde se diferencian los moderados de los progresistas, y acabó con la ayuda recibida a Fernando VIII por los franceses. Comenzaba así la Década Ominosa (1823-1833).

(UV.0636.12)

La primera etapa del franquismo se inició tras la victoria de los sublevados en la Guerra Civil en 1939 [...] la primera etapa del franquismo está diferenciada en la influencia de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), dos años de boicot internacional (1945-1947), influencia internacional (1947-1953) e intentos de apertura (1953-1959).

(UV.4686.13)

Por último, en relación con el cambio y la continuidad, hemos valorado la capacidad de analizar el progreso y la decadencia. Debemos destacar que este es el marcador con menos presencia en los exámenes. Solo un 5% de los alumnos son capaces de analizar los cambios y continuidades que se producen en el devenir histórico. La mayoría de estudiantes presentan la Historia como una consecución de hechos que siguen una organización cronológica, sin llegar a valorar la evolución histórica:

En el terreno social la sociedad ha cambiado totalmente. La mujer tiene un papel importante en el trabajo, aunque con un cierto retardo. Otros aspectos que han modificado la sociedad es la llegada de inmigrantes, la total escolarización y el mayor acceso a la Universidad...

(UV.0671.12)

Con el inicio del reinado de Isabel II (hija de Fernando VIII y M^a Cristina de Borbón) ésta elabora una constitución mucha más conservadora que el Estatuto Real y la Constitución del 12, limitando las libertades, estableciendo una censura y un sufragio censitario restrictivo así como excluyendo de la legalidad a los no

afectos a la monarquía. Esto supone una vuelta a una monarquía autoritaria y un intervencionismo de los progresos que se habían logrado hasta el momento. Esto se explica por la influencia que habían tenido en ella sus progenitores y por tratarse de sus primeros años de reinado como reina, evolucionando más tarde hacia posturas moderadamente más liberales.

(UV.4612.13)

Teniendo en cuenta los niveles de progresión propuestos respecto a la destreza de tiempo histórico, los resultados (Tabla 7.12.) demuestran que más del 70% de las respuestas se enmarcan dentro de los dos primeros niveles, es decir, la mayoría de los alumnos no usan conceptos cronológicos complejos para organizar su explicación, o cuando lo hacen, son conceptos simples, como la utilización de los años, sin llegar a establecer etapas o puntos de inflexión.

Tabla 7.12. *Niveles de progresión del tiempo histórico identificados en la PAU HES (Universitat de València)*

NIVEL	DESCRIPCIÓN	CONVOCATORIA	
		2012	2013
0	La narración no integra el uso de una cronología que estructure el discurso. Los hechos suceden consecutivamente. No establece etapas ni puntos de inflexión. No hace alusión a los cambios y continuidades.	46	44
1	La narración se organiza según una lógica cronológica, aunque no se establecen etapas ni puntos de inflexión. No hace alusión a algún cambio.	30	35
2	La narración se organiza mediante el uso de un vocabulario cronológico histórico. Se diferencian etapas y puntos de inflexión. Se hace referencia a cambios y continuidades sin analizar si estas suponen un progreso o una decadencia.	21	13
3	La narración se organiza mediante el uso de un vocabulario cronológico histórico. Se diferencian etapas y puntos de inflexión. Se hace referencia a cambios y continuidades, analizando si suponen un progreso o decadencia.	3	4

Fuente: elaboración propia a partir de los datos

En el **nivel 0**, los alumnos (>40% en ambas convocatorias) no integran el uso de un vocabulario cronológico complejo. Como destacábamos anteriormente, se trata de alumnos que utilizan conceptos temporales sencillos. Asimismo, son alumnos que no establecen etapas, ni hacen alusión a los cambios y continuidades:

Durante los últimos años de la dictadura franquista, había una crisis tanto política, dada la avanzada edad del dictador, crisis económica, crisis del petróleo, crisis social, aumentó la oposición [...].

Durante este proceso se intensificaron los radicalismos tanto de derechas como de izquierdas (ETA).

(UV.0745.12)

Después de todo esto llega la derrota española en Annual, que provoca en España una crisis moral muy fuerte [...]

Otro suceso de la política española de exterior es la pérdida de Cuba en la cual España pierde Cuba.

(UV.4563.13)

En el *nivel 1*, los estudiantes se organizan bajo una lógica cronológica. Habitualmente hacen referencia a los años de los hechos o acontecimientos. Aunque no establecen etapas ni puntos de inflexión:

[...] con las renunciaciones de Carlos IV y Fernando VII (exiliados a Francia) para que reine José I Bonaparte (obligados por Napoleón, 1808) provocan una revolución social [...]

Estas juntas serán el precedente de las Cortes (1810) que redactarán la Constitución de 1812, base del liberalismo político posterior.

(UV.0706.12)

En 1923 estas ideas llevan a España a la proclamación de una dictadura [...] Tras la dictadura se dará paso a la II República que en 1936 se verá influida por las ideas antifascistas. [...] Con la proclamación de la dictadura de Franco (1939)[...]

(UV. 4613.13)

En el *nivel 2*, la narrativa de los alumnos se organiza mediante un uso de un vocabulario complejo, se diferencian etapas y puntos de inflexión, aunque no se analiza si el devenir histórico supone un progreso o decadencia. Implícitamente, los alumnos parecen entender que la Historia es una consecución de hechos en una sola dirección:

Isabel nació en 1830 y desde la muerte de su padre hasta que Isabel alcanzase la mayoría de edad se ocupó de la regencia la viuda de

Fernando VII, María Cristina. Después de la regencia de Espartero (1840-1843).

(UV.0702.12)

Sin embargo, se consiguen éxitos reales con el apoyo británico de las tropas del General Weiler (1812-1814) consiguiendo éxitos militares en las batallas de San Marcial, Vitoria y los Arapiles, gracias a las cuales se logra derrotar a las tropas invasoras y expulsarlas definitivamente de la península, con la consiguiente devolución al trono a Fernando VII (1814). También cabe destacar los alzamientos del pueblo de Madrid contra la ocupación francesa.

(UV.4612.13)

Finalmente, en el *nivel 3*, la narración se organiza mediante el uso de un vocabulario cronológico completo, se diferencian etapas y puntos de inflexión y se hace referencia a los cambios y continuidades, analizando si suponen un progreso o un retroceso:

El reinado de Fernando VII tiene tres fases:

a) Sexenio absolutista (1814-1820)

Los liberales hicieron que Fernando VII viaje a Madrid directamente para firmar la Constitución de 1812. Pero Fernando VII se mostró más cercano a las ideas absolutistas. Los absolutistas lo llamaban el deseado.[...] De esta manera volvió el absolutismo. En 1820 triunfa un levantamiento, organizado por el coronel Rafael del riego en Cabezas de San Juan.

b) Trienio liberal (1820-1823)

Fernando es obligado a firmar la constitución de 1812. Esta fase duró tres años pero tuvo numerosos problemas que la llevaron al desastre: [...]

c) Década Ominosa (1823-1833)

Fernando retoma el absolutismo y va a iniciar una represión incluso más fuerte contra los liberales.

(UV.0715.12)

Si la comparamos con la Constitución de 1837 que es una constitución hecha por consenso de moderados y progresistas se establecen las siguientes diferencias. El sufragio es censitario y no universal, la soberanía es compartida entre las Cortes y el Rey, los

poderes están separados pero colaboran. Las cortes son bicamerales.

La constitución de 1845 se supone que es una reforma de la de 1837. Las diferencias son notables [...] Esta constitución establece una declaración de derecho similar a la 1837, peor no los pone en práctica. Al contrario que en la de 1812 que es de corte progresista. [...]

De esta manera observamos los cambios producidos en las constituciones del siglo XIX en relación con el partido presente en el poder: progresistas o moderados.

(UV4730.13)

Otra vez, la propuesta de progresión en la construcción del conocimiento nos permite interpretar de una forma coherente los trabajos del alumnado cuando se enfrenta a una prueba externa donde tiene que mostrar el dominio del conocimiento específico.

4. Perspectiva histórica

Recordamos la propuesta de marcadores para evaluar la competencia en perspectiva histórica (Cuadro 7.5.):

Cuadro 7.5. *Propuesta de marcadores para evaluar la perspectiva histórica en las PAU HES.*

1. Capacidad para explicar de forma contextualizada un hecho del pasado.
2. Grado de análisis y relación entre las ideas y las acciones tomadas por la gente del pasado.
3. Capacidad para distinguir las ideas actuales y las del contexto histórico analizado.

Fuente: elaboración propia.

Estos marcadores tienen la finalidad de evaluar la capacidad para adquirir una perspectiva histórica por parte de los alumnos. El primero de los marcadores supone valorar la capacidad para explicar de forma contextualizada un hecho histórico del pasado. El segundo marcador, trata de comprobar si el alumnado sabe relacionar el contexto con los hechos históricos que se producen. El último, trata de identificar qué alumnos son

capaces de distinguir las ideas actuales y las del contexto histórico analizado.

Para valorar la capacidad de explicar de forma contextualizada, hemos tenido en cuenta la diversidad de información proporcionada. La Tabla 7.12. guarda relación con la Tabla 7.7. en la que hemos presentado la variedad de argumentos causales utilizada por los alumnos. De este modo a aquellos alumnos que solo contextualizaron el hecho o acontecimiento histórico desde un punto de vista político, los hemos valorado como incapaces de explicar de forma contextualizada el hecho histórico. Creemos que para valorar de forma positiva la contextualización debería aparecer más de un factor. De este modo, como se puede observar en la Tabla 7.13., alrededor del 70% de los alumnos tienen una comprensión nula o baja, es decir, presentar contenidos históricos erróneos o escasos aportes de estos que permitan realizar una contextualización del hecho.

Tabla 7.13. *Perspectiva histórica identificada en la PAU HES (Universitat de València)*

	2012	2013
Si	31	29
No	69	71

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 7.14., de los alumnos que sí desarrollan una explicación contextualizada, alrededor del 40% son capaces de relacionar el contexto que han descrito con las acciones que señalan. El resto de alumnos, si bien sí contextualizan correctamente, no hacen explícita la relación entre el contexto y las causas y consecuencias descritas.

Tabla 7.14. *Relación entre las ideas contextualizadas y las acciones descritas en la PAU HES (Universitat de València)*

	2012	2013
Si	13	12
No	18	17

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, el marcador para distinguir las ideas actuales y las del contexto histórico analizado, es, sin duda, uno de los más complejos para identificar, puesto que la PAU de Historia de España no favorece la aparición de dichas expresiones. No obstante, hemos encontrado en total 3 alumnos que en sus respuestas hacen explícita la distinción entre las ideas actuales y las del contexto histórico analizado.

A partir de estos marcadores, se han establecido los niveles de progresión en la destreza de perspectiva histórica (Tabla 7.15.)

Tabla 7.15. *Niveles de progresión de perspectiva histórica identificados en la PAU HES (Universitat de València)*

NIVEL	DESCRIPCIÓN	CONVOCATORIA	
		2012	2013
0	Se reproduce el conocimiento histórico sin ningún tipo de valoración.	25	20
1	Se reproduce el conocimiento histórico correctamente contextualizado pero desde una visión descriptiva. Se describe el contexto pero no se relaciona con las acciones que suceden.	39	40
2	Se reproduce el conocimiento histórico y se realizan juicios simples en relación al contexto establecido.	25	28
3	Se reproduce el conocimiento histórico debidamente contextualizado relacionándolo con los hechos que se analizan. Se distinguen y se juzgan las ideas actuales y las del contexto histórico analizado.	11	12

Fuente: elaboración propia a partir de los datos

El **nivel 0** corresponde principalmente a aquellos estudiantes, cuyas respuestas a la pregunta 4 tienen graves errores históricos, o el conocimiento histórico que aporta no es el correcto en relación al hecho o acontecimiento histórico.

El **nivel 1** caracteriza las respuestas que contextualizan correctamente pero desde una visión descriptiva. Se describe el contexto pero no se relaciona con las acciones que suceden:

El rey estuvo a favor de la dictadura pero cuando vio que aumentó el descontento hacia ésta y que Primo de Rivera quería que se mantuviera la dictadura, le obligó a dimitir, porque el Rey veía peligrar su trono.

La popularidad del Rey se vio muy afectada tras el desastre de Annual y tras la dictadura de Primo de Rivera por lo que finalmente triunfó la Segunda República.

(UV.0630.12)

El *nivel 2* identifica a las narrativas donde se reproduce el conocimiento histórico correctamente contextualizado y se realizan conexiones simples:

El Estado tenía unas bases sobre las cuales asentarse, que eran, la Iglesia, que tenía en su mano la mayoría de colegios, el ejército, encargado de controlar el orden social de una forma represiva, y finalmente el partido único que también creó el sindicato de la mujer o los jóvenes nacionalistas encargados de difundir este partido, basado en la ideología fascista italiana y alemana.

(UV.4639.13)

Finalmente, el *nivel 3* se relaciona con las narrativas que reproducen el conocimiento histórico debidamente contextualizado relacionándolo con los hechos que se analizan:

Durante el Antiguo Régimen, casi un 80% de la población trabajaba en el campo y estaba sometida a las relaciones de producción feudal. La propiedad de la tierra otorgaba importantes rentas, y por eso, los privilegiados hacían lo posible para que esta estuviera en sus manos. El resultado era que casi toda la tierra estaba vinculada a una familia o institución.

Pero en el siglo XVIII surge una nueva mentalidad, y se proponen hacer reformas “desde arriba” con los ministros ilustrados de Carlos III. Se pretendía hacer un programa de desarrollo agrícola e industrial a través de la liberalización de la propiedad y basada en las ideas de los fisiócratas. El principal problema para los ilustrados fue la economía y la educación (había muchos analfabetos).

(UV.0692.12)

Si asumimos como válidos los niveles de progresión propuestos podemos afirmar que el alumnado se acerca al conocimiento histórico desde una formulación descriptiva. Los estudiantes no se plantean la

necesidad de construcción del conocimiento histórico, sino más bien consumen narrativas históricas previamente elaboradas, sin cuestionarse la conexión de estas con los documentos propuestos.

5. Relevancia histórica

Recordamos la propuesta de marcadores para evaluar la competencia en relevancia histórica (Cuadro 7.6.):

Cuadro 7.6. *Propuesta de marcadores para evaluar la relevancia histórica en la PAU HES.*

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad para identificar elementos relevantes en su discurso. 2. Grado de significación de los elementos relevantes. |
|--|

Fuente: elaboración propia.

Con estos marcadores pretendemos valorar la capacidad de los alumnos para hacer referencia a la relevancia histórica del hecho o acontecimiento histórico que están describiendo. Asimismo, pretendemos comprobar qué aspectos consideran importantes.

Sin duda este es uno de los conceptos metodológicos menos desarrollados por el alumnado (Tabla 7.16.) Como podemos observar, solo el 20% de los estudiantes alcanzan a explicar la relevancia del acontecimiento histórico que están tratando, o señalan episodios importantes dentro de su discurso.

Tabla 7.16. *Relevancia histórica identificada en la PAU HES (Universitat de València)*

	2012	2013
SI	17	20
NO	83	85

Fuente: elaboración propia

Debido a la baja frecuencia de aparición de este metaconcepto, consideramos más adecuado referirnos directamente a los niveles de progresión identificados. (Tabla 7.17.)

Tabla 7.17. *Niveles de progresión en relevancia histórica identificados en la PAU HES (Universitat de València)*

NIVEL	DESCRIPCIÓN	CONVOCATORIA	
		2012	2013
0	No existe referencia a ningún tipo de alusión a la relevancia del hecho histórico analizado.	83	84
1	Existe referencia a la relevancia histórica del acontecimiento en relación al contexto histórico en el que suceden.	12	12
2	Existe referencia a la relevancia histórica del acontecimiento en relación a las consecuencias o por tratarse de un punto de inflexión en la Historia.	3	2
3	Existe referencia a la relevancia histórica del acontecimiento identificando más de un significado. Da muestras de entender la relevancia que ha ejercido en la actualidad.	2	2

Fuente: elaboración propia a partir de los datos

En el *nivel 0*, se identifican las narrativas en las que no existe ningún tipo de alusión a la relevancia del hecho histórico. El alumnado no es capaz de hacer referencia a la importancia que supuso el acontecimiento que está analizando. Entendemos que los alumnos lo consideran importante en términos históricos, por formar parte de la Historia de España.

En el *nivel 1*, existe referencia a la relevancia histórica del acontecimiento, pero dicha relevancia está relacionada con el contexto en el que se produce, es decir, es intrínseca:

La importancia en esta época es que la sociedad se agrupa en 3 grupos: los afrancesados, eran partidarios de la monarquía de José I y eran en su mayoría ilustrados exiliados, el frente popular que eran el grupo favorable a mantener la monarquía de Fernando VII y los liberales que buscaban unas nuevas condiciones de vida.

(UV.0755.12)

El primer paso importante que se dio fue destituir al último presidente del Gobierno franquista, Arias Navarro y se nombró a Adolfo Suarez, que surge de los movimientos más reformistas de dentro del Movimiento.

(UV.0716.12)

En el *nivel 2*, los alumnos hacen alusión a la relevancia histórica del acontecimiento en relación a las consecuencias a corto plazo del hecho histórico o por tratarse de un punto de inflexión en la Historia de España:

Que ejercitaron una excelente labor legislativa. La mejor de las leyes establecidas fue la Constitución de 1812. Dicha Constitución es importante por ser un modelo para Europa y América.

(UV.0702.12)

La política exterior tiene un importante papel en la época española del siglo XX. Pérdida de las colonias americanas en un guerra entre España y EEUU. Esto trajo el resultado de la pérdida de todas las colonias de América.

Otro aspecto que tuvo un importante papel, fue África.

(UV.4726.13)

Finalmente, en el *nivel 3*, encontramos narrativas donde existe referencia a la relevancia histórica del acontecimiento identificando más de un significado. Además, da muestras de entender la relevancia que ha tenido en la actualidad:

El rey cumple un papel muy importante durante la transición dado que él permite la transición a la democracia, ya que tiene el poder de elegir el jefe de gobierno. Con la elección de Suárez, la transición tuvo éxito y se forma la monarquía parlamentaria que aún tenemos todavía. Durante el Golpe de Estado del 23F la figura del rey fue de absoluta importancia, dado que proclama que está a favor del estado democrático.

(UV.0676.12)

La Guerra Civil trajo como resultado la victoria del bando Nacional, abriéndose un periodo histórico crucial para comprender la historia contemporánea española.

(UV.4726.13)

Como hemos podido comprobar en los ejemplos asociados a cada uno de los niveles de progresión, una gran mayoría de ellos hacen referencia a la Historia del siglo XX. A nuestro parecer, ello demuestra que los alumnos son más conscientes de la influencia que la Historia reciente

tiene sobre la configuración de la Historia más actual de nuestro de país, y no tanto la Historia del siglo XIX. También puede ser que consideren Historia del presente la del siglo XX y por tanto, no acabada, pudiendo intervenir en ella desde la elucidación de las causas, el sentido de la temporalidad...

6. Dimensión ética

Recordamos la propuesta de marcadores para evaluar la competencia en relevancia histórica (Cuadro 7.7.):

Cuadro 7.7. *Propuesta de marcadores para evaluar la dimensión ética en las PAU HES.*

1. Capacidad para emitir juicios éticos sobre las fuentes históricas o los acontecimientos.
2. Grado de complejidad en la comprensión de la repercusión que la Historia puede tener en el presente o en el futuro.

Fuente: elaboración propia.

Junto a la idea de relevancia histórica, el presente concepto metodológico es otro de los elementos “olvidados”. Debemos tener cuenta que en ningún criterio de corrección se hace alusión a que el alumno deba tener la capacidad de emitir juicios sobre las fuentes históricas o sobre el acontecimiento histórico a desarrollar. De este modo, como refleja la Tabla 7.18. el 90 % de los alumnos no expresan su opinión sobre el hecho histórico ni valoran la repercusión que puede tener en el presente o en el futuro. Este último marcador está en relación con la capacidad de analizar la relevancia histórica del acontecimiento.

Tabla 7.18. *Dimensión ética identificada en la PAU HES (Universitat de València)*

	2012	2013
SI	10	11
NO	90	89

Fuente: elaboración propia

Si valoramos los niveles de progresión identificados al respecto de este concepto, la tabla resultante (Tabla 7.19.) constata la poca repercusión que dicho concepto tiene sobre las narrativas de los estudiantes. Además, cuando en las explicaciones históricas aparecen juicios éticos, son simples e incoherentes.

Tabla 7.19. Niveles de progresión en dimensión ética identificados en la PAU HES (Universitat de València)

NIVEL	DESCRIPCIÓN	CONVOCATORIA	
		2012	2013
0	No emite juicios sobre las fuentes ni sobre los acontecimientos históricos analizados.	90	89
1	Emite juicios éticos, pero son simples e incoherentes.	8	9
2	Emite juicios éticos coherentes con el contexto histórico al que se adscriben.	1	1
3	Emite juicios éticos u opiniones. Es capaz de reconocer las limitaciones de la Historia como “lecciones” del pasado.	1	1

Fuente: elaboración propia a partir de los datos

Al **nivel 0**, que representa el 90% de las respuestas, corresponde a aquellas que carecen de juicios sobre las fuentes o sobre los acontecimientos históricos analizados.

En el **nivel 1**, si bien hay presencia en las narrativas de juicios de valor, estos son simples e incoherentes:

Antes el pueblo era la escoria ahora ya va tomando un papel alto gracias a la democracia.

(UV.0720.12)

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.

(UV.0748.12)

En el **nivel 2**, los alumnos son capaces de emitir juicios éticos coherentes con el contexto histórico al que se adscriben. En este caso se trata de alumnos que además son capaces de identificar la relevancia histórica del acontecimiento que están analizando:

Franco apostó por la economía de la autarquía, dicha decisión creo que fue un error por la falta de recursos que sabemos que hubo. Además se produjo un fuerte intervencionismo del Estado, dando lugar a los primeros monopolios.

(UV.4591.13)

En el *nivel 3*, se identifican juicios éticos o conclusiones donde el alumno demuestra la capacidad de valorar el devenir histórico:

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 decisivo ya que supo manejar bien la situación. En la actualidad la monarquía aunque cumple un papel representativo, le debemos mucho.

(UV.0710.12)

Con los niveles de progresión detectados solo podemos afirmar que la formación y desarrollo del pensamiento crítico del alumnado es nulo. Los estudiantes no son educados en su capacidad para establecer juicios de valor sobre los hechos históricos, y cuando lo hacen, es desde posturas simples. De este modo, los alumnos son tratados como meros transmisores de un conocimiento histórico, el cual parece, no debe ser juzgado.

7. Síntesis de los resultados obtenidos

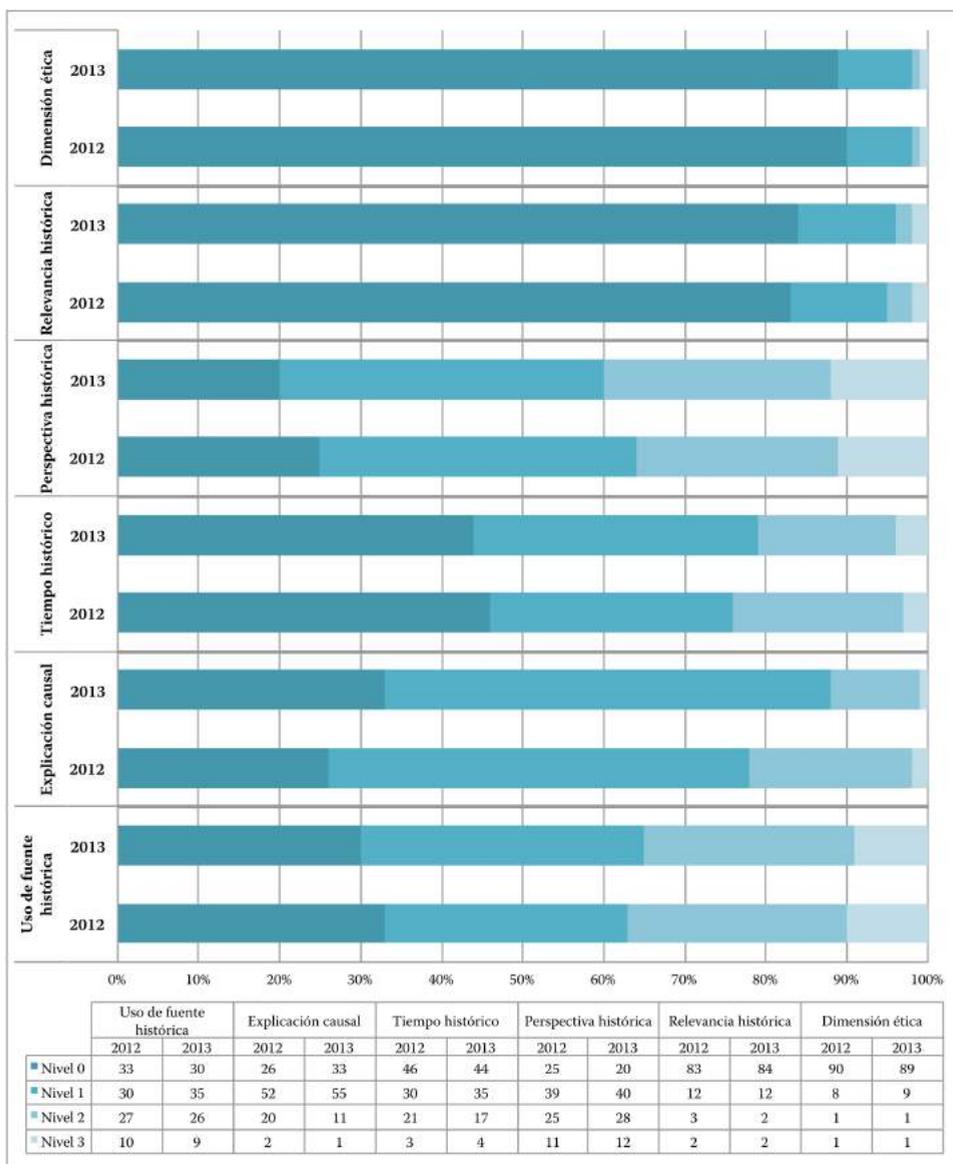
Para finalizar, nos parece interesante presentar una visión global de los resultados obtenidos. En este capítulo hemos mostrado el análisis de los seis conceptos metodológicos que conforman el pensamiento histórico, y ahora trataremos de establecer algunas conclusiones al respecto de las respuestas de la PAU de Historia de España de la Universitat de València.

En líneas generales, podemos afirmar que se constata una reiteración en los resultados obtenidos en ambas convocatorias. No se perciben cambios significativos entre 2012 y 2013. Todo parece indicar que el nivel de desarrollo del pensamiento histórico queda controlado bajo el dominio que ejerce el modelo de examen que se propone desde las universidades valencianas. Un modelo que invita al alumnado a buscar una complejidad en las respuestas, como ha sido atestiguado tras la aparición de niveles profundos de desarrollo de los conceptos metodológicos y como hemos recogido en los niveles de progresión del conocimiento histórico.

Asimismo, el enunciado de las preguntas y sus criterios de corrección llevan a repetir ciertos patrones en las respuestas de los alumnos, consiguiendo reorientarlos, ya que contestan aquello que saben que va a ser calificado positivamente.

A partir de la Figura 7.1. observamos cómo los conceptos de pensamiento histórico se hallan poco desarrollados. En general, los niveles de desarrollo están entre el nivel 0 y el nivel 1. Si entramos en detalle, los dos conceptos menos desarrollados por los alumnos serían la dimensión ética y la perspectiva histórica. Pero al mismo tiempo se vislumbra la posibilidad de desarrollar los niveles más elevados si se incide con una estrategia correcta, en especial desde la formación docente.

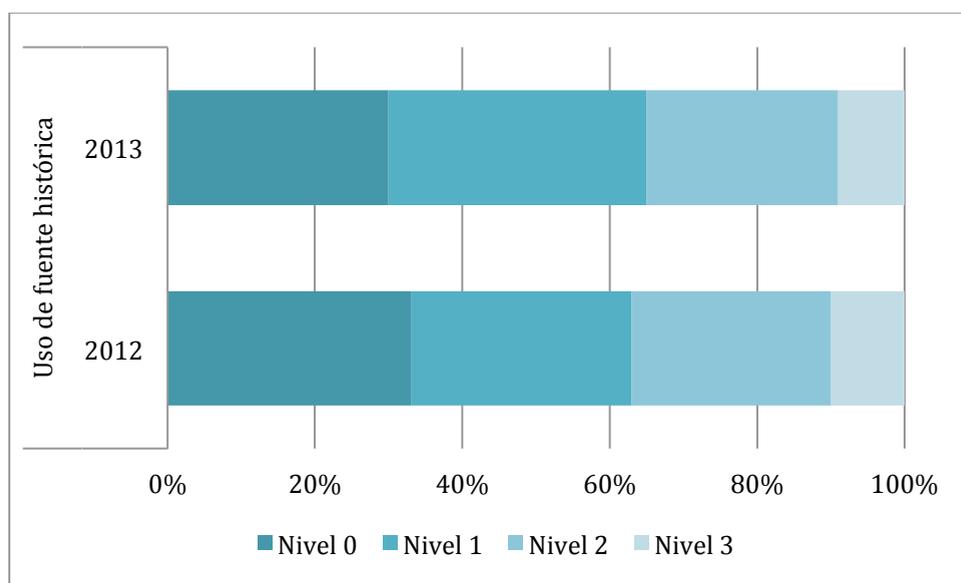
Figura 7.1. Niveles de progresión de los conceptos de pensamiento histórico identificados en las respuestas de la PAU de Historia de España (Universitat de València)



Fuente: elaboración propia

Respecto al *uso de fuentes históricas* (Figura 7.2.), debemos recordar que el modelo de examen obliga a identificar las fuentes. Es por ello que más del 60% de los alumnos las identifica y las contextualiza, y que casi el 40% se encuentra entre los niveles 2 y 3, es decir, ese porcentaje de estudiantes consigue identificar y contextualizar correctamente las fuentes históricas y extraer inferencias de las mismas. Solo un número reducido consigue utilizar las fuentes de manera contextualizada e integrar la información en su explicación.

Figura 7.2. Gráfico niveles de progresión uso de fuentes históricas. (Universitat de València)



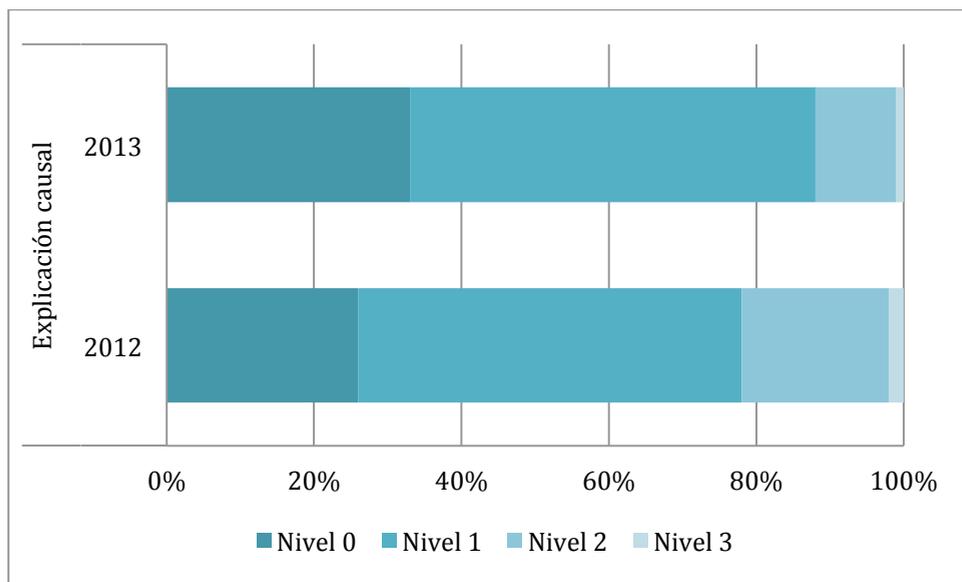
Fuente: elaboración propia

En cuanto al uso de fuentes históricas, hemos dejado dos aspectos al margen dadas las características del examen. Respecto al primero de ellos, la autenticidad, hemos comprobado que los alumnos no se cuestionan la veracidad de las fuentes, por encontrarnos en un contexto de examen. El otro aspecto ha sido el de cotejo. Como hemos señalado, al alumno le resulta imposible cotejar las fuentes con otras, pero sí es posible hacerlo entre ellas y establecer una relación entre ambas. Asimismo, hemos comprobado cómo en ocasiones es necesario que el alumno coteje la información que se proporciona con el conocimiento histórico que posee.

Como hemos tenido oportunidad de señalar, los criterios de corrección reflejan los cánones académicos que ha considerado la institución universitaria de la comunidad de historiadores. Ello influye en el uso público que hacen los alumnos de este conocimiento. Lo que se formula como alternativa es la posibilidad de construir un conocimiento histórico más crítico y útil, precisamente para el uso público de la Historia para explicar el pasado.

El gráfico de los niveles de progresión de la *explicación causal* (Figura 7.3.) demuestra cómo este tipo de construcción sigue siendo la manera más característica de explicar los hechos en Historia, Más del 50% de las respuestas se halla en el nivel 1. Los alumnos son capaces de identificar que en Historia hay factores de causa y consecuencia, aunque solo entre un 10-20% de los estudiantes son capaces de llegar a niveles profundos.

Figura 7.3. Gráfico niveles de progresión explicación causal. (Universitat de València)



Fuente: elaboración propia

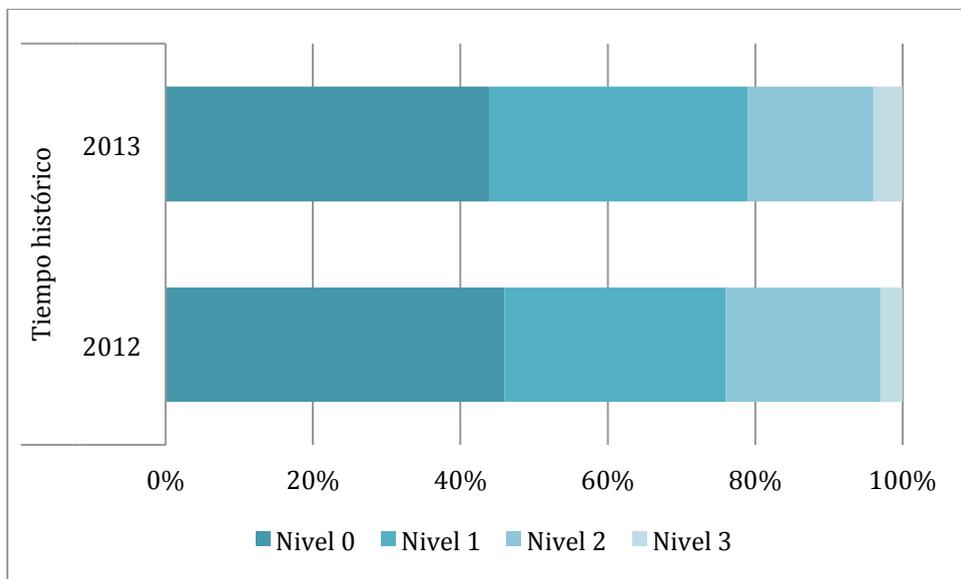
En este caso, hemos comprobado cómo hay dos marcadores que demuestran un grado de dificultad mayor para ser identificados en las respuestas de los alumnos. El primero de ellos es el uso del juicio o

razonamiento contrafáctico. Esta destreza serviría para comprobar la capacidad de los estudiantes para razonar sobre las posibilidades, así como, para reflexionar sobre la determinación de unas causas u otras. Además serviría para complementar el análisis causal realizado por el alumnado. El otro de los factores ausentes, es la capacidad para establecer una hipótesis. Casi la totalidad del alumnado comienza a desarrollar el tema desde el contenido histórico, sin plantear una hipótesis, o en su defecto una breve introducción que contextualice el hecho histórico sobre el que va a tratar.

Al respecto de la identificación de la explicación causal en las respuestas de los alumnos, debemos admitir que en ocasiones es complicado discernir cuánto hay de memorización y cuánto de la destreza o capacidad para estructurar una narrativa histórica donde se demuestre dominar la explicación causal. De hecho, los alumnos demuestran que tienen más dificultades para elaborar una explicación causal en la segunda parte de la pregunta cuatro, donde se aborda un aspecto de la Historia de manera transversal.

En cuanto a la destreza de *tiempo histórico*, los resultados (Figura 7.4.) alertan sobre la carencia de capacidad de los alumnos para estructurar sus narrativas con conceptos cronológicos complejos. Más del 40% de los estudiantes utilizan expresiones como “después de, tras, años más tarde, en este periodo...” Consideramos que un alumnado preuniversitario debe ser capaz de manejar un vocabulario cronológico más complejo, estableciendo periodos y puntos de inflexión. Solo un 10-20% es capaz de organizar su explicación histórica en torno a la división en periodos históricos y/o marcar puntos de inflexión.

Figura 7.4. *Gráfico niveles de progresión tiempo histórico.*
(Universitat de València)

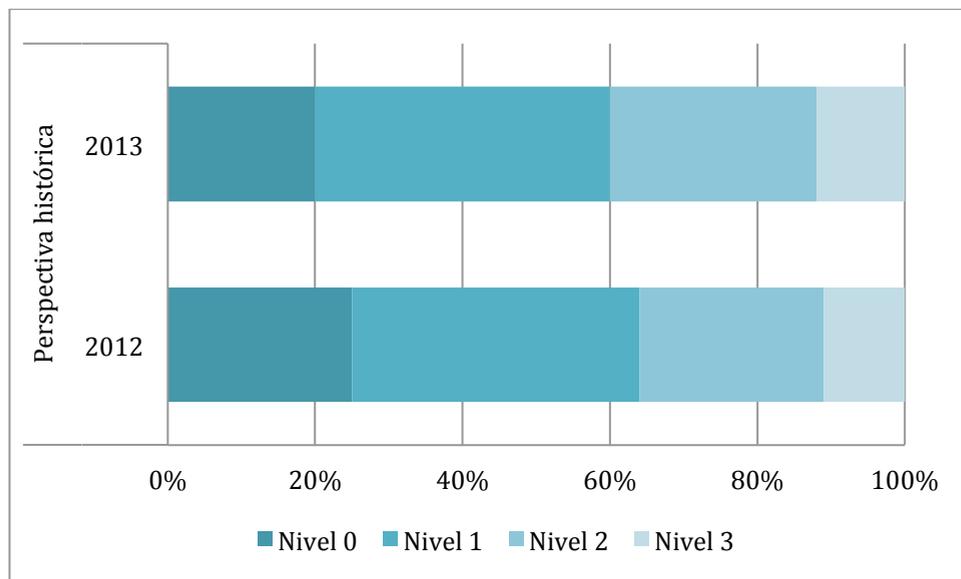


Fuente: elaboración propia

Uno de los factores que menos presencia tiene en las narrativas históricas escolares analizadas es la capacidad de analizar y evaluar si los cambios traen progreso o retroceso. En la mayoría de los casos los alumnos organizan los hechos históricos en un orden cronológico, pero no se plantean la necesidad de comentar si se produce o no una evolución hacia mejor o peor.

Respecto a la competencia de la *perspectiva histórica*, es uno de conceptos metodológicos más complejos de identificar en las respuestas de los alumnos. No obstante, hemos querido comprobar la capacidad para comprender los distintos contextos sociales, culturales e intelectuales de la gente en el pasado. No podemos negar que la mayoría de estudiantes son capaces de reproducir el conocimiento histórico que describe el contexto del hecho o acontecimiento histórico a desarrollar. No obstante, es menos frecuente encontrar alumnos desarrollando un nivel profundo de esta destreza. Dadas las características del examen, pocos son los alumnos que demuestran que son capaces de diferenciar entre las ideas del pasado y las ideas actuales. (Figura 7.5.)

Figura 7.5. Gráfico niveles de progresión perspectiva histórica.
(Universitat de València)

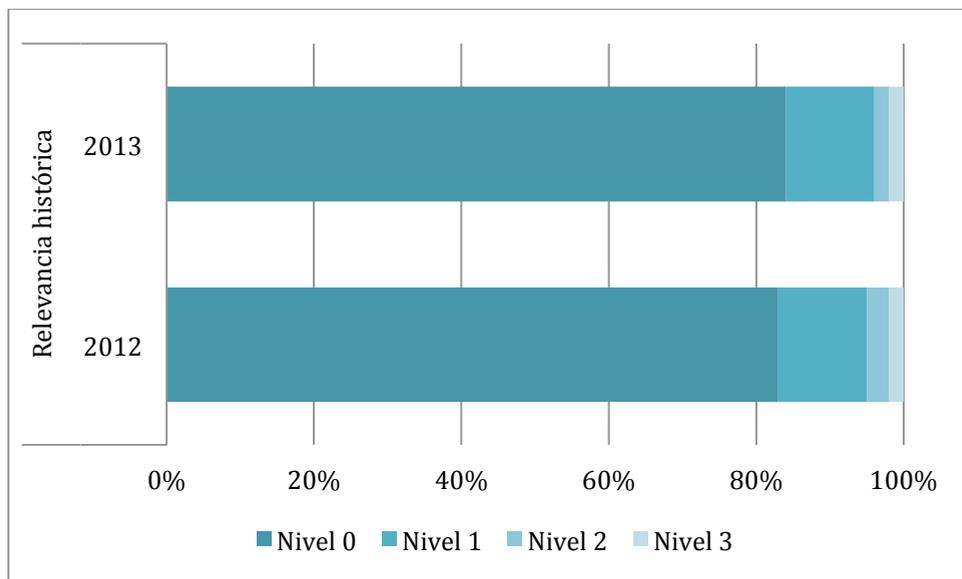


Fuente: elaboración propia

Como hemos señalado, atribuimos a las características de la prueba, que el alumnado no tenga oportunidad para plantear un ejercicio de diferenciación entre los valores políticos, sociales y culturales del pasado y los actuales, ya que consideramos que los siglos XIX y XX podrían permitir al alumno la posibilidad de establecer este tipo de planteamiento.

Por último, consideramos que la competencia en *relevancia histórica* y la *dimensión ética* son los dos grandes conceptos olvidados. En el caso de la relevancia histórica, como se observa en el gráfico (Figura 7.6.) más del 80% de las respuestas no dan muestra de plantearse la relevancia histórica del acontecimiento a desarrollar. Los alumnos que plantean la importancia del proceso histórico, lo hacen en términos intrínsecos, es decir, la importancia se otorga por las consecuencias que produjo. Solo un porcentaje reducido de alumnos es capaz de reconocer el impacto sobre la configuración actual de España.

Figura 7.6. Gráfico niveles de progresión relevancia histórica.
(Universitat de València)

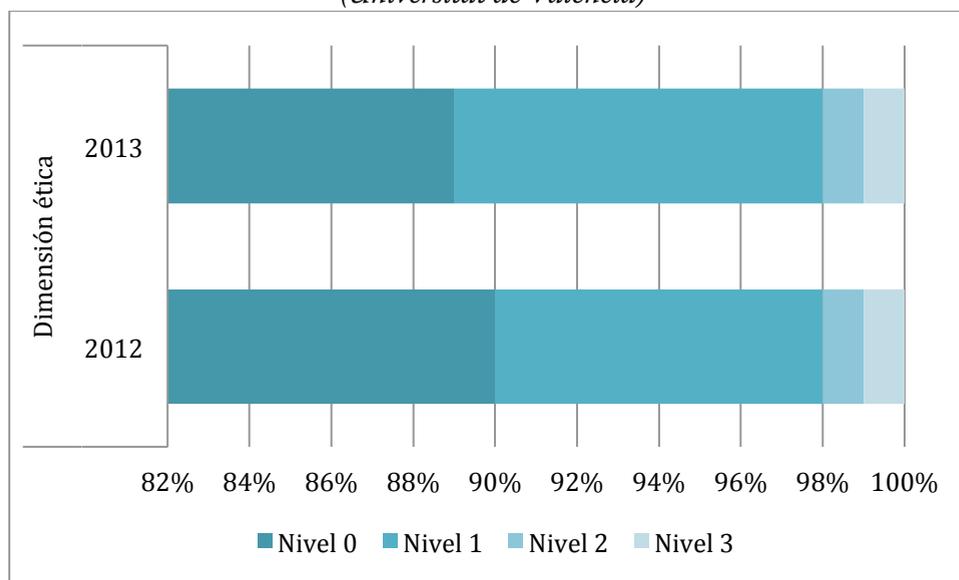


Fuente: elaboración propia

Consideramos que esta destreza no necesita de un cambio en la prueba para poder ser demostrada. Como en ocasiones anteriores, la no exigencia en la prueba provoca que los alumnos no lo expliciten en sus respuestas. Debemos recordar que hay modelos de pruebas PAU que obligan, no solo a responder a la pregunta sino a reflexionar sobre la relevancia histórica del concepto o el hecho histórico sobre el que se les interroga.

Por último, la dimensión ética es otra destreza olvidada. El 90% del alumnado no es capaz de emitir juicios éticos o de valor sobre los acontecimientos históricos que está narrando. En los casos en los que identificamos respuestas donde se emiten opiniones estas suelen resultar simples e incoherentes. Consideramos que una de las principales características del pensamiento histórico es la posibilidad de desarrollar la capacidad crítica, sin embargo, no es uno de los requisitos recogidos en los criterios de corrección.

Figura 7.7. *Gráfico niveles de progresión dimensión ética.*
(Universitat de València)



Fuente: elaboración propia

Habiendo descrito los diferentes niveles alcanzados por los alumnos valencianos, cabe destacar la dicotomía que, en ocasiones, ha supuesto enfrentar la calificación impuesta por el corrector con el nivel al que nosotros hemos asociado dicha respuesta. Los criterios de corrección imponen una única respuesta como válida provocando que se califique con la misma puntuación dos respuestas que nosotros no hemos valorado del mismo modo.

Somos conscientes de que dependiendo del concepto metodológico que queramos valorar, esta comparación resulta más o menos complicada. Con la intención de demostrar la realidad que aquí describimos pondremos dos ejemplos clarificadores en relación al uso de las fuentes históricas.

El primero de los casos hace referencia a la identificación de las fuentes. Hemos señalado que desde los criterios de corrección se marca que la máxima calificación se obtiene si el alumno identifica la naturaleza de las fuentes y su finalidad. No obstante, nosotros hemos demostrado la

existencia de, al menos, cuatro niveles de desarrollo. ¿Deben por tanto calificarse de igual modo las respuestas que siguen a continuación?

Los dos documentos son históricos, ya que son coetáneos a los hechos. Los dos son de carácter político, público y el primero es escrito y el segundo es oral. Son coetáneos a los hechos debido a que se escribieron en el momento en que acontece el hecho histórico.

(UV.0754.12)

El primer texto que vamos a comentar, es de naturaleza histórica (fuente primaria) y de carácter narrativo-circunstancial ya que se trata de una resolución aprobada por la Asamblea Nacional de Naciones Unidas, el 9 de febrero de 1946, no tiene carácter de ley.

El segundo texto que vamos a comentar es de naturaleza histórica (fuente primaria) y de carácter narrativo-circunstancial ya que se trata de un convenio firmado entre Estados Unidos y España el 26 de septiembre de 1953.

(UV. 4655.13)

Por poner otro ejemplo, cuando analizábamos el uso que se hacía de las fuentes en la cuarta pregunta del examen, señalábamos que el 65% de los alumnos ignoraban las fuentes. Se ha constatado que hay alumnos de altas calificaciones que se encuentran dentro de ese porcentaje, ¿se está evaluando el dominio del conocimiento histórico o la destreza en el uso de las fuentes históricas?

Consideramos que para realizar una correcta evaluación de nuestro alumnado convendría tener en cuenta la gradación en el tipo de respuestas, con el fin de poder objetivar la calificación. Es decir, sería preciso, como se ha hecho en otros países realizar una formación específica para las personas que vayan a formar parte de los tribunales de pruebas externas, sean estas las PAU, las reválidas o las oposiciones a la función docente.

Por último, nos ha resultado paradójico que de los 200 exámenes analizados ninguno contuviera anotaciones manuscritas del corrector⁴⁰.

⁴⁰ A los correctores valencianos se les recomienda no escribir sobre el examen, sí marcar la puntuación que consideren. No obstante, hay correctores que subrayan y marcan palabras al margen para justificar su calificación. Aunque este no ha sido el caso en los exámenes analizados.

Las únicas anotaciones hacen referencia a la calificación de la nota, pero no hemos hallado valoraciones sobre el nivel de destrezas o de contenidos del alumnado.

Como hemos señalado al inicio del presente capítulo, este junto con el siguiente conforman la presentación de los resultados. A estos, queda añadir los obtenidos del análisis de las PAU de Santiago de Compostela a fin de poder determinar los grados de progresión alcanzados por los alumnos gallegos, que nos permita establecer una comparación entre ambos casos de estudio.

El capítulo siguiente se presenta con la misma estructura que el que acabamos de abordar, con la intención de que puedan ser leídos de forma individual y no requieran una búsqueda de información complementaria.

La comparación entre ellos, nos permitirá concluir si los modelos propuestos por ambas universidades controlan el desarrollo de pensamiento histórico del alumnado. Asimismo podremos inferir cuál de los dos permite que los alumnos desarrollen un pensamiento histórico más profundo. A pesar de que somos conscientes de que para poderlo afirmar necesitaríamos conocer más datos como la metodología empleada en el aula o el tipo de material de estudio trabajado, no obstante, podremos extraer conclusiones parciales al respecto. Por último, dichos resultados nos permitirán poner en relación los niveles identificados con la taxonomía SOLO, en relación a los niveles de pensamiento histórico.

CAPÍTULO OCTAVO

**PENSAMIENTO HISTÓRICO Y ANÁLISIS DE
LAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES (II):
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE
COMPOSTELA**

Reflexiones previas

En este capítulo, presentamos los resultados obtenidos del estudio y análisis de las respuestas del alumnado en la prueba de acceso a la Universidad (PAU) de Historia de España, a partir de la muestra seleccionada para la Universidad de Santiago de Compostela⁴¹.

Nuestra muestra para esta Universidad ha sido seleccionada de la Convocatoria de 2014, seleccionando un total de 100 exámenes a partir del proceso descrito en el *Capítulo Cuarto* (Tabla 8.1.).

Tabla 8.1. *Muestra seleccionada en la Universidad de Santiago de Compostela*

Intervalo de notas	Convocatoria 2014
<5,00	33
[5, 6)	18
[6, 7)	15
[7, 8)	13
[8, 9)	10
≥9	11

Fuente: elaboración propia

Queremos recordar que, aunque nos hemos basado en técnicas cuantitativas para la selección de la muestra, el tratamiento de la misma se ha realizado mediante el análisis de contenido, sin perjuicio de un uso de la estadística descriptiva para presentar los resultados. De este modo, los datos en esta primera fase muestran el resultado de un análisis donde se han empleado técnicas cualitativas, siendo independiente la calificación establecida por el corrector.

A continuación se presentan los resultados ordenados por cada uno de los conceptos metodológicos que se han descrito en el modelo conceptual. Asimismo, se realizarán las matizaciones que, debido a la estructura de la prueba presentada por las universidades gallegas, creamos que hayan podido alterar los resultados obtenidos.⁴²

⁴¹ Por encontrarnos en un comunidad bilingüe, las respuestas se encuentran en castellano y gallego. Para favorecer una mayor comprensión de las mismas han sido traducidas a castellano.

⁴² Se ha optado por presentar los resultados siguiendo la misma estructura empleada que en el capítulo anterior y analizando los resultados de forma aislada, es por ello que en ocasiones, las conclusiones pueden ser similares. El objetivo es que la lectura de uno de los capítulos (séptimo u octavo) no suponga la lectura del otro. Para una comparación de los resultados les remitimos al *Capítulo Noveno*.

Como abordábamos en el *Capítulo Sexto*, la prueba de las universidades gallegas propone la realización de una composición de un texto de carácter histórico a partir del análisis de diversas fuentes históricas en torno a un hecho o período histórico.

Si recordamos, se hace hincapié en que el objetivo del examen no es responder preguntas aisladas, sino realizar una composición coherente y argumentada. Asimismo, la evaluación se basa en los conocimientos, la utilización de los documentos y la corrección en la expresión escrita.

Sin duda, para describir el progreso de desarrollo del pensamiento histórico, este modelo de examen resulta interesante porque el alumno se enfrenta a la necesidad de desarrollar un discurso histórico sin la ayuda de preguntas.

1. Uso de fuentes históricas

Recordamos la propuesta de marcadores para evaluar la competencia en el uso de fuentes históricas (Cuadro 8.1.):

Cuadro 8.1. *Propuesta de marcadores para evaluar la competencia en el uso de fuentes históricas en la PAU HES*

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Capacidad para una adecuada identificación y contextualización de las fuentes.2. Capacidad para cotejar las fuentes.3. Grado de complejidad en el uso e integración de las fuentes en la explicación histórica. |
|--|

Fuente: elaboración propia

Con estos marcadores pretendemos valorar el uso que se hace de las fuentes históricas que se le presentan al alumnado en las pruebas. Los dos primeros hacen referencia a la destreza en el tratamiento de las fuentes e incluye la capacidad para una adecuada identificación y contextualización de las fuentes y la capacidad para su cotejo. En la primera de ellas hemos valorado si el alumno señala el autor, la datación, la naturaleza, la identificación de pasajes de interés de las fuentes y su correcta situación en el marco espacial y temporal. En la segunda, se valora la capacidad para cotejar las fuentes presentadas, en este caso el contraste debe realizarse entre los cinco documentos que se presentan al alumno. No

obstante, debido a las características del examen no ha sido posible realizar este proceso, pero sí hemos querido analizar si el alumnado al menos era capaz de relacionar las diversas fuentes que se le presentan.

Estas acciones suponen, en el caso gallego, actividades de alto nivel cognitivo por varias razones: la primera de ellas, el alumno no cuenta con preguntas que le guíen en el proceso de identificación de las fuentes. Además, no se explicita en los criterios de corrección que el alumno deba llevar a cabo una identificación de las fuentes previas. Por tanto, podemos concluir que el alumno ha sido instruido, aunque no podemos saber si es consciente o no de la necesidad de realizar dicho trabajo como paso previo al análisis del hecho o proceso histórico. Por otra parte, en cuanto al uso que se hace de las fuentes, el alumno debe utilizar los documentos propuestos para elaborar su exposición. Si observamos las correcciones manuscritas de algunos correctores, observamos como dejan constancia del mal uso de las fuentes por parte de los alumnos: “Parafrasea la información de los textos sin aportar contenidos propios”(USC.4282.14), “No aporta información propia derivada del análisis de los documentos” (USC.4040.14) o “Vaguedades, solo aporta información parafraseada de los textos. Falta total de análisis” (USC.4315.14). Con dichos comentarios podemos verificar que existe una preocupación en estos correctores por alcanzar un discurso argumentativo sobre las fuentes presentadas, es decir, se constataría que este tipo de pruebas pueden favorecer la mejora de la explicación escolar del conocimiento histórico del pasado.

En línea con lo que acabamos de señalar se encuentra la segunda destreza que habíamos propuesto (comprensión lectora y comunicación). Hemos valorado el grado de complejidad en el uso e integración de las fuentes en la explicación histórica. Dicho de otro modo, valoramos si el alumno tiene la capacidad de extraer información explícita o implícita, o de realizar inferencias a partir de la información proporcionada por las fuentes. De este modo, valoramos si se la ignora, se parafrasea o se integra en la explicación.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en relación a los marcadores descritos. En el caso gallego, al no disponer de una pregunta concreta sobre identificación de las fuentes, hemos necesitado un análisis más profundo para comprobar, no solo si se realizaba la

identificación de las fuentes, sino si se identificaban las ideas principales de los textos.

De este modo, respecto al primer marcador (identificación de las fuentes) podemos señalar lo siguiente (Tabla 8.2.):

Tabla 8.2. *Componentes identificados del primer marcador en la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela)*

	2014	
	SI	NO
AUTOR	48	52
DATACIÓN	49	51
NATURALEZA	61	39

Fuente: elaboración propia

Si bien los criterios de corrección no imponen la necesaria identificación de las fuentes, las categorías identificadas están presentes en al menos un 50% de los casos estudiados. Al no haber unas pautas sobre cómo abordar este aspecto, la diversidad de respuestas es amplia. Un breve número de alumnos realiza la identificación de las fuentes al inicio de la exposición:

Con esta selección de textos de tipo tanto político (Doc.1 fuente primaria) (Doc.5 fuente primaria), como legislativo (Doc.2 fuente primaria) como imágenes (Doc 3, 4; fuentes primarias) quiero desarrollar y presentar y exponer el franquismo de manera paralela al problema de la Segunda Guerra mundial.

(USC.4450.14)

Los siguientes documentos tienen como tema central la reiterada intromisión del ejército en la vida política. En el documento 1, nos encontramos con un manifiesto que está dirigido a toda la nación Española, de Juan Díaz Porlier el 21 de septiembre de 1815 (durante el reinado de Fernando VII).

El documento 2 tiene lugar durante el reinado de Isabel II (1833-1868), el documento 3, un historiador analiza la influencia del ejército en la Restauración, en el documento 4, tenemos una declaración de Primo de Rivera (1923-1931) ante la prensa. Por

último, el documento 5, trata del papel del ejército durante la Guerra Civil.

(USC.4436.14)

Esta composición, que trata de la situación española durante el periodo de posguerra a partir de 1939, está compuesta por cinco documentos. Los documentos 1,3 y 4 son de naturaleza política, mientras que el 2 y el 5, son de naturaleza legislativa.

(USC.4139.14)

Otros, integran la identificación de las fuentes en el desarrollo de su explicación histórica:

Un ejemplo de la relación entre Franco y las potencias fascistas lo tenemos en el documento 4, correspondiente a una entrevista entre Franco y Hitler. Cuando la Segunda Guerra mundial cambia de rumbo, Franco vuelve a cambiar su postura para acordar una estricta neutralidad.

(USC.3974.14)

En el documento1, se muestra un discurso de Franco, celebrando el Alzamiento Nacional, el día 18 de julio de 1938, y justificándolo como una cruzada contra los liberales que eran los causantes de los problemas y división que sufría España.

(USC.3983.14)

En ningún caso hemos encontrado alumnos que se cuestionen la autenticidad de las fuentes. Esto nos recuerda que en la prueba no se espera que esta capacidad sea desarrollada por los alumnos. De este modo, ni se enseña ni es posible encontrarlo en el perfil de ejercicios PAU. Entendemos que no se espera y no se enseña porque se sabe que las fuentes presentadas son auténticas y veraces. Consideran que dado que las fuentes aparece como estímulo en un examen, se le otorga grado de autenticidad. No obstante, creemos que los alumnos sí que podrían reflexionar a este respecto, sobre todo en los casos en los que se trata de fuentes secundarias, al poder expresar versiones diferentes de la historia que ellos conocen.

Si nos detenemos en el segundo marcador, los resultados son los siguientes (Tabla 8.3.):

Tabla 8.3. *Componentes identificados en el segundo marcador en la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela)*

	2014	
	SI	NO
PASAJES	75	25
ESPACIO/TIEMPO	76	24
COTEJO	79	21

Fuente: elaboración propia

Las fuentes tienen la pretensión de favorecer la explicación del tiempo pasado. Por eso nos ha interesado estudiar cómo insertan los pasajes de dichos documentos en el momento de expresar las ideas principales de las fuentes históricas. Encontramos tres formas de presentarlo principalmente. En unos casos copian literalmente las fuentes entrecomillándola:

Como señala el documento 1 “hay que soldar al pueblo, dividido por los partidos, hay que unir medio siglo de separación, hay que borrar los prejuicios de la lucha de clases...”

(USC.4282.14)

En el documento 1, se exponen algunas de sus ideas “el totalitarismo, que orienta al pueblo señalándole el camino”, algunos de los principios del franquismo eran el fascismo, Franco apoyaba y basaba sus ideas en los fascismos alemán e italiano.

(USC.3971.14)

En otros casos, encontramos alumnos que parafrasean las ideas de los documentos, no siendo capaces de reelaborarlas e integrarlas en sus exposiciones:

En el documento número 5 podemos leer que la ONU condena el régimen de Franco por su naturaleza y organización, y que ha sido ayudado por Alemania y la Italia de Mussolini. También que Franco prestó ayuda a las potencias enemigas. Y por eso se prohíbe a España pertenecer a las Naciones Unidas.

(USC.4075.14)

El principal objetivo de Franco en los primeros años fue realizar un Plan de saneamiento de la economía de acuerdo con la reconstrucción nacional. Se suprimen las importaciones, se reducen las que se puedan, se implantan industrias y se intensifican las exportaciones.

(USC.4015.14)

En tercer lugar, identificamos los alumnos que realizan inferencias a partir de la información proporcionada por los documentos:

Franco sentará las bases de un Estado totalitario [...] Tomará ideas del fascismo, aunque sea una dictadura militar, como el Estado corporativo, la adhesión a un líder o el control de la educación y la cultura.

(USC.292.14)

Durante el reinado de Fernando VII, era característica de los militares tener ideología liberal. Fueron estos lo que produjeron los intentos de derrocar al régimen absolutista de Fernando VII. El principal medio por el que se intentó esto fue el pronunciamiento, esto es un levantamiento militar organizado por militares y civiles. Un ejemplo de una de ellos lo encontramos en el documento 1, en el que Porlier, tras realizar un intento de pronunciamiento expone los motivos. Otro ejemplo fue el de Espoz y Mina en 1814, un año antes que el de Porlier, ambos fueron evitados y sus organizadores ajusticiados.

(USC.3963.14)

En relación a la contextualización de las fuentes, es decir, situarlas en un marco espacial y temporal, encontramos un número elevado de alumnos que la realizan correctamente (en torno al 80%).

El tercer componente que hemos querido identificar es la capacidad de cotejo de las fuentes. Como ya hemos matizado, somos conscientes de que en el caso gallego, a pesar de ofrecer cinco fuentes, la capacidad para comparar entre ellas resulta limitada. No obstante, encontramos alumnos que sí intentan establecer una relación entre las mismas (alrededor del 20%).

Asimismo hemos identificado, en concreto en la primera opción de la convocatoria de 2014, que dicho cotejo tampoco se realiza sobre la información que proporcionan las fuentes, es decir, contrastar lo que dicen estas con el conocimiento histórico que maneja el estudiante. En este caso, hay una cartilla de racionamiento fechada en 1952. Son varios los alumnos que identifican ese año como el de inicio de la puesta en funcionamiento de las cartillas de racionamiento, cuando resulta ser todo lo contrario. Esto demuestra que el alumno no ha sabido decodificar la fuente, es decir, no ha sabido ponerla en relación con su contexto histórico y con el conocimiento del mismo.

Finalmente, y en relación al tercer marcador, hemos valorado el uso que se hace de las fuentes: si se ignora, estaremos frente a aquellos alumnos que desarrollan el tema histórico de espaldas a las fuentes, es decir, utilizan estas con carácter ilustrativo y, los documentos como pretexto para exponer los conocimientos sobre el tema planteado a modo de disertación. Si se hace un uso descriptivo, los alumnos utilizan los documentos como fuentes de información o como testimonios que refuerzan su discurso. Finalmente, si se utilizan las fuentes de forma contextualizada, utilizará la información de las mismas de forma relacional en su explicación histórica.

Los resultados (Tabla 8.4.) arrojan una situación alentadora en el uso e integración de las fuentes en la explicación histórica. Es cierto que el modelo de examen propuesto exige el uso de los documentos para la elaboración de la explicación histórica. A pesar de que solo un 20% de los estudiantes son capaces de utilizar las fuentes de forma heurística, el porcentaje de alumnos que, al menos, hace un uso descriptivo o parafrasea las fuentes se halla en torno al 60%.

Tabla 8.4. *Uso de las fuentes en la PAU HES (Universidad de Santiago de Compostela)*

	2014
IGNORA	20
PARAFRASEA	59
HEURÍSTICO	21

Fuente: elaboración propia

En los casos en que los alumnos hacen un uso heurístico de las fuentes, consiguen realizar inferencias sobre la información que

proporcionan, además de analizar el contexto en el que se inscriben las mismas:

Este régimen no habría podido llevarse a cabo si no hubiera sido por el condicionamiento de la coyuntura internacional. En 1939 el gobierno firmó el acuerdo de asociación con el eje Berlín-Roma-Tokio. Franco entabló amistad con otros dictadores europeos, llegando a reunirse con ellos, como con Hitler en Hendaya en 1940, como refleja el documento 4.

(USC.4078.14)

Comenzó así un largo periodo de cuarenta años de dictadura en la que abundaron la censura y el control de la sociedad [...] fue la unidad de la patria la que Franco intentó exaltar en su discurso de conmemoración del comienzo de la guerra, “Alzamiento Nacional” dos años después de su inicio, que se nos presenta en el Documento 1. Para él, era fundamental unir las fuerzas políticas (Movimiento Nacional) acabar con la lucha de clases y mantener el pueblo unido.

(USC.4071.14)

Teniendo en cuenta los niveles de progresión propuestos respecto al uso de fuentes históricas, los resultados (Tabla 8.5) demuestran que el 60% de las respuestas se enmarcan dentro de los dos últimos niveles. Podemos afirmar por tanto, que el uso de las fuentes está presente en los alumnos gallegos al realizar la PAU de Historia de España.

Tabla 8.5. *Niveles de progresión del uso de fuentes históricas identificados en la PAU HES (Universidad de Santiago de Compostela)*

NIVEL	DESCRIPCIÓN	CONVOCATORIA
		2014
0	El alumno, aunque analiza correctamente las fuentes, no intenta compararlas con otras o con su conocimiento previo. Ignora las fuentes cuando elabora la explicación histórica.	14
1	El alumno identifica las fuentes y las contextualiza. No coteja las fuentes con otras o con su conocimiento previo. Localiza las ideas pero no las utiliza en su explicación. Parafrasea las fuentes.	31
2	El alumno analiza las fuentes en su totalidad. Localiza las ideas, obtiene inferencias de las mismas pero las relaciona en su explicación. Utiliza las fuentes como prueba testimonial.	34
3	El alumno analiza las fuentes en su totalidad. Localiza sus ideas, obtiene inferencias y las utiliza de forma relacional en su explicación. Cuestiona las fuentes, las coteja y las utiliza de forma contextualizada.	21

Fuente: elaboración propia

En el *nivel 0*, los alumnos no analizan correctamente las fuentes. En el caso gallego debemos recordar que no está entre los criterios de evaluación el identificar explícitamente las fuentes proporcionadas. No obstante, sí se halla entre los criterios la obligación de hacer referencia y utilizar las fuentes proporcionadas. Esto explicaría la frecuencia tan baja de aparición del primer nivel. Este nivel 0, incluye a los alumnos que ignoran las fuentes para realizar sus explicaciones históricas:

La política autárquica duró hasta 1959 igual que la larga posguerra que se vivió en el país. Un ejemplo de mala situación por la que pasaba el país son las cartillas de racionamiento que duraron hasta los años 50.

(USC.4315.14)

Comienza el sexenio absolutista que está plagado de golpes militares que pedían la convocatoria de Cortes nombradas por el pueblo. En 1820 triunfa el levantamiento militar del general Riego en las Cabezas de San Juan y comienza el trienio liberal.

(USC.4040.14)

En el primer ejemplo, podemos observar cómo a pesar de estar haciendo referencia a un documento proporcionado en el examen, el alumno no hace uso del mismo. Utiliza las fuentes como pretexto para describir la situación económica de posguerra tras la Guerra Civil española. Sucede una situación similar con el alumno (USC.4040.14), el cual dispone de documentos que recogen los golpes militares pero no los nombra en su respuesta.

Al *nivel 1*, pertenecen los alumnos que identifican las fuentes y la contextualizan. Además, si bien saben localizar las ideas, no las utilizan en su explicación. Cuando hacen uso de las fuentes tienden a parafrasearlas o copiar fragmentos.

En 1939 se crea un Plan de saneamiento de la economía (Doc.2) con el que se intenta aumentar el dinero y se quería una recuperación económica. Por eso se “suprimen las importaciones que no son indispensables, se reducen aquellas que podían ser sustituidas y que permitan esta reducción, se implantan nuevas industrias que permiten producir los productos que importábamos” (USC.4026.14)

Franco consideraba de gran importancia la unidad de la patria y la unificación y centralización del Estado, así “a la irresponsabilidad política de los partidos liberales, sucede la unidad de nuestra cruzada, orgánicamente constituida”(doc.1) (USC.4159.14)

En el *Nivel 2*, el alumnado identifica las fuentes en su totalidad, localiza las ideas y realiza inferencias de las mismas. Utiliza las fuentes como prueba de la explicación que está desarrollando.

La corona fue partidaria desde un principio de entregar el poder a los moderados lo que obligaría a los liberales progresistas a acceder al poder mediante levantamientos (tal como se contempla en el doc.2) (USC.4041.14)

Lo primero que hizo fue prohibir los partidos políticos e integró aquellas fuerzas que apoyaron al régimen en un único partido, el

movimiento nacional. Su objetivo era unificar todas estas fuerzas, para que de esta manera no habría tensiones entre los partidos políticos, ni lucha por el poder. (Documento 1).

(USC.4058.14)

Finalmente, el **nivel 3** describe a aquellos alumnos que analizan las fuentes en su totalidad, localizan las ideas, obtienen inferencias y las utilizan de forma contextualizada:

Tras otro pronunciamiento después de la I República, en este caso a favor de la vuelta a la monarquía y protagonizado por Martínez Campos, presente en el Documento 3, comenzó la Restauración. Cánovas sorprendido por el buen funcionamiento del modelo de gobierno inglés, fue el principal valedor de esta época. Una de las cosas que debería cambiar para poder poner en práctica su política era el gran protagonismo del ejército. Como se afirma en el mismo documento, se vio reducida la intromisión de los militares en los asuntos políticos.

(USC.4008.14)

En cuanto a la política exterior, durante la Segunda Guerra Mundial, Franco pone de manifiesto su carácter camaleónico. En un primer momento el dictador declara la neutralidad de España cuando se está produciendo el avance de las dos potencias fascistas, Franco cambia su postura a no beligerante, es decir, no entra directamente en guerra, a pesar de la insistencia de los dictadores alemán e italiano, en sus respectivas entrevistas con el Caudillo, pero sí colabora con ellos facilitándoles el trabajo de los espías nazis y proporcionándoles suministros. Un ejemplo de la relación entre Franco y las potencias fascistas lo tenemos en el documento 4, correspondiente a la visita entre Franco y Hitler.

(USC.3974.14)

2. Explicación causal (causa y consecuencia)

Recordamos la propuesta de marcadores para evaluar la competencia en la destreza de explicación causal (Cuadro 8.2.):

Cuadro 8.2. *Propuesta de marcadores para evaluar la destreza de explicación causal en las PAU HES.*

1. Capacidad para identificar las causas y clasificarlas.
2. Grado de complejidad en identificar y explicar las posibles conexiones entre causas y consecuencias.
3. Uso del juicio contrafáctico en la explicación histórica.
4. Capacidad para establecer una hipótesis que parte de una de las causas.

Fuente: elaboración propia.

Estos marcadores tienen la finalidad de establecer el grado de complejidad que demuestran los alumnos en la destreza de la explicación causal en sus narrativas históricas. La prueba propuesta por las universidades gallegas permite valorarlo debido a la ausencia de preguntas que guíen en el comentario. Por otra parte, observamos que, tanto en los criterios de corrección como en las notas manuscritas de los correctores, es uno de los factores más valorados y tenidos en cuenta para la calificación del examen.

Con estos marcadores pretendemos analizar la capacidad para integrar en su explicación las causas y consecuencias que se relacionan con el hecho o acontecimiento histórico al que hacen referencia. Para ello hemos valorado la capacidad para identificar las causas y clasificarlas, además de comprobar si son capaces de determinar las posibles relaciones que se puedan establecer entre ellas. Paralelamente, valoramos si los alumnos hacen uso del juicio contrafáctico en su explicación histórica. Por último, hemos identificado aquellas respuestas que parten de una hipótesis a partir de la cual desarrollar su explicación.

Respecto a la referencia a las causas y consecuencias, como podemos observar en las narrativas de los estudiantes (Tabla 8.6.), el uso de la explicación causal parece estar extendido entre ellos. Alrededor del 70% de los estudiantes diferencian las causas de las consecuencias. Creemos que esto se debe a la preeminencia de la Historia como una

narración de causas y efectos, frente a otros conceptos como dimensión ética o relevancia histórica, menos desarrollados como posteriormente analizaremos.

Tabla 8.6. *Diferencia causa y consecuencia en las respuestas de la PAU HES (Universidad de Santiago de Compostela)*

2014	
SI	NO
70	30

Fuente: elaboración propia

En los casos en que sus narrativas hacen referencia a las causas y consecuencias, debemos diferenciar aquellos que las relacionan y las explican (Tabla 8.6.) (alrededor del 45% de los estudiantes tienen la capacidad de identificar causas y consecuencias, pero no presentan la capacidad para relacionar unas con otras) y otros, que no demuestran que conozcan la conexión que hay entre ellas:

En 1946 la Asamblea General de la ONU condena el régimen de Franco (Doc. 5) debido al comportamiento general del régimen, debido a que era un régimen fascista. El gobierno de Franco era muy duro. Todos los cargos más importantes eran nombrados por él aunque en las elecciones votáramos a una persona él iba a por quien él quería. No teníamos ni voz ni voto por lo que aunque podíamos votar, nuestras elecciones no se nos iba a hacer caso.

(USC.4026.14)

En este ejemplo, podemos comprobar cómo el estudiante relaciona la condena del franquismo por ser un régimen fascista, pero a la vez se equivoca al explicar la conexión. En este caso, la explicación contiene graves errores históricos.

En relación a la Tabla 8.7. comprobamos cómo solo un 30% de los alumnos que saben identificar causas y consecuencias, tienen la capacidad para relacionar causa y efecto y explicar las posibles conexiones que se pueden establecer.

Tabla 8.7. *Se relaciona causa y efecto y se explica la conexión en las respuestas en la PAU HES (Universidad de Santiago de Compostela)*

	2012	
	SI	NO
RELACIONA CAUSA-EFECTO	39	31
EXPLICA LAS CONEXIONES	19	20

Fuente: elaboración propia

A continuación se muestran algunos ejemplos de la capacidad de razonamiento causal que demuestra el alumnado:

Franco describió el sistema establecido como nacional-católico, por su carácter unificador y su fidelidad a la iglesia católica. Entre los apoyos sociales al régimen se encuentran las clases altas y la iglesia, la clase media, convertida para no sufrir represión y algunos sectores de las clases bajas como el agrícola en ciertos lugares de España. La principal oposición descansaba en el proletariado, de gran volumen e inmediatamente fueron prohibidos los movimientos obreros (asociaciones, huelgas, etc...) [...]

La primera ley que establece el estado falangista es la ley para la recuperación de la economía, la cual trata el documento número dos, cuya principal característica era el establecimiento de una política autárquica [...] para ello se crearon nuevas industrias en ciudades como Vigo o Ferrol y se fomentó la ya existente (siderurgia vasca, textil catalana y minera asturiana). Estas medidas fueron insuficientes, o más ineficaces para la economía española, que seguía estando a la cola de Europa, así como el nivel de vida de la población.

(USC.4053.14)

Fernando VII, con ayuda de los Cien Mil Hijos de San Luis, enviados por la Santa Alianza, contraria al régimen liberal, provocó que Fernando VII recuperara el poder, en el que se mantendría hasta 1833, cuando muere, iniciándose la guerra carlista, enfrentando a carlistas, partidarios de Carlos M^a Isidro como sucesor y que querían el establecimiento del Antiguo Régimen y el Absolutismo e isabelinos, partidarios de Isabel II, hija de Fernando

VII y legítima heredera debido a la Pragmática Sanción (abolía la Ley Sállica), que permitía reinar a las mujeres.

(USC.4029.14)

Respecto a la variedad de contenidos causales, (Tabla 8.8.) encontramos cierto equilibrio entre los elementos identificados. Debemos tener presente que, si bien la opción B, que aborda la intromisión del ejército en la vida política, puede tender a la aparición de argumentos de tipo político; en la opción A, las fuentes propuestas son de carácter social, político y económico, lo que en cierto modo obliga al alumno a hacer referencia a una diversidad de aspectos para desarrollar su narrativa histórica.

Cabe destacar también, sobre todo respecto a cómo abordan los alumnos la opción A, la relación constante que establecen entre la Historia de España y la Historia Europea. Creemos que esta provoca que el alumnado entienda que la Historia española debe enmarcarse y entenderse siempre en relación con la Historia de los países de su entorno.

Tabla 8.8. *Contenidos causales en las respuestas de la PAU HES (Universidad de Santiago de Compostela)*

	2014
POLÍTICA	33
POLÍTICA – ECONOMÍA	33
POLÍTICA – ECONOMÍA - SOCIEDAD	30
POLÍTICA – ECONOMÍA – SOCIEDAD - CRENCIAS	4

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los dos últimos marcadores, el uso del juicio contrafáctico y el establecimiento de hipótesis (Tabla 8.9.), son dos recursos poco o nada utilizados por los alumnos. Entendemos que requieren un desarrollo del pensamiento histórico avanzado por lo que su presencia en los exámenes es escasa.

Tabla 8.9. *Presencia de juicios contrafácticos e hipótesis en las respuestas de la PAU HES (Universidad de Santiago de Compostela)*

	2012	
	SI	NO
JUICIO CONTRAFÁCTICO	4	96
HIPÓTESIS	15	85

Fuente: elaboración propia

Respecto a los juicios contrafácticos algunos de ellos no son tales. No obstante, los hemos identificado así para reconocer la capacidad de los alumnos para plantearse alternativas si los hechos no hubieran ocurrido tal cual:

La participación del ejército en la vida política se producía por la debilidad del poder político, si esto no hubiera sido así, probablemente no se hubieran producido los múltiples pronunciamientos del siglo XIX.

(USC.3978.14)

Sin la ayuda de las potencias fascistas, Alemania e Italia, Franco hubiera tenido más complicado ejercer su autoridad en España.

(USC.3983.14)

Lo mismo sucede con el establecimiento de hipótesis. Si bien no todas ellas deberían ser catalogadas como tal, hemos querido reconocer que algunos alumnos no inician su explicación histórica abordando ya el contenido histórico, sino que tratan de establecer una pequeña introducción, como en el los siguientes casos:

A lo largo de la historia de España el ejército ha contado con una gran importancia en lo referente a la política. Desde principios del siglo XIX el ejército ha condicionado los cambios políticos más importantes de esta época.

(USC.3963.14)

La posguerra es un periodo de la Historia de España que coincide con los primeros años del franquismo, caracterizados por grandes dificultades y mala situación a nivel económico, un fortísimo

aislamiento internacional y por la presencia de militares en el gobierno de Franco.

(USC.3985.14)

A pesar del inicial fracaso del bando sublevado poco a poco fueron conquistando el territorio republicano, evidenciándose así su futura victoria en la guerra. Los militares concentraban todo el poder, y a ellos estaban supeditados los monárquicos y los falangistas. Se forma un partido nuevo, el movimiento nacional, y en el año 1936 se reunieron en Burgos para nombrar a Franco, Jefe de Gobierno y Caudillo y poniéndolo al frente del llamado “Gobierno de Burgos”.

(USC.4156.14)

De este modo, a partir de los marcadores, se han identificado los siguientes niveles de progresión al respecto del tipo de explicación causal observada en las narrativas de los alumnos (Tabla 8.10.):

Tabla 8.10. *Niveles de progresión de explicación causal identificados en la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela)*

NIVEL	DESCRIPCIÓN	CONVOCATORIA
		2014
0	En la narración no se identifican causas y consecuencias, solo hay hechos y explicaciones simplistas. El alumno no es capaz de utilizar razonamientos contrafácticos.	29
1	En la narración se identifican las causas y las consecuencias como suma de factores sin establecer una relación entre ellas o con nexos simples. No utiliza el juicio contrafáctico ni establece hipótesis.	48
2	En la narración se identifican causas y consecuencias con interdependencia entre los factores. Son explicaciones simples pero bien orientadas. Intenta hacer juicios contrafácticos y establecer hipótesis.	19
3	En la narración se identifican causas y consecuencias con plenitud de conexiones entre los factores. Buenas explicaciones enriquecidas con conocimientos históricos. Hace uso del razonamiento contrafáctico y establece hipótesis.	4

Fuente: elaboración propia a partir de los datos

El *nivel 0*, se corresponde con las respuestas de los alumnos que no identifican causas y consecuencias, sólo hay hechos y explicaciones simplistas:

Durante la guerra de la independencia de España contra Francia el ejército sufrió varias etapas, en primer lugar, en la segunda etapa de la guerra el ejército se encontraba bajo el ejército francés, pero debido a que Bonaparte se vio obligado a enviar parte de sus hombres a Rusia, y que el ejército inglés se alió con España, esta situación dio un vuelco y comenzó la tercera etapa de la guerra, la ofensiva hispano-inglesa sobre Francia, en 1814, las tropas francesas abandonaron España y regresa la monarquía Borbónica de Fernando VII.

(USC.3962.14)

Se suceden una serie de revueltas populares que obtuvieron una seria represión del ejército, ya que se prohibió la realización de manifestaciones que atentasen contra la dictadura.

A su vez Franco realizó un Alzamiento Nacional en el que expuso las supuestas amenazas de los principios rojo-comunistas como indica el Doc.1 al igual que la irresponsabilidad política.

(USC.3972.14)

El *nivel 1*, enmarca a las narraciones que identifican causas y consecuencias como una suma de factores sin establecer una relación entre ellas o si lo hacen, establecen nexos simples:

Tras recibir Franco la ayuda de Alemania e Italia durante la Guerra civil. Este la ganó y se puso en el poder español llevando a cabo una dictadura a imitación del fascismo alemán y el fascismo italiano.
[...]

Franco envió a la División Azul, grupos de militares españoles para ayudar a Alemania en la Guerra. Alemania fue perdiendo poder y Franco al ver que perdía la guerra Alemania retiró la División Azul de la URSS y volvió a ser neutra, ya que si continuaba ayudando a Alemania y perdía Franco, perderían militares.

(UV.4642.13)

El *nivel 2*, representa a las narraciones en las cuales sí se identifican causas y consecuencias, y donde se explica la interdependencia entre los factores. Son explicaciones bien orientadas:

Una de esos pronunciamientos tendrá éxito y tendrá como consecuencia que Fernando VII, en la etapa 1820-1823 tomara decisiones y medidas más liberales. Su última etapa será de 1823-1833, donde vuelve al liberalismo, tras esto, se plantea la cuestión sucesoria.

Fernando VII decide dejar el trono a su hija Isabel II, pero debido a su minoría de edad, los primeros años se producirá o tendrá lugar la Regencia de María Cristina y la de Espartero.

(USC.4436.14)

Franco establece la cartilla de racionamiento para poder repartir la comida entre toda la población e instaura nuevas alternativas como el coche a gasolina.

Varios años después la situación mejora con notoriedad, hay buenas cosechas y comienza a crecer la industria. Además con el inicio de la Guerra Fría Franco llega a un acuerdo con los Estados Unidos y comienza a romper este bloqueo. Con el acuerdo, Franco dejaba a los estadounidenses varias áreas dentro del territorio para luchar contra los rusos.

(USC.4094.14)

Finalmente, el *nivel 3*, incluyen las narraciones que identifican causas y consecuencias con plenitud de conexiones entre los factores. Se trata de buenas explicaciones enriquecidas con conocimientos históricos:

A nivel económico la situación en estos años de posguerra fue realmente dura. La guerra civil, que había enfrentado a los españoles divididos en dos bandos considerados contrarios, supuso una gran destrucción y generó un impacto muy negativo en España. Las ciudades bombardeadas quedaron destruidas, las infraestructuras quedaron inservibles[...] Cabe destacar que las pérdidas humanas también fueron muy numerosas [...]

En la agricultura se creó el servicio Nacional del Trigo para controlar la producción del cereal y fijar sus precios. La producción

agraria era notablemente baja, muy inferior a la de los años anteriores a la Guerra Civil [...]

Sin embargo la ONU no dudará más adelante en aceptar a España como miembro, así como en los organismos que dependen de ella, debido al contexto de Guerra Fría entre capitalismo y comunismo, siendo España firme defensora de la primera ideología.

(USC.3985.14)

En 1875, con el pronunciamiento del General Martínez Campos se produjo la vuelta de los Borbones al poder de la mano de Alfonso XII y con el apoyo de Cánovas del Castillo.

La idea de Cánovas pretendía eliminar el intervencionismo del ejército para lograr una mayor estabilidad política y evitar los pronunciamientos que llevaban acosando a España desde el fin de la Guerra de Independencia. Una de las medidas que tomó fue nombrar al rey como máximo cargo del Ejército, subordinando a todos los militares. Otro aspecto que ayudó a esto fue que no se realizasen nuevas medidas o leyes que afectasen al ejército.

(USC.3963.14)

3. Tiempo histórico (cambio y continuidad)

Recordamos la propuesta de marcadores para evaluar la competencia en la destreza de explicación causal (Cuadro 8.3.):

Cuadro 8.3. *Propuesta de marcadores para evaluar la destreza de tiempo histórico en las PAU HES.*

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">4. Capacidad para utilizar la cronología histórica.5. Capacidad para identificar etapas y puntos de inflexión.6. Capacidad para valorar el progreso y la decadencia sobre el cambio en el tiempo |
|--|

Fuente: elaboración propia.

Con estos marcadores tenemos el objetivo de valorar la capacidad de utilizar el tiempo histórico en las narrativas elaboradas por los estudiantes, en base al uso de la cronología, en la capacidad para identificar etapas y puntos de inflexión, y la capacidad para valorar la idea de progreso y decadencia.

Tabla 8.11. *Uso de cronología en las respuestas de la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela)*

	2014	
	SI	NO
USO CRONOLOGÍA	67	33
ESTABLECE ETAPAS	39	28
ESTABLECE DURACIÓN	25	4

Fuente: elaboración propia

Respecto al uso de la cronología, los datos revelan (Tabla 8.11.) que aproximadamente el 30% de las respuestas no hacen ninguna referencia temporal. Se trata de respuestas donde se emplean conceptos temporales sencillos referidos a un orden temporal (antes, después, más tarde, en aquellos tiempos...):

Tras el Alzamiento Nacional, comenzó en España una Guerra Civil que enfrentó a dos bandos [...]

Finalmente, tras varios años de Guerra, los sublevados lograron controlar el país [...]

Al llegar al poder, el caudillo estableció un Plan de Saneamiento de la economía [...]

Se pasaron años de hambre y carestía en el país, como efecto de la posguerra, que no terminarían hasta años posteriores en los que el régimen abrió sus puertas a economías exteriores [...]

Contemporánea a la posguerra española, fue la II Guerra Mundial.

(USC.3965.14)

Tras el golpe militar el país quedó dividido en dos bandos, el bando sublevado o nacional y el bando republicano [...]

Desde el comienzo de la guerra el bando sublevado se hizo con el control de importantes puntos [...]

Paralelamente al contexto nacional de posguerra cabe destacar la importancia del régimen franquista en Europa [...]

Al principio del conflicto europeo, España se mantuvo imparcial [...] Finalizada la guerra las potencias del eje tuvieron que aceptar su derrota.

(USC.4308.14)

De las respuestas en las que observamos un uso de la cronología, un 40% de los alumnos no establece etapas. Es decir, estos estudiantes utilizan la referencia de los años para estructurar su discurso. Ejemplo:

Más tarde, en el 1820, el comandante Riego da un golpe de Estado con el que forma un régimen liberal que dura tres años, hasta que en el 1823 se restaura el régimen absolutista [...]

Con la muerte de este en 1833 deja a su mujer M^a Cristina con la regencia del país [...]

Años más tarde durante los años 1857 y 1863 forman gobierno los llamados unionistas o centristas [...]

Con la llegada de una nueva monarquía en 1874 parecía que las fuerzas militares no podrían entrar o intervenir directamente en la política del país [...]

(USC.4200.14)

No obstante, el resto de alumnos que utilizan la cronología, establece etapas, indicando o no la duración de la mismas. A este respecto encontramos respuestas como:

Tras el Sexenio Absolutista (1814-1820) son los pronunciamientos militares como el de Riego en Cabezas de San Juan los que dan paso al Trienio Liberal (1820-1823) y nuevamente, en 1823 es el ejército de los Cien Mil Hijos de San Luis quien da paso a la Década Ominosa (1823-1833). [...]

Esto inicia la primera guerra carlista (1833-1839) en la que se enfrentaron dos bandos militares, ganando el ejército partidario de Isabel.

(USC.4073.14)

Por último, en relación con el cambio y la continuidad, hemos valorado la capacidad de analizar el progreso y la decadencia. Debemos destacar que este es el marcador con menos presencia en los exámenes. Solo un 13% de los alumnos son capaces de analizar los cambios y continuidades que se producen en el devenir histórico. La mayoría de estudiantes presentan la Historia como una consecución de hechos que siguen una organización cronológica, sin llegar a valorar la evolución histórica:

En un primer momento esta intromisión sirvió para traer el liberalismo, es decir, un avance. Sin embargo, esta posición irá cambiando hasta llegar a usar el poder como un medio para mantener el poder, sin traer avances. Esta actitud tiene su mayor expresión en las dictaduras militares del siglo XX, tales como la de Primo de Rivera (1923-1930) o la del General Francisco Franco (1939-1975)

(USC.4208.14)

El intervencionismo militar ha jugado un papel protagonista a lo largo de la historia de nuestro país, la mayoría de veces ha jugado un papel negativo para la democracia, y en general consecuencias nefastas para la evolución política española.

(USC.4067.14)

Esto es en resumen del papel del ejército en los siglos XIX y XX. Vemos cómo su postura fue haciéndose más conservadora con el paso de los años hasta apoyar a los regímenes autoritarios. Su acción fue clave en la mayoría de los cambios de gobierno.

(USC.4008.14)

Teniendo en cuenta los niveles de progresión propuestos respecto a la destreza de tiempo histórico, los resultados (Cuadro 8.12.) demuestran que más del 60% de las respuestas se enmarcan dentro de los dos primeros niveles, es decir, la mayoría de los alumnos, o no utilizan un vocabulario cronológico complejo, o cuando lo hacen organizan su explicación histórica en torno a las referencias temporales de los hechos o acontecimientos. Asimismo, no son capaces de establecer etapas o puntos de inflexión, y muy pocos alcanzan la capacidad de analizar el progreso o la decadencia del devenir histórico.

Tabla 8.12. *Niveles de progresión del tiempo histórico identificados en la PAU HES (Universidad de Santiago de Compostela)*

NIVEL	DESCRIPCIÓN	CONVOCATORIA
		2014
0	La narración no integra el uso de una cronología que estructure el discurso. Los hechos suceden consecutivamente. No establece etapas ni puntos de inflexión. No hace alusión a los cambios y continuidades.	33
1	La narración se organiza según una lógica cronológica, aunque no se establecen etapas ni puntos de inflexión. No hace alusión a algún cambio.	38
2	La narración se organiza mediante el uso de un vocabulario cronológico histórico. Se diferencian etapas y puntos de inflexión. Se hace referencia a cambios y continuidades sin analizar si estos suponen un progreso o una decadencia.	16
3	La narración se organiza mediante el uso de un vocabulario cronológico histórico. Se diferencian etapas y puntos de inflexión. Se hace referencia a cambios y continuidades, analizando si suponen un progreso o decadencia.	13

Fuente: elaboración propia a partir de los datos

En el **nivel 0**, los alumnos (23%) no integran el uso de un vocabulario cronológico complejo. Como destacábamos anteriormente, se trata de alumnos que utilizan conceptos temporales sencillos. Asimismo, son alumnos que no establecen etapas, ni hacen alusión a los cambios y continuidades.

Tras la guerra civil, se instaura en España una dictadura a manos del general Francisco Franco. Durante la guerra había dos bandos [...] Durante aquellos años, la guerra Civil española tuvo apoyos extranjeros [...] Cuando acabó la Guerra Civil y se instauró la dictadura franquista [...] en esta época del franquismo, también se instauró la peseta como moneda oficial [...] En esta época, España estableció la inscripción en el ejército como algo obligatorio [...] (USC.3999.14)

En el **nivel 1**, los estudiantes se organizan bajo una lógica cronológica. Habitualmente hacen referencia a los años de los hechos o acontecimientos, aunque no establecen etapas ni puntos de inflexión:

Tras la Guerra Civil finalizada en 1939, el general Francisco Franco ejercerá una dictadura militar de corte fascista hasta 1975 [...] En el

campo económico, el régimen franquista se inicia en los años 40 con un período autárquico [...] Tras el periodo autárquico, la economía española tuvo la necesidad de pasar aun régimen económico más abierto y por ello en la década de los 50 la economía fue en aumento. La mejor época de la economía franquista tiene lugar en los años 60 [...]

(USC.3977.14)

En el *nivel 2*, la narrativa de los alumnos se organiza mediante un uso de un vocabulario complejo, se diferencian etapas y puntos de inflexión, aunque no se analiza si el devenir histórico supone un progreso o decadencia. Implícitamente, los alumnos parecen entender que la Historia es una consecución de hechos en una sola dirección:

Más tarde, en el 1820, el comandante Riego da un golpe de Estado con el que forma un régimen liberal que dura tres años, hasta que en el 1823 se restaura el régimen absolutista [...]

Con la muerte de este en 1833 deja a su mujer M^a Cristina con la regencia del país [...]

Años más tarde durante los años 1857 y 1863 forman gobierno los llamados unionistas o centristas [...]

Con la llegada de una nueva monarquía en 1874 parecía que las fuerzas militares no podrían entrar o intervenir directamente en la política del país [...]

(USC.4200.14)

Finalmente, en el *nivel 3*, la narración se organiza mediante el uso de un vocabulario cronológico completo, se diferencian etapas y puntos de inflexión y se hace referencia a los cambios y continuidades, analizando si suponen un progreso o un retroceso:

Su negativa desembocó en 1820 en el pronunciamiento liberal del coronel Riego que recorrió varias ciudades proclamando la Constitución de 1812 y forzando el conocido como Trienio Liberal (1820-1823) [...]

Encabezada por la Regente M^a Cristina se vio en la obligación de pedir ayuda a los liberales, colocando primero moderados (1833 – Cea Bermúdez y 1834 – De la Rosa) para más tarde, progresistas (1836 – Mendizábal) [...]

Esta es una de las etapas de mayor intervencionismo militar (1840-1862) ya que siempre serán generales los que se mantengan en el poder [...]

Desde 1843 hasta 1853 estará en el poder el general Narváez [...]
(USC.4029.14)

4. Perspectiva histórica

Recordamos la propuesta de marcadores para evaluar la competencia en perspectiva histórica (Cuadro 8.4.):

Cuadro 8.4. *Propuesta de marcadores para evaluar la perspectiva histórica en las PAU HES.*

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Capacidad para explicar de forma contextualizada un hecho del pasado.2. Grado de análisis y relación entre las ideas y las acciones tomadas por la gente del pasado.3. Capacidad para distinguir las ideas actuales y las del contexto histórico analizado. |
|--|

Fuente: elaboración propia.

Estos marcadores tienen la finalidad de evaluar la capacidad para adquirir una perspectiva histórica por parte de los alumnos. El primero de los marcadores supone valorar la capacidad para explicar de forma contextualizada un hecho histórico del pasado. El segundo, trata de comprobar si el alumnado sabe relacionar el contexto con los hechos históricos que se producen. El último, trata de identificar qué alumnos son capaces de distinguir las ideas actuales y las del marco histórico analizado.

Para valorar la capacidad de explicar de forma contextualizada, hemos tenido en cuenta la diversidad de información proporcionada. La Tabla 8.12. guarda relación con la Tabla 8.7. en la que hemos presentado la variedad de argumentos causales utilizada por los alumnos. De este modo, a aquellos alumnos que solo contextualizan el hecho o acontecimiento histórico desde un punto político, los hemos valorado como incapaces de explicar de forma contextualizada el hecho histórico. Creemos que para valorar de forma positiva la contextualización debería aparecer más de un factor. De este modo, como se puede observar en la Tabla 8.13., alrededor del 33% de los alumnos tienen una comprensión nula o baja, es decir,

presentan contenidos históricos erróneos o escasos aportes de contenidos que permitan realizar una contextualización del hecho histórico.

Tabla 8.13. *Perspectiva histórica identificada en la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela)*

	2014
Si	67
No	33

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 8.14., de los alumnos que sí desarrollan una explicación contextualizada, alrededor del 20% son capaces de relacionar el contexto que han descrito con las acciones que narran. El resto de alumnos, si bien sí contextualizan correctamente, no hacen explícita la relación entre el contexto y las causas y consecuencias descritas.

Tabla 8.14. *Relación entre las ideas contextualizadas y las acciones descritas en la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela)*

	2014
Si	14
No	53

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, el marcador para distinguir las ideas actuales y las del contexto histórico analizado, es sin duda, uno de los marcadores más complejos para identificar puesto que la PAU de Historia de España no favorece la aparición de dichas expresiones. No obstante, hemos encontrado 2 alumnos que en sus respuestas hacen explícita la distinción entre las ideas actuales y las del contexto histórico analizado.

A partir de estos marcadores, se han establecido los niveles de progresión en la destreza de perspectiva histórica (Tabla 8.15.):

Tabla 8.15. *Niveles de progresión de perspectiva histórica identificados en la PAU HES (Universidad de Santiago de Compostela)*

NIVEL	DESCRIPCIÓN	CONVOCATORIA
		2014
0	Se reproduce el conocimiento histórico sin ningún tipo de valoración.	38
1	Se reproduce el conocimiento histórico correctamente contextualizado pero desde una visión descriptiva. Se describe el contexto pero no se relaciona con las acciones que suceden.	48
2	Se reproduce el conocimiento histórico y se realizan juicios simples en relación al contexto establecido.	12
3	Se reproduce el conocimiento histórico debidamente contextualizado relacionándolo con los hechos que se analizan. Se distinguen y se juzgan las ideas actuales y las del contexto histórico analizado.	2

Fuente: elaboración propia a partir de los datos

El **nivel 0** corresponde a aquellos estudiantes que tienen graves errores históricos, o el conocimiento histórico que aportan no es el correcto en relación al hecho o acontecimiento histórico.

El **nivel 1** caracteriza las respuestas que contextualizan correctamente pero desde una visión descriptiva. Se describe el contexto pero no se relaciona con las acciones que suceden:

La mayoría de la gente pasaba hambre y muchos otros morían mientras que los altos mandos del régimen llevaban a la práctica la corrupción en el transporte de los productos a sus respectivos lugares de venta. Esto provocaba que la gente no podía adquirir los productos básicos, por lo que se veía obligada a acudir al mercado negro donde se traficaba ilegalmente con todo tipo de productos.

(USC.4308.14)

El **nivel 2** identifica a las narrativas donde se reproduce el conocimiento histórico correctamente contextualizado y se realizan conexiones simples:

Tras el tratado de Bayona, por el cual José Bonaparte se hizo con la corona de España, el pueblo madrileño se sublevó siendo duramente reprimido por las tropas del general Murat. Esta dura

represión del ejército fue, por lo tanto, la detonación de la sublevación de toda España a favor de Fernando VII.

Esta sublevación convirtió la guerra contra los franceses en una guerra civil en la que se enfrentaron los afrancesados, partidarios de José I y los seguidores de Fernando VII, liberales y absolutistas.

(USC.4073.14)

Finalmente, el *nivel 3* se relaciona con las narrativas que reproducen el conocimiento histórico debidamente contextualizado relacionándolo con los hechos que se analizan:

De esta forma, la única manera de acabar con el régimen franquista será con su muerte natural, que a pesar de su obtención por perpetuarlo una serie de características como la nueva sociedad surgida tras el desarrollismo lo desarticulará, a favor de un sistema democrático que tan solo tardará tres años en llegar. Tras la aprobación de la constitución española en 1978, que basada en las Constituciones más progresistas del siglo XX continúa vigente hasta nuestros días.

No obstante, es innegable el hecho de que en cierta medida la dictadura franquista ha marcado las bases de nuestro sistema actual, tal y como acabo de describir.

(USC.4156.14)

5. Relevancia histórica

Recordamos la propuesta de marcadores para evaluar la competencia en relevancia histórica (Cuadro 8.5.):

Cuadro 8.5. *Propuesta de marcadores para evaluar la relevancia histórica en la PAU HES.*

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">3. Capacidad para identificar elementos relevantes en su discurso.4. Grado de significación de los elementos relevantes. |
|---|

Fuente: elaboración propia.

Con estos marcadores pretendemos valorar la capacidad de los alumnos para hacer referencia a la relevancia histórica del hecho o acontecimiento histórico que están describiendo. Asimismo, pretendemos comprobar qué aspectos consideran importantes.

Sin duda este es uno de los conceptos metodológicos menos desarrollados por el alumnado (Tabla 8.16.) Como podemos observar solo el 15% de los estudiantes alcanzan a explicar la relevancia del acontecimiento histórico que están tratando, o señalan episodios importantes dentro de su discurso.

Tabla 8.16. *Relevancia histórica identificada en la PAU HES (Universidad de Santiago de Compostela)*

	2014
SI	15
NO	85

Fuente: elaboración propia

Debido a la baja frecuencia de aparición de este metaconcepto, consideramos más adecuado referirnos directamente a los niveles de progresión identificados. (Tabla 8.17.)

Tabla 8.17. *Niveles de progresión en relevancia histórica identificados en la PAU HES (Universidad de Santiago de Compostela)*

NIVEL	DESCRIPCIÓN	CONVOCATORIA
		2014
0	No existe referencia a ningún tipo de alusión a la relevancia del hecho histórico analizado.	85
1	Existe referencia a la relevancia histórica del acontecimiento en relación al contexto histórico en el que suceden.	10
2	Existe referencia a la relevancia histórica del acontecimiento en relación a las consecuencias o por tratarse de un punto de inflexión en la Historia.	4
3	Existe referencia a la relevancia histórica del acontecimiento identificando más de un significado. Da muestras de entender la relevancia que ha tenido en la actualidad.	1

Fuente: elaboración propia a partir de los datos

En el *nivel 0*, se identifican las narrativas en las que no existe ningún tipo de alusión a la relevancia del hecho histórico. El alumnado no

es capaz de hacer referencia a la importancia que supuso el acontecimiento que está analizando. Entendemos que los alumnos lo consideran importante en términos históricos, por formar parte de la Historia de España.

En el *nivel 1*, existe referencia a la relevancia histórica del acontecimiento, pero dicha relevancia está relacionada con el contexto en el que se producen, es decir, es intrínseca.

Es importante destacar la intervención de los Cien Mil Hijos de San Luis formada por los países miembros de la Santa Alianza, defensores del absolutismo en Europa.

(USC.4041.14)

En el *nivel 2*, los alumnos hacen alusión a la relevancia histórica del acontecimiento en relación a las consecuencias a corto plazo del hecho histórico o por tratarse de un punto de inflexión en la Historia de España. Este tipo de respuestas las encontramos sobre todo en la opción B, donde relacionan la intervención del ejército con el cambio político:

El ejército tuvo un papel destacado en la vida política, porque a través de los pronunciamientos militares, le daba un giro a las cuestiones políticas. [...]

El ejército español tuvo reiteradas intromisiones en la vida política que influyeron en los cambios de etapas a lo largo de sus pronunciamientos. Como podemos observar el papel del ejército fue fundamental a lo largo de la Historia española

(USC.4195.14)

Finalmente, en el *nivel 3*, encontramos narrativas donde existen referencias a la importancia histórica del acontecimiento, identificando más de un significado. Además, da muestras de entender la relevancia que ha tenido en la actualidad. En el ejemplo que ahora señalamos coincide también el reflejo de una capacidad crítica sobre el uso de los pronunciamientos como mecanismo para acceder al poder.

A lo largo del siglo XIX y contadas ocasiones del siglo XX la vida militar y la vida política han estado ligadas. Esto ha sido efecto a través de los pronunciamientos militares. Si bien en ese contexto

fueron instrumentos con el que se cambiaba de gobierno, en la actualidad contamos con otras formas de hacer participar a la gente sin necesidad de recurrir a la violencia.

(USC.3978.14)

6. Dimensión ética

Recordamos la propuesta de marcadores para evaluar la competencia en relevancia histórica (Cuadro 8.6.):

Cuadro 8.6. *Propuesta de marcadores para evaluar la dimensión ética en la PAU HES.*

- | |
|--|
| 3. Capacidad para emitir juicios éticos sobre las fuentes históricas o los acontecimientos. |
| 4. Grado de complejidad en la comprensión de la repercusión que la Historia puede tener en el presente o en el futuro. |

Fuente: elaboración propia.

Junto a la idea de relevancia histórica, el presente concepto metodológico es otro de los elementos “olvidados”. Debemos tener en cuenta que en ningún criterio de corrección se hace alusión a que el alumno deba tener la capacidad de emitir juicios sobre las fuentes históricas o sobre el acontecimiento histórico a desarrollar. De este modo, como refleja la Tabla 8.18., el 90 % de los alumnos no expresa su opinión sobre el hecho histórico ni valoran la repercusión que puede tener en el presente o en el futuro. Este último marcador está en relación con la capacidad de analizar la relevancia histórica del acontecimiento.

Tabla 8.18. *Dimensión ética identificada en la PAU HES (Universidad de Santiago de Compostela)*

	2014
SI	13
NO	87

Fuente: elaboración propia

Si valoramos los niveles de progresión identificados al respecto de este concepto, la tabla resultante (Tabla 8.19.) constata la poca repercusión

que dicho concepto tiene sobre las narrativas de los estudiantes. Además, cuando en las explicaciones históricas aparecen juicios éticos, son simples e incoherentes.

Tabla 8.19. *Niveles de progresión en dimensión ética identificados en la PAU HES (Universidad de Santiago de Compostela)*

NIVEL	DESCRIPCIÓN	CONVOCATORIA
		2014
0	No emite juicios sobre las fuentes ni sobre los acontecimientos históricos analizados.	87
1	Emite juicios éticos, pero son simples e incoherentes.	10
2	Emite juicios éticos coherentes con el contexto histórico al que se adscriben.	2
3	Emite juicio éticos u opiniones. Es capaz de reconocer las limitaciones de la Historia como “lecciones” del pasado.	1

Fuente: elaboración propia a partir de los datos

Al *nivel 0*, que representan el 87% de las respuestas, corresponden aquellas que carecen de juicios sobre las fuentes o sobre los acontecimientos históricos analizados.

En el *nivel 1*, si bien hay presencia en las narrativas de juicios de valor, estos son simples e incoherentes. En este nivel se enmarcan la mayoría de respuestas que emiten juicios sobre las condiciones de vida en la posguerra o sobre la represión franquista. Son sobre todo respuestas relacionadas con la primera opción del examen en relación a la Historia de España del siglo XX:

La dictadura franquista fue un largo y horrible periodo para la población española. Desde el fin de la Guerra Civil en 1939 hasta la muerte de Franco en 1975 la sociedad española sufrió las consecuencias del gobierno fascista, muchos fueron asesinados por su ideología, perseguidos y encarcelados.

(USC.3970.14)

En el *nivel 2*, los alumnos son capaces de emitir juicios éticos coherentes con el contexto histórico al que se adscriben:

El turno era pactado: se disolvían las Cortes, se constituían otras nuevas y se convocaban elecciones. El oligarca tomaba

decisiones en Madrid, se las comunicaba a los gobernadores provinciales y estos, a su vez a los caciques locales, quienes manipulaban los resultados directamente.

La práctica caciquil, no era una práctica democrática, pero evitó durante un tiempo el intervencionismo militar, aunque poco a poco el sistema entró en crisis dando paso a un nuevo pronunciamiento.

(USC.4073.14)

En el *nivel 3*, en las narrativas se identifican juicios éticos o conclusiones donde el alumno demuestra la capacidad de valorar el devenir histórico:

A lo largo del siglo XIX y contadas ocasiones del siglo XX la vida militar y la vida política han estado ligadas. Esto ha sido efecto a través de los pronunciamientos militares. Si bien en ese contexto fueron instrumentos con el que se cambiaba de gobierno, en la actualidad contamos con otras formas de hacer participar a la gente sin necesidad de recurrir a la violencia.

(USC.3978.14)

7. Síntesis de los resultados obtenidos

Para finalizar, nos parece interesante presentar una visión global de los resultados obtenidos. En este capítulo hemos mostrado el análisis de los seis conceptos metodológicos que conforman el pensamiento histórico, y ahora trataremos de establecer algunas conclusiones al respecto de las respuestas de la PAU de Historia de España de la Universidad de Santiago de Compostela.

En líneas generales, podemos afirmar que todo parece indicar que el nivel de desarrollo del pensamiento histórico queda controlado bajo el dominio que ejerce el modelo de examen que se propone desde las universidades gallegas. Por ejemplo, los valores obtenidos para el uso de fuentes históricas demuestran la determinación de las fuentes en un examen de las características del propuesto por las citadas universidades.

Asimismo, el formato de la prueba, al igual que los criterios de corrección de la misma, provocan que unos metaconceptos se desarrollen

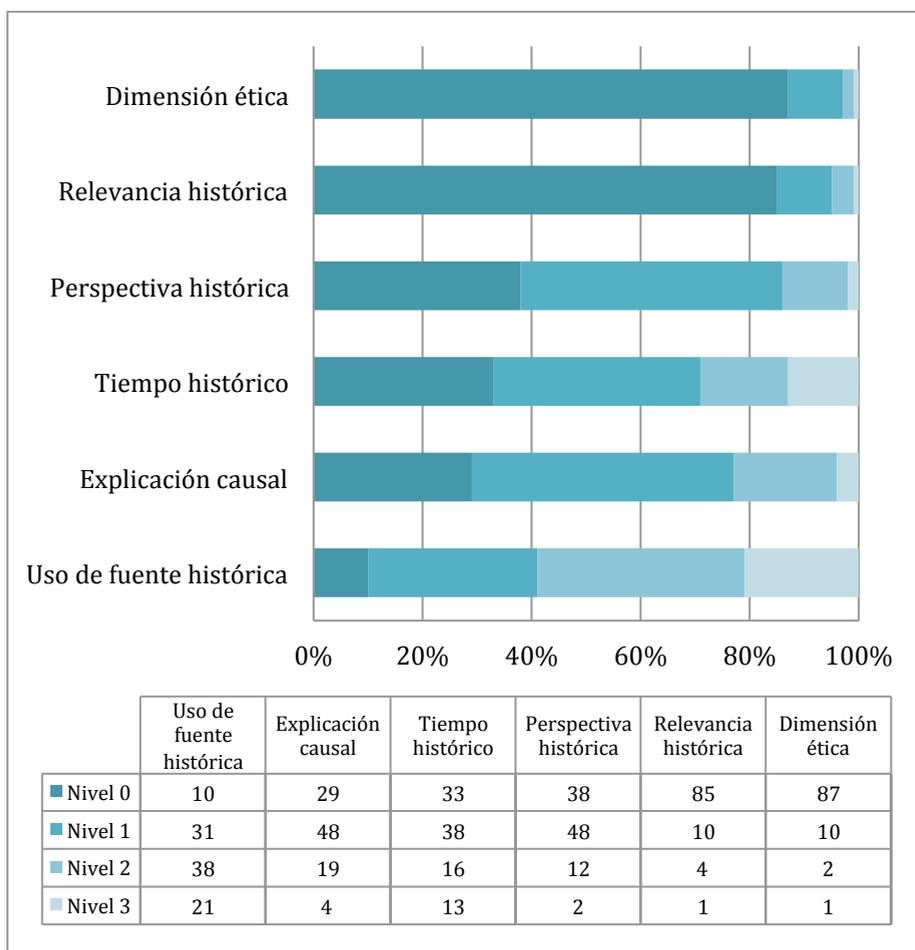
más que otros. Así, las características que envuelven a la PAU de Historia de España consiguen orientar las respuestas de los alumnos, quienes contestan aquello que saben que va a ser calificado positivamente. Con ello se demuestra la influencia que se ejerce desde las Pruebas Externas en la programación de las actividades didácticas y en la formación del profesorado.

A partir de la Figura 8.1. observamos la desigual profundidad de desarrollo de los conceptos de pensamiento histórico. En líneas generales, podemos diferenciar tres estadios de desarrollo. Por una parte, el uso de fuentes históricas que, como ya hemos comentado, debido a la presencia capital de las fuentes propuestas, entendemos que ejerce una influencia relevante en la formación de los estudiantes.

Por otra parte, en un segundo nivel, se hallarían los conceptos de explicación causal, tiempo histórico y perspectiva histórica. Se trata de tres metaconceptos cuyos niveles 1 y 2 representan el 50% de los alumnos. Esto nos demuestra que el formato tipo ensayo en el examen de Historia de España, podría favorecer, al menos en este caso, el desarrollo de ciertos metaconceptos relacionados con la estructura y organización del discurso histórico escolar.

Por último, se hallan los dos conceptos metodológicos “olvidados”: la relevancia histórica y la dimensión ética. Sus niveles de progresión demuestran la poca o nula presencia e importancia que se le otorgan a ambos en el aprendizaje de Historia.

Figura 8.1. Niveles de progresión de los conceptos de pensamiento histórico identificados en las respuestas de la PAU de Historia de España (Universidad de Santiago de Compostela)

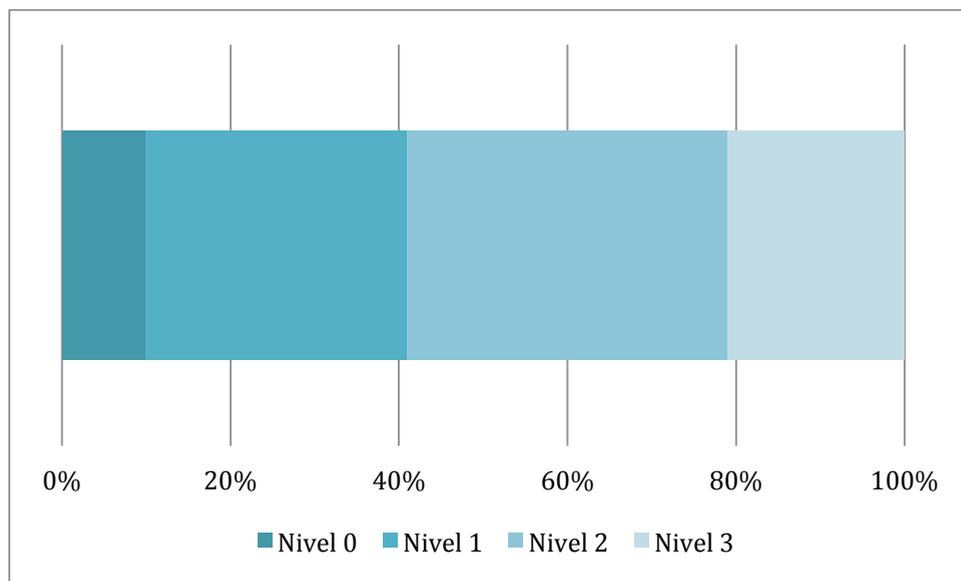


Fuente: elaboración propia

Respecto al *uso de fuentes históricas* (Figura 8.2.) debemos recordar que si bien el modelo de examen no impone la identificación de las fuentes, sí lo hace en cuanto al uso que se hace de los documentos. Esto provoca que los alumnos no solo integren en su discurso histórico escolar la identificación de las fuentes, sino que tengan la destreza de identificar las ideas principales aunque las parafraseen en sus narrativas (30%), que sean capaces de realizar inferencias (38%) o que sepan utilizar las fuentes de forma contextualizada (21%). El porcentaje de estudiantes que se

encuentran entre los niveles 2 y 3 está próximo al 60% lo que demuestra la importancia del trabajo con las fuentes, que se tiene en la formación de los estudiantes.

Figura 8.2. *Gráfico niveles de progresión uso de fuentes históricas. (Universidade de Santiago de Compostela)*



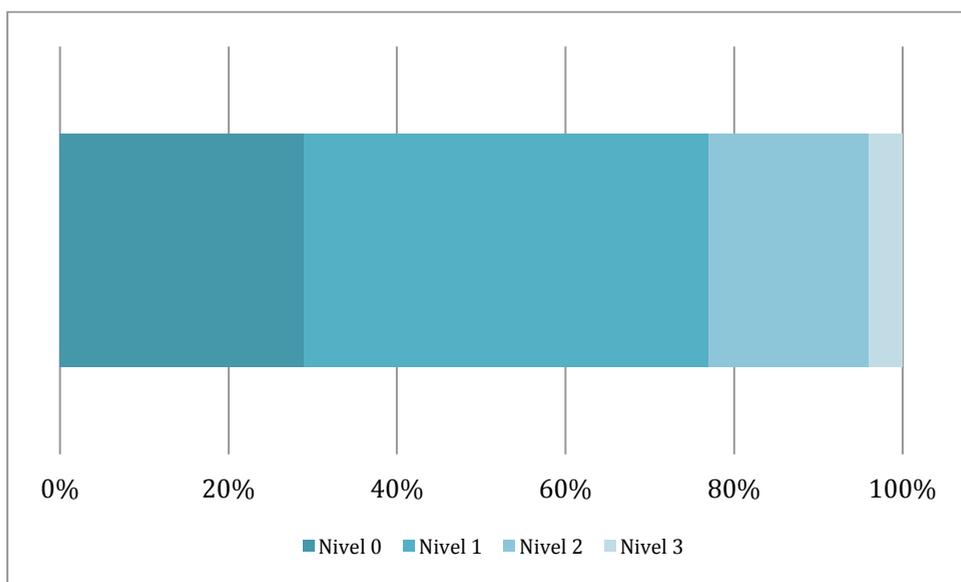
Fuente: elaboración propia

En cuanto al uso de fuentes históricas, confirmamos que hay dos factores marginales. El primero de ellos, la autenticidad. Hemos comprobado que los alumnos no se cuestionan la veracidad de las fuentes por encontrarnos en un contexto de examen. El otro aspecto, ha sido el de cotejo. En el caso gallego, a pesar de contar con cinco fuentes diferentes, las características de las mismas no ofrecen la posibilidad de realizar una comparación. Sí es cierto, que dicho cotejo, cuando se realiza con el conocimiento histórico que se posee, en ocasiones provoca la mala interpretación de la información proporcionada. En esta misma línea, cabe destacar que sí hay alumnos que analizan la relación que hay entre las fuentes. Para que hubiera un cotejo de las mismas, alguna de las fuentes debería contradecir la línea argumental.

El gráfico de los niveles de progresión de la explicación causal (Figura 8.3.) demuestra cómo este tipo de construcción sigue siendo la

manera más característica de explicar los hechos en Historia. El 70% de las respuestas se encuentra entre el nivel 1 y 3. Los alumnos son capaces de identificar que en Historia hay factores de causa y consecuencia, aunque solo un 4% de los estudiantes son capaces de llegar a niveles profundos.

Figura 8.3. *Gráfico niveles de progresión explicación causal.*
(Universidad de Santiago de Compostela)



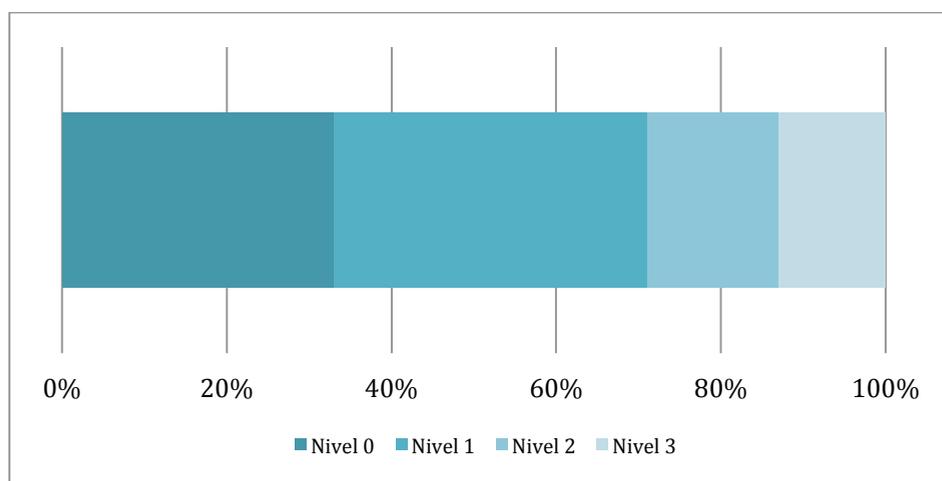
Fuente: elaboración propia

En este caso, hemos comprobado cómo hay dos marcadores que demuestran un grado de dificultad mayor para ser identificados en las respuestas de los alumnos. El primero de ellos, es el uso del juicio o razonamiento contrafáctico. Esta destreza serviría para comprobar la capacidad de los estudiantes para razonar sobre las distintas posibilidades así como para determinar unas causas u otras. Además serviría para complementar el análisis causal realizado por el alumnado. El otro de los factores ausentes, es la capacidad para establecer una hipótesis. Es cierto que hay un 15% de estudiantes que inician sus explicaciones mediante una introducción, pero esta, en muchas ocasiones, no puede ser catalogada como una verdadera hipótesis de trabajo, es más bien un planteamiento general que posteriormente desarrollan.

Al respecto de la identificación de la explicación causal en las respuestas de los alumnos, debemos admitir que en ocasiones es complicado discernir cuánto hay de memorización y cuánto de la destreza o capacidad para estructurar una narrativa histórica donde se demuestre dominar la explicación causal. Como ya se ha señalado, la opción A tiene una variedad de documentos más rica que permite que los alumnos puedan hablar de causas políticas, sociales o económicas, por lo que no se puede concluir en qué grado la selección de textos influye en la organización causal realizada por el alumno.

En cuanto a la destreza de *tiempo histórico*, los resultados (Figura 8.4.) alertan sobre la carencia de capacidad de los alumnos para estructurar sus narrativas con conceptos cronológicos complejos. Cerca del 33% de los estudiantes no emplea ningún tipo de vocabulario cronológico para estructurar sus narrativas. Consideramos que uno de los conceptos básicos en el aprendizaje de Historia es el dominio del tiempo histórico, y que todo alumno preuniversitario debería dominar. Situarse en el tiempo y en el espacio son dos destrezas básicas que las Ciencias Sociales ofrecen a nuestro alumnado. Es cierto que el 38% maneja al menos una cronología básica, pero entendemos que se trata de un aprendizaje memorístico y no comprensivo, tal y como demuestra que solo el 13% de los estudiantes comprenda la idea de progreso o decadencia en el devenir histórico.

Figura 8.4. *Gráfico niveles de progresión tiempo histórico.*
(Universidad de Santiago de Compostela)

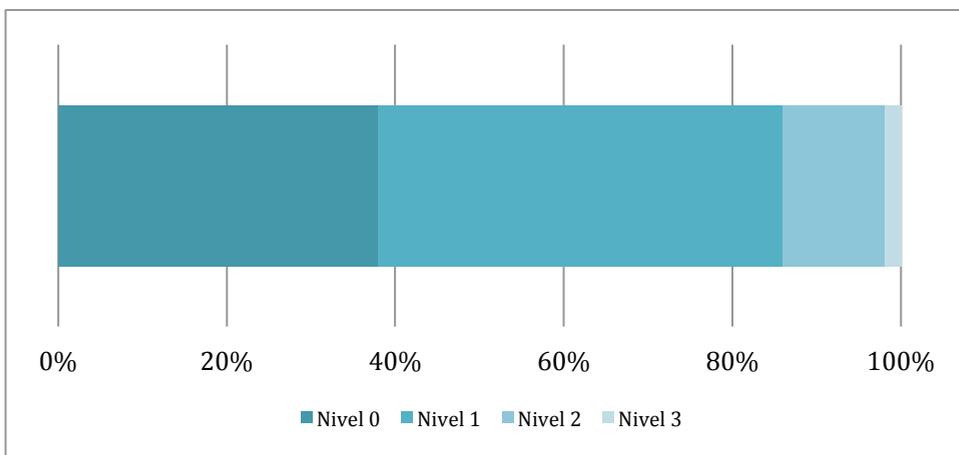


Fuente: elaboración propia

Como acabamos de señalar, uno de los factores que menos presencia tiene en las narrativas históricas escolares analizadas es la capacidad de analizar y evaluar si los cambios traen progreso o retroceso. Entendemos que esta destreza no solo requiere la memorización de unas fechas concretas, sino que el alumno comprenda la complejidad del tiempo histórico en profundidad.

Respecto a la competencia de la *perspectiva histórica*, es uno de conceptos metodológicos más complejos de identificar en las respuestas de los alumnos. No obstante, hemos querido comprobar la capacidad para comprender los distintos contextos sociales, culturales e intelectuales de la gente en el pasado. No podemos negar que la mayoría de estudiantes son capaces de reproducir el conocimiento histórico que describe el contexto del hecho o acontecimiento histórico a desarrollar. No obstante, podríamos asociar esta práctica a la memorización de un contenido histórico previamente elaborado. Desarrollar profundamente este metaconcepto requiere no solo el conocimiento del contexto histórico, sino tener la capacidad para relacionarlo con los hechos y decisiones que se enmarcan dentro de dicho periodo histórico. Este grado de profundidad solo es alcanzando por el 14% de las respuestas analizadas. A nuestro parecer, es un argumento más para demostrar el exceso de memorización que se relaciona con el aprendizaje de la Historia.

Figura 8.5. *Gráfico niveles de progresión perspectiva histórica.*
(Universidad de Santiago de Compostela)

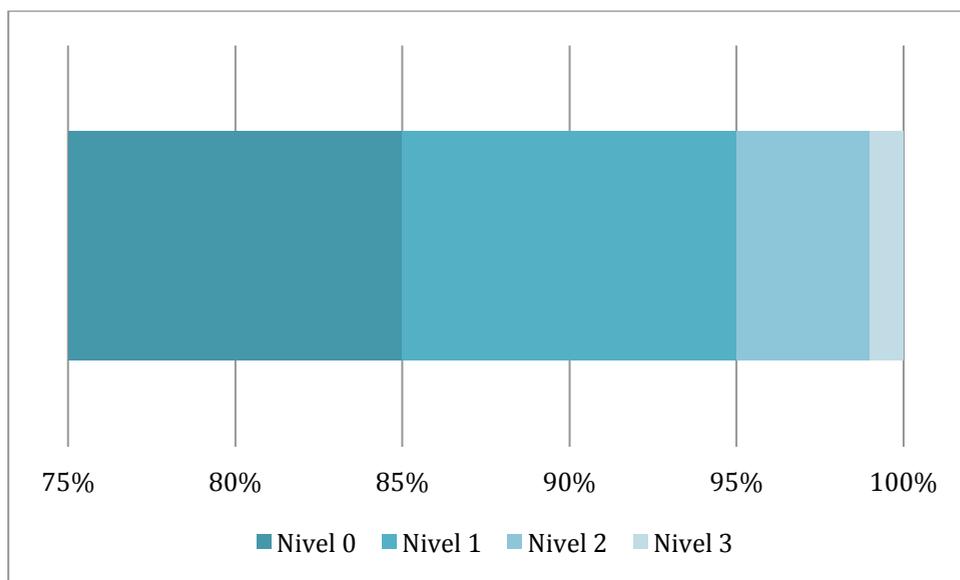


Fuente: elaboración propia

Uno de los factores menos identificados ha sido el de comprobar si saben diferenciar los valores políticos, sociales y culturales del pasado, con los actuales. Consideramos que, a pesar de que ambas opciones proporcionan la posibilidad de hacerlo: “valorar el papel del ejército en la actualidad en comparación con los siglos XIX y XX”, o incluso “valorar la influencia de la ideología fascista en la actualidad”, los alumnos no demuestran tener la capacidad para alcanzar dicho grado de profundidad.

Por último, consideramos que la competencia en *relevancia histórica* y la *dimensión ética* son los dos grandes conceptos olvidados. En el caso de la relevancia histórica, como se observa en el gráfico (Figura 8.6.) más del 80% de las respuestas no dan muestra de plantearse la relevancia histórica del acontecimiento a desarrollar. Los alumnos que plantean la importancia del proceso histórico, lo hacen en términos intrínsecos, es decir, la importancia se otorga por las consecuencias que produjo. Solo un porcentaje reducido de alumnos (5%) es capaz de reconocer el impacto sobre la configuración actual de España.

Figura 8.6. Gráfico niveles de progresión relevancia histórica.
(Universidade de Santiago de Compostela)

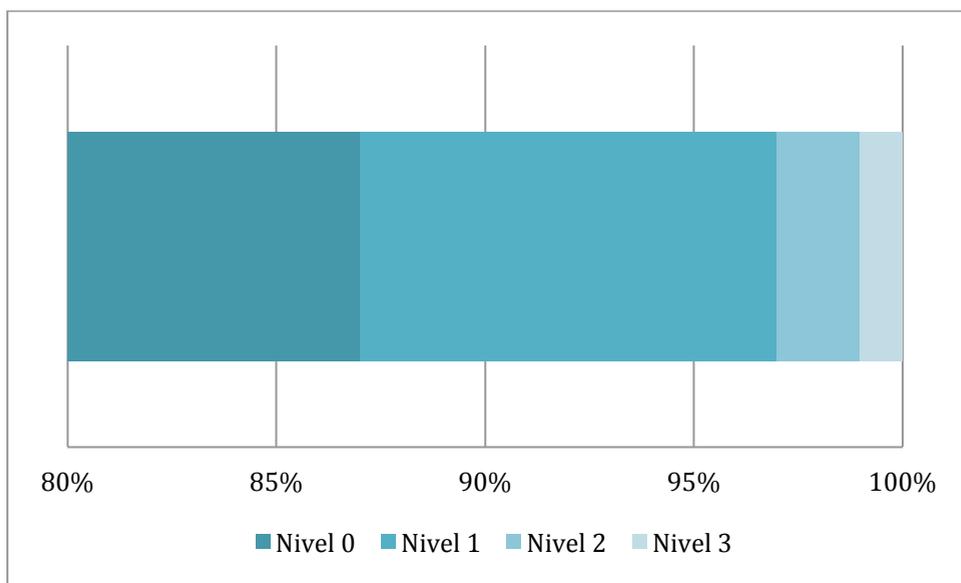


Fuente: elaboración propia

Consideramos que esta destreza (relevancia histórica) no necesita de un cambio en la prueba para poder ser demostrada. Como en ocasiones anteriores, la no exigencia en la prueba provoca que los alumnos no lo expliciten en sus respuestas. Debemos recordar que hay modelos de pruebas PAU que obligan, no solo a responder a la pregunta sino a reflexionar sobre la relevancia histórica del concepto o el hecho histórico sobre el que se les interroga.

Por último, la dimensión ética (Figura 8.7.) es otra destreza olvidada. El 90% del alumnado no emite juicios éticos o de valor sobre los acontecimientos históricos que está narrando. En los casos en los que identificamos respuestas donde se emiten opiniones, estas suelen resultar simples e incoherentes. Consideramos que una de las principales características del pensamiento histórico es la posibilidad de desarrollar la capacidad crítica, sin embargo, no es uno de los requisitos recogidos en los criterios de corrección.

Figura 8.7. *Gráfico niveles de progresión dimensión ética.*
(Universidad de Santiago de Compostela)



Fuente: elaboración propia

Habiendo descrito los diferentes niveles alcanzados por los alumnos gallegos, cabe destacar que las anotaciones manuscritas realizadas

por los correctores, en ocasiones, han sido de especial interés para graduar el nivel de respuesta del alumnado. Se han identificado un 90% de los exámenes con anotaciones al margen sobre el nivel de contenidos, explicación, desarrollo y presentación de los exámenes⁴³:

Las características ideológicas del régimen están desarrolladas confusamente. Respecto al resto de las valoraciones están aceptables y el nivel de contenidos es bueno. La redacción sin embargo en algunos párrafos es confusa. Las relaciones internacionales están bien explicadas.

(USC.4420.14)

Los contenidos económicos están bien explicados pero no refrendados por los documentos. Respecto a la caracterización ideológica del régimen y respecto a la caracterización de las relaciones internacionales está flojo porque apenas da algunos datos. Referencias a documentos escasos.

(USC.4419.14)

Estas anotaciones manuscritas, sirven de ejemplo para demostrar que, ante un examen de ensayo, la capacidad del corrector para evaluar los matices de las diferentes respuestas es mayor. El nivel de coincidencia de la calificación con el nivel de progresión identificado, en ocasiones, ha sido equivalente.

No obstante, valoramos la necesidad de que los criterios de corrección sean expresados a modo de rúbrica con la finalidad de hacer la evaluación más objetiva.

Con este capítulo se pone fin a la presentación de los resultados obtenidos tras el análisis de las respuestas de las PAU HES de Valencia y Santiago de Compostela.

A este respecto no se han querido realizar más análisis que los derivados de los mismos resultados. En el siguiente capítulo se llevará a cabo la interpretación y síntesis de los resultados mediante la comparación de los dos casos de estudio y su correspondencia con estudios anteriores

⁴³ Los correctores gallegos tienen la obligación de anotar al margen los criterios.

para tratar de comprobar si es posible trazar un patrón en el grado de complejidad presentado por los estudiantes en las PAU de Historia de España.

Asimismo, en el siguiente capítulo también se aplicará la taxonomía SOLO a los casos de estudio, con el objetivo de comprobar si la progresión que hemos mostrado en los capítulos anteriores tiene un fundamento lógico.

CAPÍTULO NOVENO

**INTERPRETACIÓN Y SÍNTESIS DE LOS
RESULTADOS: COMPARACIÓN DE LOS CASOS
DE ESTUDIO**

Reflexiones previas

El análisis de los conceptos de pensamiento histórico, así como el estudio individualizado de las muestras de la Universitat de València y de la Universidade de Santiago de Compostela, nos han llevado a plantearnos la necesidad de presentar un capítulo donde se aborde una visión comparada de los resultados obtenidos. Ambos casos responden a una situación escolar semejante (realización de las pruebas de acceso) y a un ámbito de regulación académico, pues las pruebas han sido confeccionadas por las Universidades.

No se trata de repetir lo visto en los Capítulos Séptimo y Octavo, los cuales han sido expuestos en profundidad, sino de poder realizar una interpretación, producto de la comparación de los resultados y teniendo en cuenta conclusiones de investigaciones anteriores. Además, siempre que sea posible, incluiremos las anotaciones manuscritas de los correctores con el fin de demostrar las carencias que detectan al corregir los exámenes⁴⁴.

En este capítulo se plantea también la aplicación de la taxonomía SOLO a las narrativas históricas, lo que nos va a permitir establecer una estructura de complejidad del pensamiento histórico. De este modo, se establece la relación entre la citada taxonomía, la presencia de conceptos metodológicos históricos y la complejidad de contenidos históricos. Todo ello en el contexto de una prueba externa en cuyos objetivos se declara el deseo de valorar el conocimiento que han adquirido los alumnos en la explicación histórica del pasado.

Antes de comenzar quisiéramos insistir en que se ha trabajado a partir de los seis conceptos metodológicos planteados por Seixas y Morton (2013). A cada nivel le corresponden una serie de marcadores para evaluar la competencia en el uso o destreza de cada metaconcepto, además, cada uno ha sido graduado en cuatro niveles de progresión caracterizados según sus peculiaridades.

En el primer apartado abordaremos la comparación de los casos de estudio a partir de los conceptos del pensamiento histórico. En él expondremos la interpretación de los resultados y las valoraciones,

⁴⁴ Se hace alusión a las anotaciones manuscritas de los correctores gallegos. Recordamos notas a pie de páginas anteriores donde aclarábamos que los correctores gallegos tienen la obligación de anotar al margen los criterios. A diferencia de Valencia, donde no solo no se dice nada, sino que incluso se llega a aconsejar no rayar o escribir sobre el examen y, si llega el caso, anotar porcentajes o justificaciones de la puntuación. Todo ello de forma totalmente voluntaria, sin que exista obligación alguna.

teniendo en cuenta las conclusiones de estudios anteriores. En el segundo, les aplicaremos la taxonomía SOLO y posteriormente, en el *Capítulo Décimo*, finalizaremos con nuestras conclusiones, las limitaciones de la investigación y las prospecciones para el futuro.

1. Comparación de los casos de estudio

Antes de iniciar la comparación e interpretación de los resultados, queremos señalar que, habiendo demostrado que los obtenidos en la Universitat de Valencia no presentan una variación significativa entre las dos convocatorias estudiadas, es por ello que se tomarán como referencia los correspondientes a la de 2013, para realizar la comparativa. Se busca con ello facilitar la lectura de los mismos y evitar ser reiterativos en la interpretación.

Empezaremos por el *uso de fuentes históricas*. Como ya sabemos, esta destreza se ha revelado como un herramienta fundamental que deben adquirir los alumnos para alcanzar una adecuada alfabetización histórica (Carretero y López, 2009; Sáiz, 2015). En ambas convocatorias se exige su utilización para la elaboración de las respuestas. En el caso valenciano, se hace a partir de una serie de preguntas, mientras que en el gallego, a través de la integración en la composición histórica. Respecto a los criterios de corrección de la prueba, en los dos casos se explicita la necesidad de utilizar las fuentes, requiriendo la integración de los conocimientos y la información facilitada por las fuentes.

Recordamos los niveles detectados (Cuadro 9.1.):

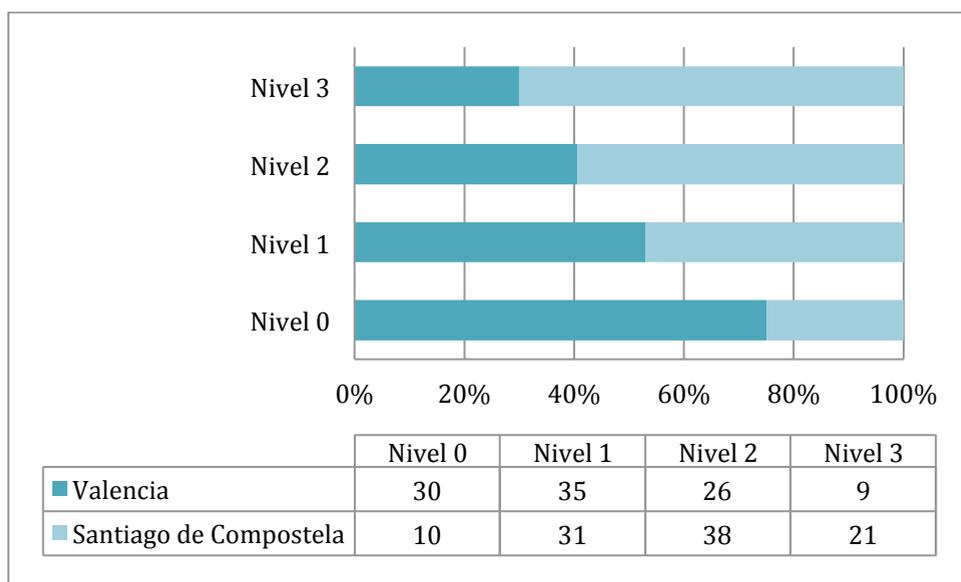
Cuadro 9.1. *Propuesta de niveles de progresión en el uso de fuentes históricas en las PAU de Historia de España*

NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
El alumno aunque analiza las fuentes, no intenta comparar con otras o con su conocimiento previo. Ignora las fuentes cuando elabora la explicación histórica.	El alumno identifica las fuentes y la contextualiza. No coteja las fuentes con otras o con su conocimiento previo. Localiza las ideas pero no las utiliza en su explicación. Parafrasea las fuentes.	El alumno analiza las fuentes en su totalidad. Localiza las ideas, obtiene inferencias de las mismas pero no las relaciona en su explicación. Utiliza las fuentes como prueba testimonial.	El alumno analiza las fuentes en su totalidad. Localiza sus ideas, obtiene inferencias y las utiliza de forma relacional en su explicación. Cuestiona las fuentes, las coteja, y las utiliza de forma contextualizada.

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 9.1. se muestra la comparación de los niveles de progresión alcanzados. En niveles absolutos, podemos afirmar que el uso que hace el alumnado gallego es superior al de los alumnos valencianos.

Figura 9.1. *Gráfico comparativo uso de fuentes históricas*



Fuente: elaboración propia

El 21 % de los alumnos gallegos alcanza el nivel 3 de progresión frente al 9% en el caso valenciano; es decir, este alumnado analiza las fuentes en su totalidad, localiza las ideas principales y obtiene inferencias de las mismas, además, utiliza las fuentes de forma contextualizada. Sin duda es un dato paradójico dado que en ambas propuestas se exige el uso de las fuentes para elaborar la composición histórica.

Sin embargo, los datos respecto a los niveles 1 y 2 demuestran que más de la mitad (60%) de los alumnos destacan por un uso deficiente de los textos, a veces por el exceso de paráfrasis, otras por la copia literal de las fuentes, y otras por ignorar las fuentes por completo. Este hecho queda constatado también por los correctores, al comprobar las notas manuscritas en el caso de la prueba gallega: “Parafrasea las ideas de los textos sin aportaciones de contenido” (USC.4282.14) o “Repite los mismos contenidos que hay en los documentos” (USC.3976.14).

Los datos resultantes confirman los obtenidos en análisis previos (Sáiz y Fuster, 2014) y Sáiz (2013), quien tras analizar una muestra de 168 exámenes de PAU de Historia de España del año 2013, concluía que más de la mitad de los estudiantes presentaba una complejidad cognitiva baja en el uso de fuentes textuales, apuntando a un escaso aprovechamiento en el trabajo de aula.

Datos similares obtuvieron Martínez, Conejo y López Facal (2011) al revisar los exámenes de las PAU realizados en Galicia en el año 2010. En la mayoría de pruebas nos encontramos con que los estudiantes desarrollan el tema tal y como lo llevan preparado de forma memorística, preocupándose de señalar aquello que tiene que ver con uno u otro documento.

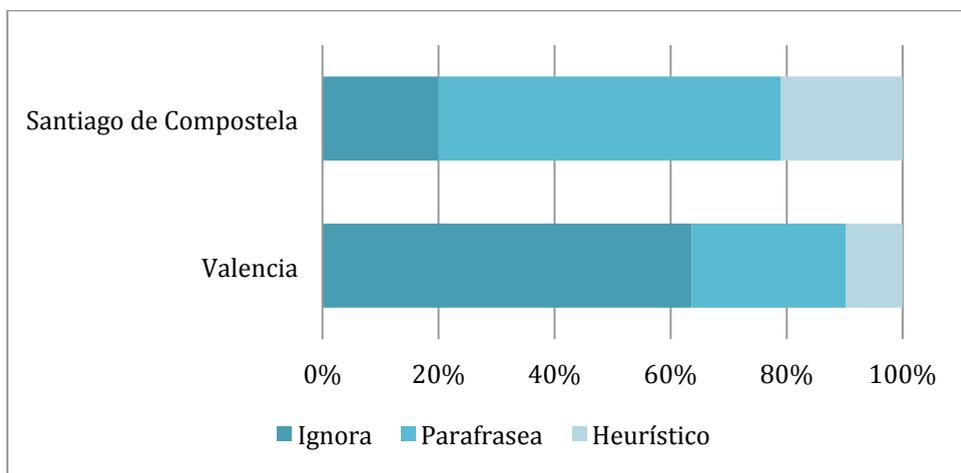
Asimismo, esta situación de abuso de la memorización y la falta de demostración de aquellos conocimientos procedimentales, en este caso el uso de fuentes históricas, parece ser una situación que proviene ya de las programaciones didácticas (Monteagudo, Miralles, Molina y Belmonte, 2010), los manuales escolares (Sáiz, 2011, 2013) y como describíamos en el *Capítulo Quinto*, de la propia configuración del currículo de Historia de España.

Todo parece indicar que la inclusión de fuentes históricas en las pruebas no favorece por sí mismas su uso si en cursos previos los estudiantes no han desarrollado competencias para trabajar con ellas. No obstante, con los resultados obtenidos se evidencia que el alumnado puede alcanzar elevados niveles de madurez.

Otras investigaciones fuera del ámbito de las PAU de Historia de España parecen indicar situaciones similares. Simão y Barca (2011) en un estudio realizado con alumnos de edades entre 13 y 20 años concluyen que solo un 6% son capaces de alcanzar grados profundos de comprensión de las fuentes.

Si analizamos en detalle algunos de los marcadores establecidos para la evaluación del uso de fuentes históricas, todavía podemos concretar más nuestro análisis. Centrándonos en el grado de complejidad en el uso e integración de las fuentes (Figura 9.2.), observamos en detalle cómo los alumnos valencianos, en más de un 60%, ignoran completamente las fuentes para realizar su composición histórica, a diferencia de los alumnos gallegos, que en un porcentaje similar, hacen un uso descriptivo de la misma. Esto demuestra que la exigencia en los criterios de corrección, al menos, obliga a esforzarse en hacer referencia a las fuentes proporcionadas.

Figura 9.2. *Grafico comparación grado de complejidad en el uso e integración de las fuentes.*



Fuente: elaboración propia

Al respecto del uso de las fuentes históricas, dos han sido los factores que en ambas comunidades no hemos podido valorar adecuadamente. Se trata de la valoración por parte del alumnado de la autenticidad de las fuentes y su cotejo. Por un lado, entendemos que valorar la autenticidad de las fuentes requeriría de un ejercicio particular para que el alumno pudiera demostrar que es capaz de dominar dicha destreza. Tal y como está concebida la prueba actualmente en ambas convocatorias resulta muy difícil que el alumno se detenga a reflexionar sobre si las fuentes proporcionadas tienen o no validez. Como ya hemos expresado, el contexto de examen es el que acaba otorgándosela.

Por otra parte, está la capacidad para cotejar las fuentes. Hemos comprobado cómo en ambas convocatorias había un porcentaje reducido de alumnos que no habían sido capaces de contrastar la información que les proporcionaba las fuentes, con sus conocimientos históricos. En todo caso, se necesitaría que la diversidad de fuentes fuera mayor para que el alumnado pudiera demostrar su capacidad para cotejar diferentes versiones de un mismo hecho histórico.

Respecto a los niveles de progresión de *explicación causal*, que recordemos eran (Cuadro 9.2.):

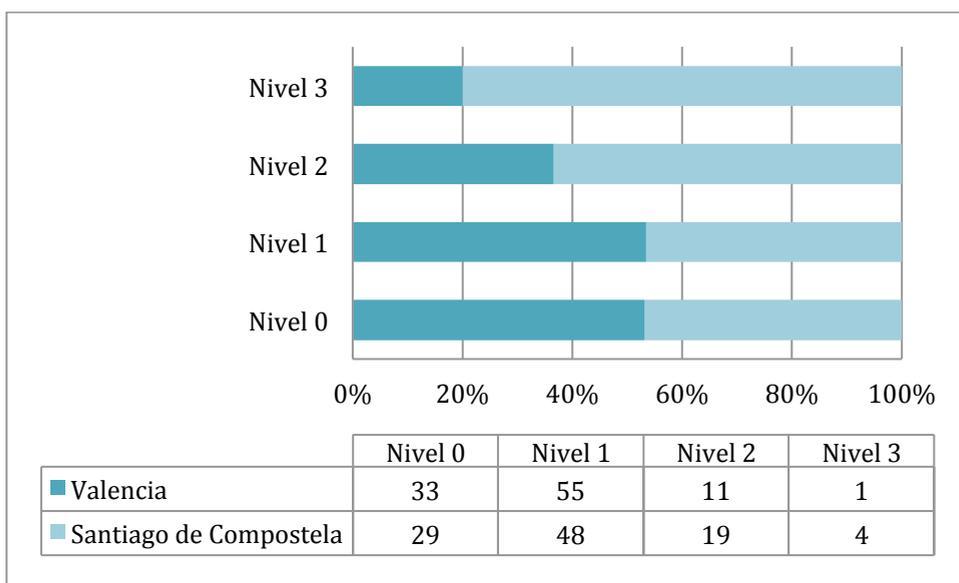
Cuadro 9.2. *Propuesta de niveles de progresión en la destreza de explicación casual en la PAU de Historia de España*

NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
En la narración no se identifican causas y consecuencias, solo hay hechos y explicaciones simplistas. El alumno no es capaz de utilizar razonamientos contrafácticos.	En la narración se identifican las causas y las consecuencias como suma de factores sin establecer una relación entre ellas o con nexos simples. No utiliza el juicio contrafáctico ni establece hipótesis.	En la narración se identifican causas y consecuencias con interdependencia entre los factores. Son explicaciones simples pero bien orientadas. Intenta hacer juicios contrafácticos y establecer hipótesis.	En la narración se identifican causas y consecuencias con plenitud de conexiones entre los factores. Buenas explicaciones enriquecidas con conocimientos históricos. Hace uso del razonamiento contrafáctico y establece hipótesis.

Fuente: elaboración propia

A este respecto, los niveles identificados en ambas comunidades, son más equilibrados, no obstante, demuestran una gran deficiencia para abordar la Historia desde una perspectiva causal. Más del 75% de las respuestas de los estudiantes se enmarcan entre los niveles 0 y 1. Se trata de respuestas en las cuales solo hay hechos sin establecer una relación causal entre ellos, o en el caso de establecerlos, las relaciones son simples. Como se puede comprobar en la tabla anexa al gráfico (Figura 9.3.), son muy pocos los alumnos capaces de desarrollar con profundidad esta destreza.

Figura 9.3. Gráfico comparativo explicación causal



Fuente: elaboración propia

A este respecto el estudio realizado por García, Jiménez y Moreno (2011) sobre la PAU de Historia de España en Andalucía afirma que los estudiantes establecen relaciones causales simples, unidireccionales y con una temporalidad lineal, sin interpretación. Además, confirma la escasez de pruebas donde se interpreten las causas y consecuencias de los procesos históricos.

Disponemos de otros estudios en torno a la elaboración de explicaciones casuales en Historia, como la investigación realizada por Domínguez (1994), quien concluyó que los docentes de Historia tienden a

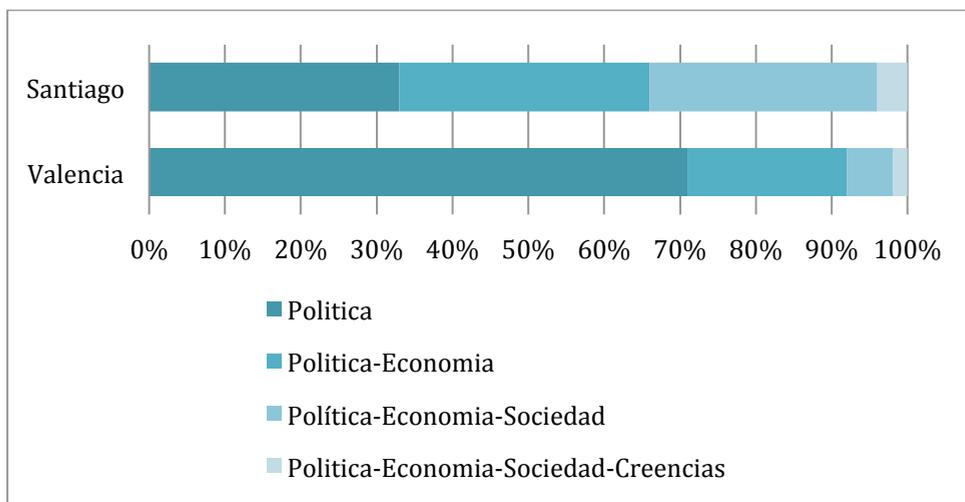
dar por obvias las características de la explicación causal en Historia, hecho que provoca una deficiente formación de los estudiantes. No es posible observar un aprendizaje de la explicación causal si previamente no hay una enseñanza expresa de esta. En su estudio realizado con 112 alumnos de 2º curso del Bachillerato General Experimental, demuestra que la mitad de los alumnos no conciben la noción de causa como una relación entre hechos, además del arraigo de la secuencia en cadena a la hora de representar las relaciones causales. Este hecho lo relaciona el autor con la concepción de la secuencia cronológica que prima en las narrativas históricas escolares.

Otro estudio sobre la concepción de los adolescentes sobre explicaciones múltiples en Historia realizado por I. Barca (2000) en alumnos portugueses entre 12 y 19 años, muestra una tendencia similar a la reseñada. Los alumnos tienden a exponer cuantos más factores mejor, pero carecen de la capacidad para establecer relaciones causales entre ellos.

Son también reveladores los resultados obtenidos por Sáiz y Gómez (en prensa) en su investigación realizada con 238 estudiantes del Grado de Educación Primaria en las Universidades de Valencia y Murcia. En sus narrativas, al ser preguntados por las causas y consecuencias que provocaron el avance de los reinos cristianos sobre el territorio musulmán, el 85% no hace alusión a las mismas ni a los diferentes ritmos temporales de ese proceso.

Al respecto de la explicación causal, nos parece interesante detenernos en tres de los marcadores establecidos para evaluar dicha destreza. El primero de ellos es la capacidad para hacer referencia a la multicausalidad. El gráfico (Figura 9.4.) demuestra un desequilibrio en los contenidos causales empleados por los alumnos en sus respuestas. Creemos que esto es debido no tanto a los conocimientos que posee el alumno, como a los documentos que se proponen en ambas pruebas. En el caso de las universidades valencianas, en las dos opciones son textos de marcado carácter político, y los alumnos tienden a primar este contenido. Por otra parte, en el caso gallego, las fuentes, al menos en la opción A, presentan una variedad de contenidos (políticos, económicos, sociales...) lo cual creemos que provoca que las narrativas de dichos estudiantes se vean enriquecidas.

Figura 9.4. Gráfico comparativo contenidos causales



Fuente: elaboración propia

Somos conscientes de que toda explicación histórica necesita realizarse desde una perspectiva multicausal, pero en estos dos casos analizados, consideramos que la selección de las fuentes acaba ejerciendo una influencia sobre la explicación causal que elabora el alumno. Asimismo, y aunque no queda reflejado en el gráfico, el hecho de incluir fuentes históricas que evoquen la Historia europea o universal, provoca que los alumnos inserten la Historia de España dentro de un contexto europeo o internacional, como sucede en la Opción A de la prueba gallega. En consecuencia, podemos afirmar que el diseño de la prueba es un factor explicativo relevante en la construcción del conocimiento histórico y, por eso mismo, su análisis y preparación pueden incidir en las programaciones docentes.

Sobre la necesidad de demostrar la multicausalidad al desarrollar las narrativas, también encontramos algunas muestras en las anotaciones de los correctores al señalar: “No realiza un análisis de la política internacional” (USC.4282.14), “No habla nada de la II Guerra Mundial por lo que el documento 4 está mal comentado, ignora los aspectos económicos de la autarquía” (USC.4159.14) o “Señala las causas pero no las explica” (USC.4363.14). Sin duda, la difusión de estos comentarios, presentados como informes de evaluación de las pruebas, facilitaría la

organización de una adecuada formación del profesorado para poder incidir en el aprendizaje histórico de los adolescentes.

La presentación de resultados ha demostrado que hay dos marcadores de difícil alcance para los estudiantes. Estos son el uso del juicio contrafáctico y la elaboración de hipótesis. De los 300 exámenes revisados solo en 9 casos se ha podido identificar la presencia de juicios contrafácticos, si bien estos, son de un carácter simple, y no demuestran una capacidad para razonar las posibles alternativas si los hechos históricos no hubieran sucedido como tal. Lo mismo ocurre con la elaboración de hipótesis, si bien algunos alumnos inician sus composiciones mediante una introducción, estas en muchas ocasiones no pueden considerarse como verdaderas hipótesis de trabajo.

Entendemos que con el modelo actual que presentan ambas comunidades autónomas sería posible un desarrollo profundo de la destreza de la explicación causal. Como han demostrado estudios anteriores, se hace necesario explicitar en el aula las características de la explicación histórica. Pero ello requiere de un entrenamiento y de una formación adecuada, no solo para el docente de Bachillerato, sino también para los profesores que elaboran las pruebas y orientan a los correctores en sus tareas de evaluación y calificación.

Una de las coordenadas más importantes en Historia es el *tiempo histórico*. Saber situar los hechos en el pasado y relacionarlos con su contexto histórico y comprender si cambian o se mantienen en el tiempo, y si ello conlleva un progreso o una decadencia, son aspectos esenciales del pensamiento histórico. Cabe recordar que los niveles identificados para este metaconcepto eran los siguientes (Cuadro 9.3.):

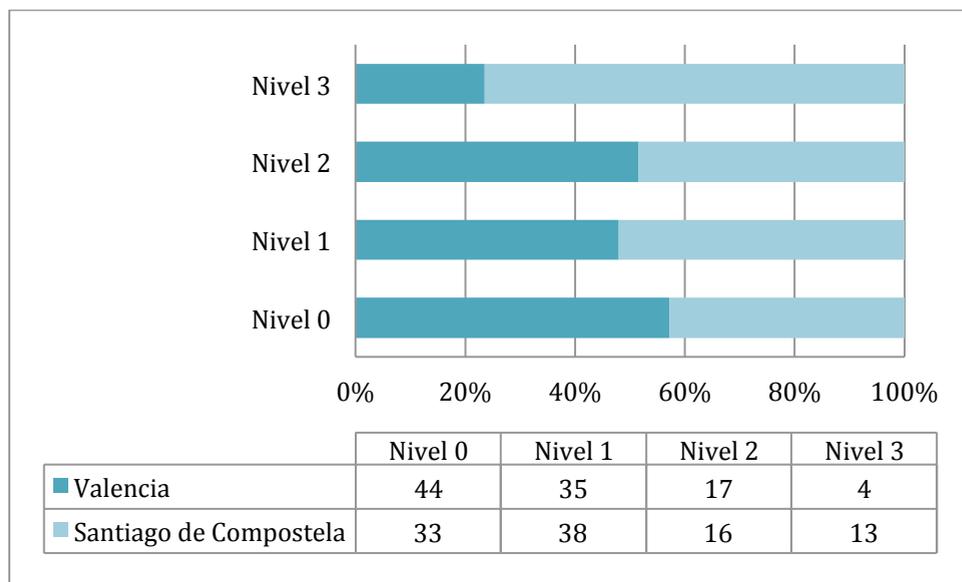
Cuadro 9.3. *Propuesta de niveles de progresión en la destreza de tiempo histórico en las PAU de Historia de España*

NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
La narración no integra el uso de una cronología que estructure el discurso. Los hechos suceden consecutivamente. No establece etapas ni puntos de inflexión. No hace alusión a los cambios y continuidades.	La narración se organiza según una lógica cronológica, aunque no se establecen etapas ni puntos de inflexión. No hace alusión a algún cambio.	La narración se organiza mediante el uso de un vocabulario cronológico histórico. Se diferencian etapas y puntos de inflexión. Se hace referencia a cambios y continuidades sin analizar si estas suponen un progreso o una decadencia.	La narración se organiza mediante el uso de un vocabulario cronológico histórico. Se diferencian etapas y puntos de inflexión. Se hace referencia a cambios y continuidades, analizando si suponen un progreso o decadencia.

Fuente: elaboración propia

Los resultados que presenta la Figura 9.5. muestran un insuficiente desarrollo en la destreza del tiempo histórico. El 70% de las respuestas del alumnado se enmarcan entre los niveles 0 y 1, es decir, se trata de alumnos que no integran el uso de una cronología compleja. Son narraciones que emplean conceptos temporales sencillos referidos a un orden temporal como: antes, después de, más tarde, en aquellos tiempos... Creemos que es alarmante que los estudiantes no sean capaces de organizar sus discursos históricos, al menos, desde un punto de vista cronológico. En un segundo nivel, encontramos a aquellos alumnos que organizan su discurso basándose simplemente en las fechas en las que ocurrieron los acontecimientos.

Figura 9.5. Gráfico comparativo tiempo histórico



Fuente: elaboración propia

Cabe decir, que coinciden aquellos alumnos que no organizan correctamente la explicación histórica haciendo uno de las causas y las consecuencias, con aquellos que no saben organizar su discurso temporalmente. En este sentido hemos de abordar la incidencia del anclaje cronológico para explicar el discurso temporal, lo que implica adecuar las fechas, los datos, los hechos históricos y su duración.

Como se puede observar en la Figura 9.5. los niveles alcanzados por los estudiantes gallegos y valencianos se encuentran en equilibrio, por lo que en este caso no podemos concluir que la prueba favorezca el desarrollo de dicha competencia. En ambas comunidades solo un número reducido de alumnos son capaces de desarrollar profundamente esta capacidad. Ello nos advierte de su dificultad para ser aprendida y, por ende, la necesidad de proponer nuevas estrategias metodológicas.

A este respecto contamos con investigaciones anteriores que demuestran la complejidad en el aprendizaje del tiempo histórico, en particular, de los conceptos de tiempo y cambio. A partir de la investigación del proyecto CHATA, Lee (2005) identifica los errores más comunes en los adolescentes. Así por ejemplo, el concepto cambio es

asimilado siempre que ocurren acontecimientos nuevos, al igual que asumen como sinónimos cambio y progreso, tendiendo a caracterizar el pasado por su decadencia.

En línea con estas valoraciones encuadramos los resultados obtenidos del análisis de las respuestas de las PAU HES. Solo un número reducido de alumnos es capaz de analizar los cambios y continuidades que se producen en el devenir histórico. Del total de 300 exámenes solo se han identificado 18 alumnos que demuestren un desarrollo cognitivo alto de dicha capacidad.

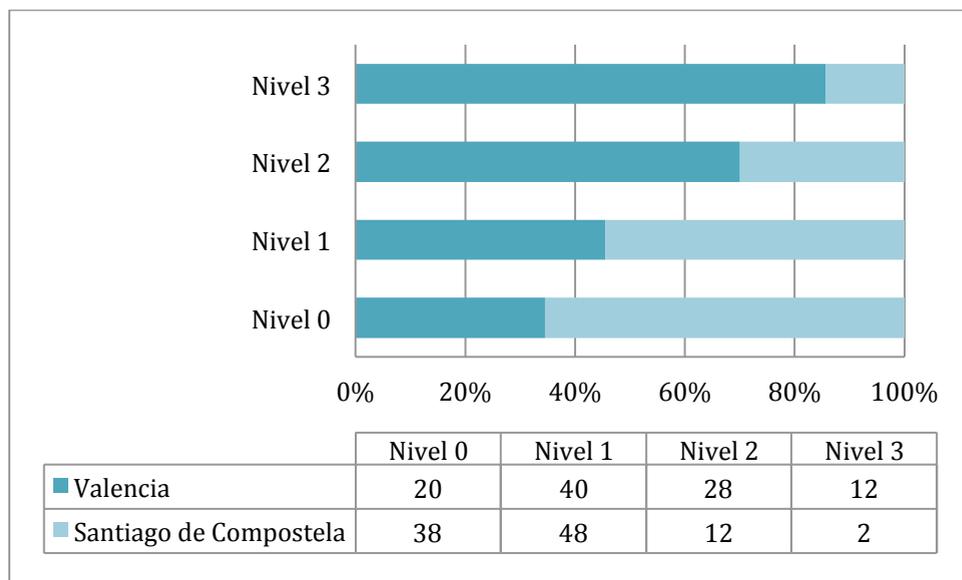
Respecto la *perspectiva histórica*, es decir, la capacidad para explicar de forma contextualizada un hecho histórico, los niveles identificados han sido (Cuadro 9.4):

Cuadro 9.4. *Propuesta de niveles de progresión en la destreza de perspectiva histórica en las PAU de Historia de España*

NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Se reproduce el conocimiento histórico sin ningún tipo de valoración.	. Se reproduce el conocimiento histórico correctamente contextualizado pero desde una visión descriptiva. Se describe el contexto pero no se relaciona con las acciones que suceden.	Se reproduce el conocimiento histórico y se realizan juicios simples en relación al contexto establecido.	Se reproduce el conocimiento histórico debidamente contextualizado relacionándolo con los hechos que se analizan. Se distinguen y se juzgan las ideas actuales y las del contexto histórico analizado.

Fuente: elaboración propia

Los resultados (Figura 9.6.) demuestran la misma tendencia que hemos identificado para la explicación histórica y tiempo histórico, entre el 60-70% de las respuestas analizadas se enmarcan dentro de los dos primeros niveles (Nivel 0 y 1).

Figura 9.6. *Gráfico comparativo perspectiva histórica*

Fuente: elaboración propia

Esto supone que la mayoría de las respuestas abordan el contenido histórico desde un punto de vista descriptivo. Creemos que debido al exceso de memorización, se reproduce el conocimiento histórico sin ningún tipo de valoración al respecto de lo que el contexto histórico pudo influir en las tomas de decisiones. Ello lleva a proporcionar muchos datos, pero sin llegar a demostrar la posible relación existente entre el contexto y los acontecimientos.

En ocasiones los correctores subrayan ideas de las respuestas ante los incoherentes intentos de algunos alumnos de demostrar su perspectiva histórica como “pues la comida era escasa, había familias con diez hijos que tenían menos comida que otra familia con cinco hijos en cuanto a la comida que tomaba cada miembro de la familia” (USC.3971.14).

Por otra parte, en ambas comunidades es significativa la línea argumental o tendencia historiográfica de las respuestas de los alumnos. Se trata de narrativas históricas plagadas de personajes clave donde todo parece tener sentido gracias a ellos. En las opciones referidas al siglo XIX son preeminentes las figuras monárquicas como Isabel II y Fernando VII, por el contrario, en las opciones del siglo XX ganan protagonismo las

figuras políticas como Franco, Juan Carlos I o Adolfo Suárez. En general hay una escasa participación de la sociedad en la construcción histórica. Este aspecto guarda relación con la preeminencia de argumentos causales de tipo político.

En línea con lo que acabamos de señalar se encuentra el estudio de Domínguez (1993) quien, al igual que con la explicación causal, demostró que tras la enseñanza de la explicación por empatía (perspectiva histórica) los resultados observados mejoraron. Mientras que el grupo control no mejoró y los resultados se mantuvieron en los niveles 1 y 2 (incomprensión y confusión, y estereotipos generalizados), en los grupos que recibieron una enseñanza de conceptos y empatía, mejoró notablemente alcanzando niveles profundos de desarrollo. Una vez más, la enseñanza específica en conceptos interpretativos y destrezas permite que el alumnado consiga alcanzar niveles altos de empatía histórica.

En otro estudio realizado con alumnado de 2º de ESO (Sáiz, 2013) basado en un ejercicio de empatía histórica ambientado en la conquista cristiana de la Valencia musulmana, se demuestra que la mayoría de alumnos manifiestan una comprensión baja, aportan escasos contenidos históricos o contenidos descontextualizados.

Respecto a las dos últimas variables, *relevancia histórica* y *dimensión ética*, ya hemos dejado constancia en capítulos anteriores de que se trata de las dos grandes “olvidadas” en el desarrollo del pensamiento histórico. Situación que se confirma al comparar los resultados obtenidos en ambas comunidades. Recordemos los niveles establecidos para ambos conceptos metodológicos (Cuadro 9.5. y Cuadro 9.6.):

Cuadro 9.5. *Propuesta de niveles de progresión en la destreza de relevancia histórica en las PAU de Historia de España*

NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
No existe referencia a ningún tipo de alusión a la relevancia del hecho histórico analizado.	Existe referencia a la relevancia histórica del acontecimiento en relación al contexto histórico en el que sucede.	Existe referencia a la relevancia histórica del acontecimiento en relación a las consecuencias o por tratarse de un punto de inflexión en la Historia.	Existe referencia a la relevancia histórica del acontecimiento identificando más de un significado. Da muestras de entender la relevancia que ha ejercido en la actualidad.

Fuente: elaboración propia

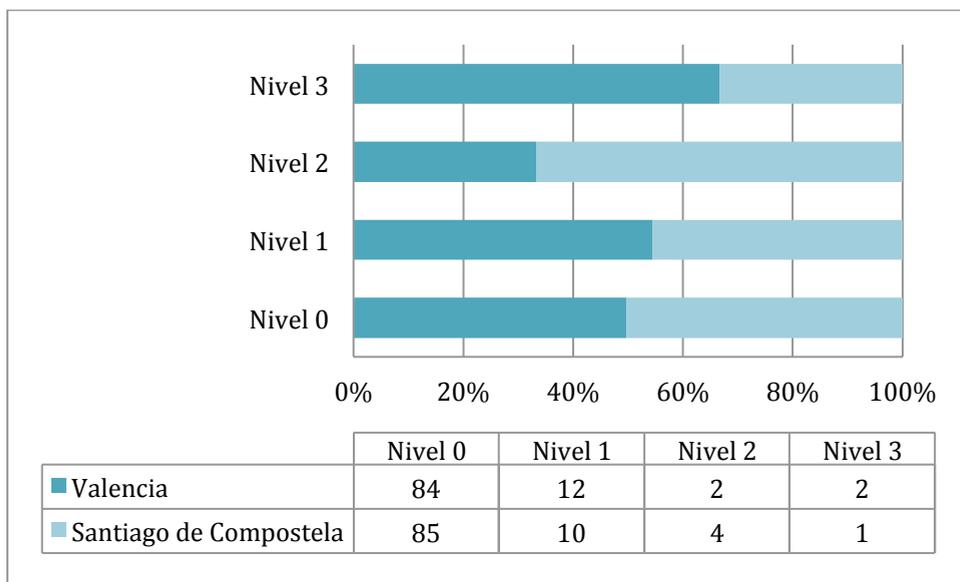
Cuadro 9.6. *Propuesta de niveles de progresión en la destreza de dimensión ética en las PAU de Historia de España*

NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
No emite juicios sobre las fuentes ni sobre los acontecimientos históricos analizados.	Emite juicios éticos, pero son simples e incoherentes.	Emite juicios éticos coherentes con el contexto histórico al que se adscriben.	Emite juicios éticos u opiniones. Es capaz de reconocer las limitaciones de la Historia como “lecciones” del pasado

Fuente: elaboración propia

Por una parte, los resultados al respecto de la destreza de relevancia histórica muestran la total carencia de capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre la importancia de los hechos. No evidencian competencia para identificar elementos relevantes en su discurso. Este hecho, guarda relación con la incapacidad del alumnado para señalar puntos de inflexión en los procesos históricos.

Figura 9.7. Gráfico comparativo relevancia histórica



Fuente: elaboración propia

En general, los datos revelan una similitud en los niveles alcanzados por los alumnos. Muestran que en más del 80% de las respuestas no existe ninguna referencia en relación con la relevancia del hecho histórico analizado. No reflexionan sobre el por qué han estudiado dichos acontecimientos, qué influencia han generado intrínsecamente o su relación con la configuración actual de España.

Respecto a los tres niveles restantes, el nivel 1, hace referencia a aquellos estudiantes que solo comprenden la relevancia histórica en relación con el contexto histórico en el que sucede, es decir, son relevantes porque las consecuencias a corto plazo que han generado son evidentes. Respecto al nivel 2, se trata de alumnos que consideran la relevancia como punto de inflexión, y por tanto genera consecuencias a medio plazo. Por último, un número reducido de alumnos son capaces de desarrollar niveles altos. Son los que dan muestras de entender la relevancia hasta la actualidad.

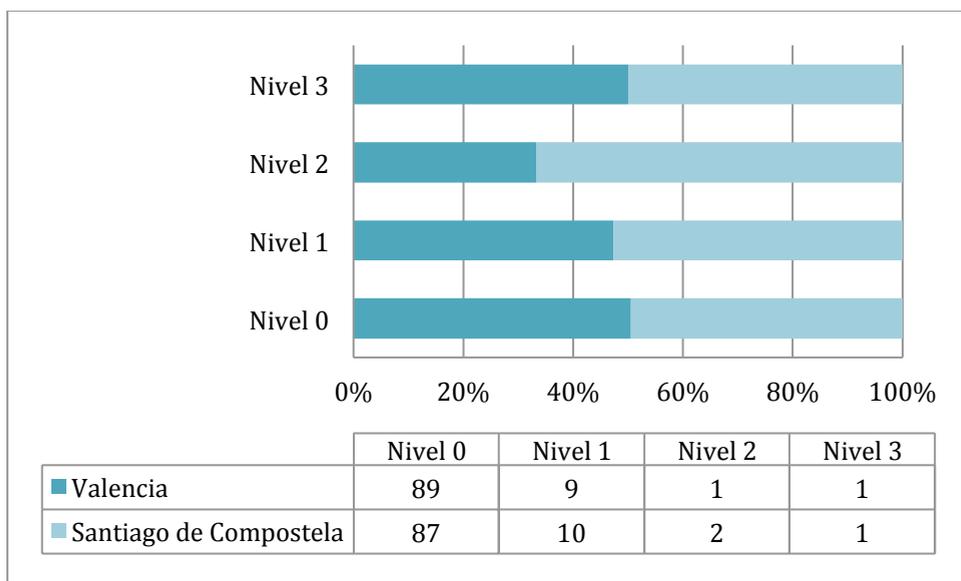
Los estudios demuestran la complejidad de conceptualizar la relevancia histórica (Lévesque, 2005), no obstante, Lévesque argumenta la necesidad de enseñar este concepto metodológico para no caer en el error

de considerar relevantes aquellos eventos históricos que conmemoramos en la actualidad y que el autor llama “memoria-historia” (*memory-history*).

Por su parte, los estudios de Cercadillo (2001) ya advertían de que a pesar de no poder relacionar un tipo de significado con un mayor nivel cognitivo, en sus investigaciones sí se demuestra una cierta progresión en la comprensión de la relevancia histórica. Desde la no existencia de ningún tipo de significado (nivel 0), un valor intrínseco, en términos de relevancia contemporánea a los hechos (nivel 1), un valor relacional por las consecuencias que provoca (nivel 2), y finalmente la referencia a varios tipos de significado y su conexión con el presente (niveles 3 y 4).

Podríamos plantear la relevancia histórica en términos de valorar a qué le dan importancia los alumnos respecto a los contenidos históricos que plasman en sus narrativas, pero consideramos que resulta complicado discernir cuánto hay de memorización y cuánto de elección por parte del estudiante, por considerarlos más o menos relevantes en relación al contexto histórico que desarrolla. Además el contexto del examen provoca una autocensura respecto a lo que cree que puede decir como relevante, pues teme fallar en la prueba externa.

Por último, cabe abordar la dimensión ética (Figura 9.8.). Como en el concepto metodológico anterior, la situación respecto a los niveles de progresión detectados muestra una ausencia significativa en contenidos, habilidades y valores cívicos. En los exámenes no hemos encontrado muestras de la expresión de puntos de vista críticos o valoración personal al respecto.

Figura 9.8. *Gráfico comparativo dimensión ética*

Fuente: elaboración propia

Los resultados son claros, el 90% de las respuestas de los estudiantes carecen de reflexiones críticas o personales, y en los casos en que sí aparecen son simples e incoherentes. Se identifica una confusión entre ética y moral, que lleva a la propensión a calificar como buenos y malos los sujetos y acciones históricas. Muestra de ello, son las anotaciones o subrayados manuscritos de los correctores ante intentos de expresión de opiniones, como por ejemplo, haciendo referencia al plan de saneamiento de la economía franquista del año 1939, el corrector subraya “Esta reforma realmente tuvo sus frutos, la economía sufrió una gran ascenso y notables mejoras con el tiempo” (USC.3970.14)

A conclusiones similares llegan los citados estudios sobre las PAU gallega y andaluza (Martínez, Conejo y López Facal, 2011; García, Jiménez y Moreno, 2011) donde diversos autores constatan las dificultades para emitir juicios argumentados sobre el pasado. Creemos que desarrollar una actitud crítica, ya sea positiva o negativa, es una necesidad básica para formar ciudadanos democráticos.

Al realizar la comparación de los resultados hemos comprobado una interrelación entre los conceptos que forman el pensamiento histórico.

Se ha constatado cómo en ocasiones la falta de desarrollo de uno de los conceptos provoca la incapacidad para desarrollar otro de ellos. Además un grado de desarrollo bajo tiende a coincidir con un grado de conocimientos históricos deficiente.

Es por ello que en el siguiente apartado se plantea la aplicación de la taxonomía SOLO combinada con los conceptos de primer y segundo orden.

2. Aplicación de la taxonomía SOLO a los casos de estudio

Tras el análisis e interpretación de los resultados, como complemento a la organización de las narrativas históricas de los alumnos hemos recurrido a la taxonomía SOLO (Biggs y Tang, 2007). Mediante la combinación de dicha taxonomía con los niveles de progresión de los contenidos históricos sustantivos y la presencia de conceptos metodológicos históricos, pretendemos mostrar con mayor claridad el nivel de desarrollo de pensamiento histórico que consiguen alcanzar los estudiantes de las muestras analizadas.

Cabe matizar que, si bien el modelo conceptual ha sido presentado en el *Capítulo Cuarto*, la construcción de la categorización de la complejidad organizativa de las narrativas históricas ha sido construida *a posteriori*, tras comprobar la relación existente entre los diferentes niveles de progresión, es decir, hemos contrastado la taxonomía del modelo con las respuestas del alumnado para verificar si es posible organizar una programación docente que ofrezca una respuesta a las exigencias del conocimiento histórico, con una autonomía crítica ciudadana.

No todos los alumnos desarrollan con igual profundidad todos los conceptos del pensamiento histórico. Tras la interpretación de los resultados hemos comprobado que el más asumido por los estudiantes es el de uso de fuentes históricas, por lo que es el único que está presente entre en 70-80% de las respuestas. Por otra parte, sabemos que el 90% de los alumnos se halla en un nivel 0 en relación a la relevancia histórica y dimensión ética. Por esta razón nos interesa comprobar el grado de relación y desarrollo que se establece entre los tres conceptos restantes:

explicación histórica, tiempo histórico y perspectiva histórica. Y el grado de relación de estos con los conocimientos sustantivos de Historia.

Para comprender la aplicación de la taxonomía SOLO combinada con los conceptos de segundo orden y los contenidos sustantivos históricos, recordamos a modo de resumen la propuesta de niveles de progresión de los conceptos de segundo orden que configuran el pensamiento histórico (Cuadro 9.7):

Cuadro 9.7. *Propuesta de niveles de progresión de los conceptos metodológicos en la PAU de Historia de España*

NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
USO DE FUENTES HISTÓRICAS			
El alumno no analiza correctamente las fuentes. No intenta comparar con otras o con su conocimiento previo. Ignora las fuentes cuando elabora la explicación histórica.	El alumno identifica las fuentes y la contextualiza. No coteja las fuentes con otras o con su conocimiento previo. Localiza las ideas pero no las utiliza en su explicación. Parafrasea las fuentes.	El alumno analiza las fuentes en su totalidad. Localiza las ideas, obtiene inferencias de las mismas pero no las relaciona en su explicación. Utiliza las fuentes como prueba testimonial.	El alumno analiza las fuentes en su totalidad. Localiza sus ideas, obtiene inferencias y las utiliza de forma relacional en su explicación. Cuestiona las fuentes, las coteja. Y las utiliza de forma contextualizada.
EXPLICACIÓN HISTÓRICA			
En la narración no se identifican causas y consecuencias, solo hay hechos y explicaciones simplistas. El alumno no es capaz de utilizar razonamientos contrafácticos.	En la narración se identifican las causas y las consecuencias como suma de factores sin establecer una relación entre ellas o con nexos simples. No utiliza el juicio contrafáctico ni establece hipótesis.	En la narración se identifican causas y consecuencias con interdependencia entre los factores. Son explicaciones simples pero bien orientadas. Intenta hacer juicios contrafácticos y establecer hipótesis.	En la narración se identifican causas y consecuencias con plenitud de conexiones entre los factores. Buenas explicaciones enriquecidas con conocimientos históricos. Hace uso del razonamiento contrafáctico y establece hipótesis.

TIEMPO HISTÓRICO			
La narración no integra el uso de una cronología que estructure el discurso. Los hechos suceden consecutivamente. No establece etapas ni puntos de inflexión. No hace alusión a los cambios y continuidades.	La narración se organiza según una lógica cronológica, aunque no se establecen etapas ni puntos de inflexión. No hace alusión a algún cambio.	La narración se organiza mediante el uso de un vocabulario cronológico histórico. Se diferencian etapas y puntos de inflexión. Se hace referencia a cambios y continuidades sin analizar si estas suponen un progreso o una decadencia.	La narración se organiza mediante el uso de un vocabulario cronológico histórico. Se diferencian etapas y puntos de inflexión. Se hace referencia a cambios y continuidades, analizando si suponen un progreso o decadencia.
PERSPECTIVA HISTÓRICA			
Se reproduce el conocimiento histórico sin ningún tipo de valoración.	Se reproduce el conocimiento histórico correctamente contextualizado pero desde una visión descriptiva. Se describe el contexto pero no se relaciona con las acciones que suceden.	Se reproduce el conocimiento histórico y se realizan juicios simples en relación al contexto establecido.	Se reproduce el conocimiento histórico debidamente contextualizado relacionándolo con los hechos que se analizan. Se distinguen y se juzgan las ideas actuales y las del contexto histórico analizado.
RELEVANCIA HISTÓRICA			
No existe referencia a ningún tipo de alusión a la relevancia del hecho histórico analizado.	Existe referencia a la relevancia histórica del acontecimiento en relación al contexto histórico en el que suceden.	Existe referencia a la relevancia histórica del acontecimiento en relación a las consecuencias o por tratarse de un punto de inflexión en la Historia.	Existe referencia a la relevancia histórica del acontecimiento identificando más de un significado. Da muestras de entender la relevancia que ha ejercido en la actualidad.
DIMENSIÓN ÉTICA			
No emite juicios sobre las fuentes ni sobre los acontecimientos históricos analizados.	Emite juicios éticos, pero son simples e incoherentes.	Emite juicios éticos coherentes con el contexto histórico al que se adscriben.	Emite juicios éticos u opiniones. Es capaz de reconocer las limitaciones de la Historia como "lecciones" del pasado

El cuadro anterior, junto con los niveles de complejidad de contenidos histórico que se muestran en el Cuadro 9.8. se han construido los niveles de la complejidad organizativa de las narrativas históricas.

Cuadro 9.8. *Niveles de progresión de la complejidad de contenidos históricos*

NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Relato con vacíos históricos y graves errores de información. No presentan datos pertinentes de naturaleza histórica	Relato con información de naturaleza descriptiva, con una ordenación lineal. El relato aporta algunos hitos políticos ordenados de forma correcta	Relato de acontecimientos políticos, pero combinado con algunas informaciones sociales, económicas, culturales	Relato de mayor riqueza informativa. Integra explicaciones de contenidos políticos con otros contenidos sociales, económicos, y culturales, todos ellos bien estructurados

Fuente: Sáiz (2015)

De este modo a partir del modelo conceptual descrito en el *Capítulo Cuarto* y del análisis e interpretación de los resultados obtenidos de las respuestas de los alumnos valencianos y gallegos podemos proponer los siguientes niveles (Cuadro 9.9.).

El nivel 0, *preestructural*, se trata de relatos vacíos de contenidos históricos y con graves errores de información. Respecto a la presencia de conceptos metodológicos, no contiene conceptos de segundo orden sobre historia, o en caso de identificar alguno, es el uso de fuente histórica aunque con niveles muy bajos (Nivel 1).

El nivel 1, *uniestructural*, se trata de narrativas históricas con información de naturaleza descriptiva, con una ordenación lineal. El relato aporta algunos hitos políticos ordenados de forma correcta. Son relatos que presentan el marcador de uso de fuente histórica, al menos en el nivel 1, acompañado de un marcador de explicación histórica, tiempo histórico y perspectiva histórica en niveles bajos (nivel 1).

Cuadro 9.9 *Propuesta de niveles de la complejidad organizativa de las narrativas históricas en las PAU HES*

NIVEL SOLO	Contenidos históricos sustantivos	Presencia de conceptos metodológicos históricos
<p>NIVEL 0 PREESTRUCTURAL</p>	<p>Relato con vacíos históricos y graves errores de información. No presentan datos pertinentes de naturaleza histórica.</p>	<p>Relatos que presentan la ausencia total de conceptos de segundo orden, o como mínimo el uso de fuentes históricas (nivel 1).</p>
<p>NIVEL 1 UNIESTRUCTURAL</p>	<p>Relato con información de naturaleza descriptiva, con una ordenación lineal. El relato aporta algunos hitos políticos ordenados de forma correcta.</p>	<p>Relatos que presentan marcadores de uso de fuente histórica (nivel 1) acompañado de al menos un marcador de explicación histórica, tiempo histórico y perspectiva histórica en niveles bajos (nivel 1).</p>
<p>NIVEL 2 MULTIESTRUCTURAL</p>	<p>Relato de acontecimientos políticos, pero combinado con algunas informaciones sociales, económicas, culturales.</p>	<p>El relato contiene el marcador de uso de fuente histórica al menos en el nivel 2, acompañado de un marcado de explicación histórica, tiempo histórico y perspectiva en niveles medios (nivel 2). En alguna ocasión es posible identificar marcadores de relevancia histórica y dimensión ética en niveles bajos (nivel 1).</p>
<p>NIVEL 3 RELACIONAL – ABSTRACTO AMPLIADO</p>	<p>Relato de mayor riqueza informativa. Integra explicaciones de contenidos políticos con otros contenidos sociales, económicos, y culturales, todos ellos bien estructurados.</p>	<p>Se identifica el marcador de uso de fuente histórica en el nivel 3, acompañado de un marcado de explicación histórica, tiempo histórico y perspectiva histórica en nivel altos (nivel 3). Es posible identificar marcadores de relevancia histórica y dimensión ética en niveles medios y altos (nivel 2 y 3).</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Sáiz (2015)

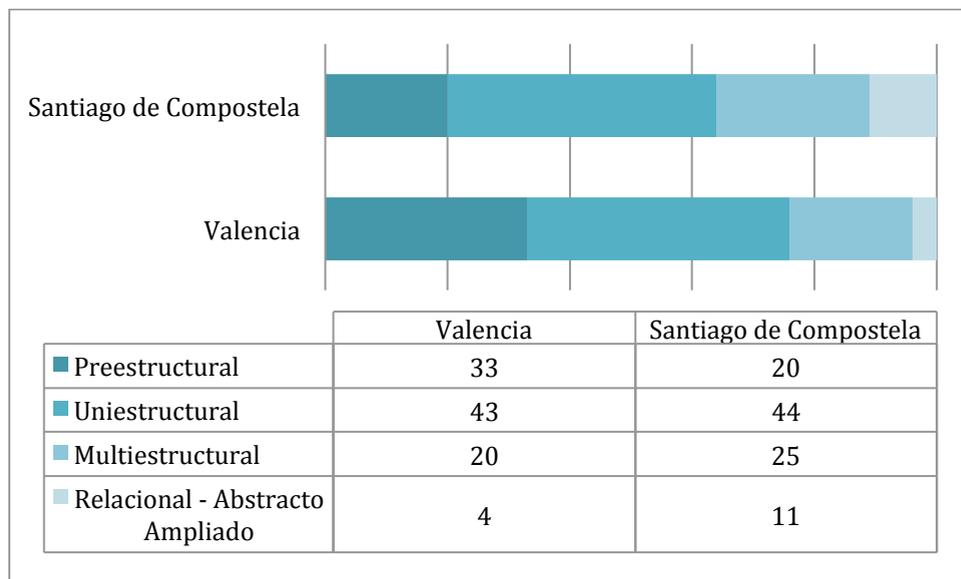
El nivel 2, *multiestructural*, se trata de discursos con acontecimientos políticos, pero combinado con algunas informaciones sociales, económicas o culturales. Respecto a conceptos de segundo orden, el relato contiene el marcador de uso de fuente histórica al menos en el nivel 2, acompañado de un marcador de explicación histórica, tiempo histórico y perspectiva en niveles medios (nivel 2). En alguna ocasión es posible identificar marcadores de relevancia histórica y dimensión ética en niveles bajos (nivel 1).

El nivel 3, *relacional - abstracto ampliado*, son relatos de mayor riqueza informativa. Integra explicaciones de contenidos políticos con otros sociales, económicos y culturales. En cuanto a los conceptos de segundo orden, se identifica el marcador de uso de fuente histórica en el nivel 3, acompañado de un marcador de explicación histórica, tiempo histórico y perspectiva histórica en niveles altos (nivel 3). Es posible identificar marcadores de relevancia histórica y dimensión ética en niveles medios y altos (nivel 2 y 3).

Tras la elaboración de los niveles de complejidad organizativa de las narrativas históricas en las PAU HES se han identificado las siguientes frecuencias a partir de la muestra analizada en la Universitat de València y la Universidade de Santiago de Compostela (Figura 9.9).

En líneas generales los resultados no muestran una gran variación entre ambas Comunidades, confirmándose las tendencias anotadas en capítulos anteriores. La mayoría de respuestas se enmarcan en los niveles 1 (*Uniestructural*) y 2 (*Multiestructural*). Se trata de respuestas en las que, desde un punto de vista del pensamiento histórico se detectan marcadores de uso de fuente histórica entre los niveles 1 y 2, pudiendo identificar al menos marcadores de explicación histórica, tiempo histórico y perspectiva histórica en niveles bajos y medios, por lo que, a nivel general, podemos concluir que se hace necesario un mejor aprendizaje en el aula de los conceptos metodológicos históricos, si bien es preciso indicar que los objetivos y deseos docentes no siempre se corresponden con la predisposición de aprendizaje del alumnado.

Figura 9.9. Comparación de los niveles de la complejidad organizativa de las narrativas históricas



Fuente: elaboración propia

En cuanto a las diferencias identificadas en los extremos (niveles *preestructural* y *relacional-abstracto ampliado*), creemos que son debido a las características de las pruebas propuestas. En el caso gallego debemos recordar que la falta de uso de las fuentes es penalizada por los criterios de corrección, por lo que se hace más complicado encontrar a alguien que ignore las fuentes completamente. Por otra parte, la diferencia en el número de repuestas enmarcadas como relacional-abstracto ampliado, la atribuimos a las pequeñas variantes descritas sobre todo en tres marcadores en concreto: explicación histórica, tiempo histórico y perspectiva histórica, en los cuales hemos encontrado más matices.

No obstante, debemos ser cautelosos con los resultados obtenidos. Se trata de una propuesta flexible que pretende reflejar lo mejor posible la realidad de la muestra seleccionada. Sin embargo, debemos reconocer que ante una muestra tan amplia, en ocasiones, los niveles propuestos no eran del todo óptimos. Después de todo, tratar de establecer una gradación con más de cuatro niveles hubiera supuesto una dispersión de los resultados. En suma, nos ha preocupado más el análisis de la progresión del

conocimiento histórico del alumnado que el respeto por una taxonomía general de organización del conocimiento escolar.

Por otra parte, si comparamos los niveles establecidos con los criterios de corrección encontramos ciertos desajustes. En el caso valenciano los criterios de corrección muestran una única respuesta correcta y no recogen su variedad. Esto provoca que respuestas que nosotros hemos enmarcado en un determinado nivel desde el punto de vista de complejidad, sean valoradas por el corrector con la máxima puntuación. Somos conscientes de que los correctores califican en función de los criterios de corrección disponibles pero ¿se debe puntuar igual a un alumno que domina los contenidos pero no hace uso de las fuentes, que a otro que hace un uso heurístico de las mismas? Asimismo, al no quedar recogido en los criterios de corrección ¿cómo se valora a aquellos alumnos que reflexionan sobre la relevancia histórica o demuestran poseer un pensamiento crítico?

Sobre este aspecto ha quedado demostrado que los correctores gallegos, al no tener impuesto un modelo de respuesta, consiguen alcanzar los diferentes matices de las mismas, si bien puede que no haya unanimidad entre distintos correctores. No obstante, al presentar un modelo de prueba de ensayo abierto, la libertad del corrector para valorar el trabajo del estudiante, la capacidad de análisis, de explicación de los hechos históricos o la de usar la información de las fuentes históricas es mayor.

En ambos casos consideramos que sería necesario el establecimiento de criterios de corrección que tuvieran presente los niveles de progresión de las respuestas del alumnado. Sería conveniente redefinirlos partiendo de niveles de progresión que no solo midieran el conocimiento histórico sustantivo, sino que tuvieran presente el dominio de los conceptos metodológicos históricos. Dichos criterios entendemos que son muy útiles para diseñar cualquier política de formación del profesorado y para organizar las programaciones docentes de Bachillerato.

CAPÍTULO DÉCIMO

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Reflexiones previas

En este último capítulo vamos a presentar las principales conclusiones de esta Tesis Doctoral teniendo en cuenta todos los datos aportados hasta el momento. Es por ello que creemos necesario hacer un breve recorrido por la investigación. Después de tres años de trabajo es imprescindible y casi obligatorio recopilar una síntesis de las características esenciales. Se trata de una somera descripción que nos sirva para reflexionar sobre algunos aspectos de la investigación.

Así, en los tres primeros capítulos de la Tesis nos planteábamos el problema y el marco teórico de la investigación. En el capítulo cuarto abordábamos la fundamentación metodológica, aspecto clave en toda investigación por conducir las reflexiones teóricas hacia la interpretación de los datos. Finalmente del capítulo quinto al noveno hemos presentado e interpretado los resultados obtenidos a partir de los diferentes estudios empíricos realizados, así como un análisis comparado de los mismos.

Es ahora cuando llega el momento de relacionar lo anterior para llegar a las conclusiones finales de toda investigación. Recordemos que dadas las características de la misma, las conclusiones que extraigamos no pretenden en ningún caso ser certezas absolutas, son tal vez el inicio de futuras investigaciones que profundicen en las líneas aquí definidas, amplíen los casos de estudio o formulen propuestas didácticas concretas. Ese es nuestro deseo.

Para ello debemos retomar el problema de investigación que nos ha conducido hasta aquí. Nos hemos planteado la necesidad de un aprendizaje de Historia significativo que suponga no solo la mera transmisión de un conocimiento histórico, sino que implique la comprensión de la complejidad en la elaboración de la explicación del pasado histórico mediante la adquisición de las competencias que permiten su construcción. Un problema de investigación que se ha nutrido de dos contextos de conocimiento: la *educación histórica* y la *evaluación*.

De este modo nos propusimos comprobar si las pruebas de acceso a la Universidad (PAU) de Historia de España evaluaban una educación histórica que promovieran una formación al servicio de una ciudadanía democrática, con capacidad para utilizar la Historia para interpretar el pasado, comprender el presente y proyectar el futuro. Nos formulamos como interrogante básico de esta Tesis Doctoral si las PAU de Historia de

España permitían comprobar la adquisición de las destrezas de pensamiento histórico.

Hemos partido de una hipótesis principal: el diseño de una evaluación que promueva el desarrollo de competencias de pensamiento histórico podría contribuir a una mejora de la educación histórica para la ciudadanía. Los resultados obtenidos permiten afirmar que todavía existen carencias en la formación del pensamiento histórico de nuestro alumnado, todavía existen obstáculos que impiden su enseñanza y aprendizaje. No obstante, hemos comprobado cómo la influencia que ejerce el examen puede contribuir a mejorar el aprendizaje de Historia. Asimismo, aunque de forma limitada, confirmamos que los alumnos pueden alcanzar niveles de progresión profundos en el desarrollo de las competencias históricas.

Una forma de comprender los matices que hemos detectado durante la investigación es verificando o refutando los tres objetivos planteados al principio de esta Tesis Doctoral, y que recogemos en la Cuadro 10.1., que ya se incluyó en el *Capítulo Primero*:

Cuadro 10.1. *Planteamiento general de la tesis doctoral.*

PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN	
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	Conocer si las PAU de Historia de España evalúan una educación histórica que promueve una formación al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la Historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el futuro.
PREGUNTA PRINCIPAL	¿Permiten las PAU de Historia de España comprobar la adquisición de las competencias / destrezas de pensamiento histórico?
HIPÓTESIS PRINCIPAL	El diseño de una evaluación que promueva el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico podría contribuir a una mejora de la educación histórica para la ciudadanía.
OBJETIVOS GENERALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer las disposiciones legales sobre la materia de Historia de España que marca el currículo educativo a nivel estatal y autonómico. 2. Conocer la lógica con la que se desarrollan las pruebas de acceso a la Universidad de Historia de España. 3. Valorar la construcción del conocimiento histórico a partir de las respuestas de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia

Considerando que toda investigación supone además un proceso de aprendizaje tanto individual como colectivo, queremos añadir ahora un elemento sobre el que creemos también debemos extraer conclusiones: el método de investigación, es decir, cómo hemos procesado los datos a la luz de las teorías analizadas y de los deseos de ser útil en investigaciones e innovaciones posteriores.

Con todo ello, a continuación se plantean cuatro epígrafes que pretenden abordar las conclusiones finales de la Tesis Doctoral en varias direcciones: en relación al método de investigación, en relación con el currículo de Historia de España, en relación con la evaluación y a la PAU de Historia de España y en relación con el aprendizaje histórico del alumnado. Finalmente se plantea un último epígrafe donde reflexionar sobre los límites y prospecciones de la investigación.

1. Conclusiones en relación al método de investigación

Como señala Muntanyola (2014: 28) “un elemento a tener en cuenta es la falacia de asociar una teoría con una metodología y la de identificar una metodología con un lenguaje de investigación”. Hay cierta tendencia a relacionar lo cualitativo con las palabras y lo cuantitativo con los números, generando en ocasiones un problema metodológico. ¿Existen metodologías ligadas a una teoría o sería más correcto hablar de métodos?

En nuestra investigación ha sido el planteamiento del problema el que nos ha exigido la combinación de diferentes métodos de investigación, sin negar que se ha priorizado un enfoque de métodos cualitativos con el objetivo de comprender y profundizar sobre el fenómeno de estudio.

Partíamos de la idea de que la educación como realidad social es demasiado compleja como para seguir la lógica de las matemáticas y que, consecuentemente, solo la diversidad metodológica posibilitaba el estudio de la realidad social. Los promotores del análisis del discurso no descartan la posibilidad de medir el mundo social, por lo tanto, el análisis de contenido puede buscar secuencias o patrones que son formales.

La búsqueda de dichos patrones es la que nos ha llevado a plantear un modelo conceptual y un proceso de categorización para el análisis.

Modelo que puede resultar complejo pero que la investigación ha demostrado que ha sido funcional. Consideramos que los cinco sistemas de categorías que se han diseñado, *a priori* y *a posteriori*, han abordado los diferentes problemas de investigación:

1. El primer problema fue conocer el nivel de desarrollo cognitivo y de destrezas de pensamiento histórico contempladas en las disposiciones legales sobre la materia de Historia de España. Se planteó una categorización de la complejidad cognitiva de las habilidades de procesamiento y de conceptos de pensamiento histórico que nos ha permitido realizar una lectura profunda de la legislación.

2. Nuestro objetivo era conocer la lógica con la que se desarrollan las pruebas de acceso a la Universidad de Historia de España, es decir, analizar la complejidad cognitiva y de destrezas de las preguntas que son objeto de evaluación. Creemos que el modelo desarrollado por Alarcón (2010) nos ha permitido describir las características formales de los protocolos de examen. Asimismo, la taxonomía de Bloom se nos ha revelado como un modelo con capacidad suficiente para determinar el nivel cognitivo de las preguntas planteadas en las pruebas, lo cual nos ha llevado a poder definir la complejidad cognitiva de las pruebas.

3. El tercer problema abordado ha sido analizar la construcción del conocimiento histórico de los alumnos a partir de las narrativas, es decir, conocer la representación social de la Historia de España del alumnado. Para ello nos ha resultado útil definir unos marcadores que nos permitieran caracterizar las respuestas de los alumnos. Por otra parte, la construcción de un modelo de progresión nos ha servido para secuenciar las respuestas en niveles de desarrollo. Valoramos que, aunque en ocasiones la construcción de un modelo de progresión puede comprimir la variedad de respuestas emitidas por el alumnado, se hace necesario disponer de un modelo que nos ayude a obtener una visión global de los resultados obtenidos. Asimismo, la adaptación del modelo de Sáiz y Gómez (2016) con la aplicación de la taxonomía SOLO combinada con la complejidad de los contenidos sustantivos históricos y los conceptos de pensamiento histórico, han resultado ser de una gran validez gracias a las múltiples variables que han podido interrelacionarse.

En resumen, el diseño de categorías de diferente naturaleza (identificación de las partes del examen, nivel cognitivo, conceptos metodológicos, grados de complejidad y complejidad del discurso según la taxonomía SOLO) nos ha facilitado un análisis de datos multifactorial. El establecimiento de diferentes niveles nos permitió transformar la información cualitativa, recogida en el programa Filemaker 12 Pro Advanced, en información cuantitativa, posibilitándonos recolectar datos y hacer uso de la estadística descriptiva.

Dado que el contexto de análisis del pensamiento residía en las respuestas y preguntas emitidas en una prueba externa, nos ha parecido necesario precisar dicho marco legislativo, académico y subjetivo. En este sentido ha sido de gran utilidad el método comparativo, pues hemos podido contrastar los resultados de Santiago de Compostela y Valencia en su reglamentación previa al examen, en la orientación de los correctores y en los juicios que emitían estas personas.

De este modo, creemos que se han superado las limitaciones de aplicar solamente métodos cualitativos al análisis de contenido. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos de forma rigurosa y fiable es una de las principales aportaciones de esta investigación para el área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Los modelos de análisis de los protocolos de examen junto con los modelos de progresión de la complejidad del pensamiento histórico pueden servir de base, tanto para diseñar futuras pruebas de evaluación como para disponer de niveles de resultados esperados en el dominio del pensamiento histórico, que sean referentes para definir futuros criterios de corrección de las pruebas.

Respecto a los métodos cuantitativos, valoramos la utilidad que nos han ofrecido para la selección de la muestra. Los estadísticos descriptivos que se han tomado como referencia (media, desviación típica e intervalos) nos han permitido seleccionar una muestra de exámenes semejante al total de la población. Aunque no es posible generalizar los resultados a toda la población, sí entendemos que parte de estos o su esencia podrían aplicarse en otros contextos, contribuyendo a un mayor conocimiento y a establecer algunas pautas para futuros estudios. O sea, nos permite corroborar lo que podemos denominar con rigor un estudio de tendencias.

2. Conclusiones en relación al currículo de Historia de España

A este respecto pueden señalarse las siguientes conclusiones:

Se confirma la hipótesis 1. El currículo de Historia de España reconoce de forma implícita la necesidad de trabajar con las destrezas metodológicas históricas, aspecto que se ve reflejado en la descripción de los contenidos y los criterios de evaluación. No obstante, los niveles de complejidad cognitiva y profundidad de desarrollo de pensamiento histórico muestran todavía carencias en el planeamiento metodológico de la materia. En esta misma línea encontramos la normativa autonómica, la cual no presenta diferencias en cuanto a los niveles registrados para la norma estatal.

Por otro lado se confirma que, desde un punto de vista administrativo, las pruebas de acceso a la Universidad cumplen un papel preminentemente selectivo no favoreciendo su uso como herramienta de mejora educativa.

Detengámonos más en detalle y desarrollemos las conclusiones obtenidas para cada uno de los subproblemas de investigación que se relacionan con esta hipótesis:

¿Qué finalidades, objetivos y criterios de evaluación se establecen en el currículo de Historia de España?, ¿cómo se organiza el contenido histórico?, ¿se reconoce un desarrollo explícito de las destrezas de pensamiento histórico?

El análisis de la legislación que regula las enseñanzas de Historia de España permite concluir que, las finalidades, objetivos y criterios de evaluación promueven procesos de bajo nivel cognitivo. En el caso de los objetivos, se detecta un peso excesivo de exigencias como memorizar, reconocer, comprender, etc. relacionadas en su mayoría con conocimientos de carácter declarativo y/o descriptivo. Bien es cierto que, los objetivos evocan las destrezas metodológicas históricas, aunque es necesaria una lectura en profundidad. A este respecto, se obvian conceptos como la perspectiva histórica y la relevancia histórica.

Por su parte, los contenidos reflejan una concepción historiográfica tradicional que presenta una Historia general exhaustiva. Consideramos que sería necesario una selección de contenidos más profunda, que permitiera trabajar en torno a los grandes problemas que configuran la Historia de España con el objetivo de potenciar y desarrollar los conceptos metodológicos históricos. Asimismo, los criterios de evaluación siguen remitiendo a dimensiones cognitivas bajas, llevando consigo asociados ejercicios de memorización y reproducción de un discurso histórico.

Referente al currículo, en el *Capítulo Segundo*, ofrecíamos muestras de cómo se aborda la integración del pensamiento histórico en los currículos de otros países. Apostamos por la elaboración de estándares que permitan el desarrollo y la evaluación de los conceptos de pensamiento histórico, a diferencia de lo que ofrece la actual LOMCE.

¿Qué papel juega la evaluación?, ¿cuál es el marco normativo que regula las PAU?, ¿para qué existen las pruebas de acceso a la Universidad?

Si bien tradicionalmente se le suelen atribuir varias funciones a la prueba de acceso a la Universidad, todo parece indicar que el principal objetivo de estas pruebas y el único que se acaba cumpliendo es el de seleccionar y clasificar al alumnado. No obstante, debemos remitirles al siguiente epígrafe para conseguir una respuesta más precisa sobre el papel que juega la evaluación y la PAU de Historia de España.

3. Conclusiones en relación a la evaluación y a la PAU de Historia de España

A este respecto pueden señalarse las siguientes conclusiones:

Se confirma la hipótesis 2. Las PAU de Historia de España no se confeccionan teniendo en cuenta los consensos actuales en Didáctica de la Historia. La tipología de actividades así como los niveles cognitivos identificados demuestran, en general, una prueba que no promueve niveles cognitivos elevados ni un desarrollo de los conocimientos de pensamiento histórico. El modelo mayoritario de prueba promueve un aprendizaje

memorístico, aunque se han detectado modelos que posibilitarían la integración de destrezas de pensamiento histórico.

Por otra parte, realizada la comparación con el estudio de Alarcón (2010) podemos confirmar que la introducción de la LOE no ha supuesto un cambio sustancial en las PAU. Los resultados demuestran que se sigue manteniendo la misma estructura de la prueba.

En comparación con los exámenes de los años 60 sí hemos identificado un cambio en cuanto al planteamiento de las pruebas, principalmente por la introducción de fuentes textuales. Sin embargo, se detecta que los enunciados de los ejercicios mantienen una misma redacción formal.

Detengámonos más en detalle y desarrollemos las conclusiones obtenidas para cada uno de los subproblemas de investigación que se relacionan con esta hipótesis:

¿Cómo son las pruebas de Historia de España de acceso a la Universidad?, ¿qué características formales presentan?, ¿qué contenidos son más recurrentes?, ¿qué estructura o diseño presentan?, ¿qué similitudes y diferencias encontramos según las CCAA?, ¿han sufrido cambios tras la implantación del modelo LOE?, ¿qué capacidades cognitivas promueven?, ¿permiten evaluar la capacidad de pensar históricamente del alumnado?, ¿se ha superado la presentación de enunciados similares entre las pruebas de los años 60 y las actuales PAU?

La variedad de formatos de exámenes y puntuaciones no nos permite obtener una visión global de las características que poseen las PAU de Historia de España. Sí hemos identificado que el ejercicio más planteado en las pruebas es el análisis de fuente histórica. Entendemos que este tipo de ejercicios es considerado de gran importancia para la evaluación del conocimiento histórico. No obstante, debemos concluir que su importancia en la calificación provoca que en ocasiones sea un ejercicio menor en cuanto a su representatividad en la calificación total. Cabe recordar que algunas Comunidades Autónomas le adjudican una puntuación máxima de 2 puntos. Como hemos descrito, en algunas pruebas la introducción de fuentes textuales tiene un carácter ilustrativo o inductivo, siendo utilizadas

como pretexto para exponer los conocimientos o para generar preguntas que, en ocasiones, es posible responder sin la presencia de las fuentes histórica.

Por su parte, el nivel de complejidad cognitiva de la mayor parte de los ejercicios se mantiene en niveles cognitivos bajos, sin que el cambio de ley haya supuesto un aumento de las exigencias cognitivas. El grueso de las actividades analizadas en las diferentes comunidades autónomas, es de bajo nivel cognitivo (84'7% de las preguntas analizadas), consistentes en la reproducción de contenidos factuales o conceptuales. Véanse por ejemplo los ejercicios sobre la definición de conceptos aislados o los de unir acontecimientos con las fechas en las que ocurrieron, o en su defecto, aquellos ejercicios de elaboración de un tema que encierran la reproducción de contenidos académicos previamente elaborados por el libro de texto o por el docente. La apuesta metodológica prioritaria es en la que prima la memorización. Esta situación permite que un alumno pueda superar la PAU sin haber demostrado que domina los conceptos metodológicos históricos. Se continúa potenciando la memorización de contenidos, con escasa atención a la aplicación de análisis y evaluación de los mismos. Se ha constatado, tal y como concluiremos en el epígrafe siguiente, que este tipo de aprendizaje eminentemente memorístico provoca un aprendizaje superficial de los contenidos. La presencia de esta clase de preguntas condiciona la forma de estudio de los alumnos, enfrentándose a un aprendizaje poco significativo.

El análisis de los conceptos de pensamiento histórico que se promueven con los ejercicios demuestra la incapacidad para catalogar más del 50% de las preguntas. En comparación con las preguntas analizadas de los exámenes de los años 60 se observa una constante en la formulación de los enunciados. Se trata de enunciados que no favorecen la focalización del tema en un único aspecto, véanse por ejemplo enunciados como “La España del siglo XVI” o “Los pueblos prerromanos”. Los alumnos se enfrentan a este tipo de preguntas asumiendo que deben elaborar un breve resumen con las ideas principales sobre el hecho histórico sobre el que se les pregunta.

Los exámenes están más próximos a la reproducción de contenidos académicos que a la resolución de problemas mediante el uso de fuentes y el trabajo de competencias históricas. Se hacen necesarias, al menos desde

el plano del protocolo de examen, unas pruebas que no midan únicamente el éxito de los estudiantes sino que sean útiles para que los alumnos demuestren la adquisición de las destrezas de pensamiento histórico. En el momento de redacción de estas conclusiones, sabemos de la sustitución de las PAU por futuras pruebas finales de Bachillerato, por lo que creemos que si somos capaces de ver las alternativas que conducen a una mejora de la educación histórica y tenemos la voluntad de contribuir a la formación de una ciudadanía más crítica y activa, estas pruebas podrían incorporar parte de las conclusiones aquí alcanzadas.

Conviene detenernos brevemente en el cambio sufrido por la prueba planteada por las universidades valencianas. El nuevo modelo propuesto supone un paso atrás en el fomento de una comprensión de la Historia que supere la acumulación de hechos y se centre en el análisis y la valoración histórica. Hemos hecho referencia a que la prueba valenciana presentaba un formato de análisis de fuente histórica *deconstruido*. El hecho de que aparezcan preguntas donde antes se exigía un análisis global disminuye la necesidad de enseñar a los estudiantes a utilizar las fuentes históricas.

4. Conclusiones en relación al aprendizaje histórico del alumnado

A este respecto pueden señalarse las siguientes conclusiones:

Se confirma la hipótesis 3. Los resultados obtenidos desvelan que los niveles de desarrollo de las destrezas de pensamiento histórico en el alumnado son insuficientes. Los estudiantes no demuestran haber desarrollado niveles complejos de respuestas en relación a las destrezas de pensamiento histórico.

Por otra parte, queda confirmado que los modelos de examen promueven un tipo de respuesta sobre otra. Se han detectado variaciones significativas en relación al modelo de examen. No obstante, sigue habiendo conceptos metodológicos “olvidados” en el aprendizaje histórico.

Además, se ha comprobado que los criterios de corrección que imponen un determinado tipo de respuesta acaban por limitar la capacidad

del corrector para valorar el desarrollo de competencias históricas del alumnado.

Detengámonos más en detalle y desarrollemos las conclusiones obtenidas para cada uno de los subproblemas de investigación que se relacionan con esta hipótesis:

¿Demuestran los estudiantes un dominio suficiente de educación histórica para pensar históricamente?, ¿hacen uso de las destrezas de pensamiento histórico?, ¿qué nivel de complejidad presentan las respuestas de los alumnos?, ¿existen cambios significativos según la prueba planteada?, ¿la corrección del examen permite evaluar la adquisición de destrezas de pensamiento histórico?

Los resultados manifiestan una baja educación histórica que se documenta en los niveles identificados. Más del 60% de los alumnos se hallan en los niveles *preestructural* y *uniestructural*, prueba del peso de las rutinas transmisivas en el aprendizaje y enseñanza escolar.

La introducción de fuentes históricas en los exámenes, en ocasiones, no sirve para que los alumnos demuestren su destreza en el uso de las mismas. No obstante se identifican diferencias entre Valencia y Santiago de Compostela. En el caso valenciano se ha evidenciado que, en su mayoría, ignoran las fuentes en la elaboración de la respuesta de la cuarta pregunta, por lo que no ha habido un aprendizaje previo para su uso. Por el contrario, en el caso gallego, a pesar de que los niveles no serían los deseados, se observa una mayor intencionalidad de utilizar las fuentes

Por lo que respecta al resto de destrezas: explicación causal, tiempo histórico y perspectiva histórica, los resultados vuelven a demostrar una falta de formación. Entre los estudiantes, es claramente minoritario el porcentaje que demuestra competencias históricas para representar el pasado. Las narraciones no denotan un conocimiento de la explicación causal. La mitad de los estudiantes son conscientes de la existencia de factores causales pero no se presentan de forma interrelacionada, sino como una consecución de hechos no estructurada. Asimismo, se trata de discursos con un marcado sesgo político, en ocasiones, determinado por los documentos que se ofrecen para ser utilizados.

Los niveles detectados en explicación causal, coinciden con la capacidad de organizar su explicación bajo un vocabulario cronológico completo. Alrededor del 40% de los estudiantes obvian la utilización del tiempo histórico en sus narraciones, haciendo uso de un vocabulario cronológico sencillo, utilizando como recurso adverbios de tiempo como: más tarde, después de, al finalizar... Situar en el espacio y en el tiempo son dos coordenadas básicas para poder contextualizar correctamente los hechos históricos. Esta pobre educación histórica lleva asociada la incapacidad para valorar el progreso y la decadencia en el devenir histórico. Es casi inexistente la conexión pasado-presente-futuro en las narrativas escolares. El alumnado no establece conexiones entre los hechos del pasado y las posibles repercusiones para entender el mundo actual. Implícitamente entiende el pasado como decadencia y el futuro como progreso, sin cuestionar los cambios y continuidades producidos.

Los resultados obtenidos en cuanto a la perspectiva histórica nos sugieren concluir que el aprendizaje y enseñanza de la Historia se relaciona con la memorización y posterior reproducción de una narrativa académica ejemplar (Sáiz, 2015) y lineal basada en la relación de etapas, personajes e hitos significativos con una escasa profundidad en la capacidad de la empatía histórica. El alumnado realiza una composición histórica descriptiva.

Parece evidente que la formación en la competencia para valorar la relevancia histórica de los hechos históricos y el fomento de la capacidad crítica de los estudiantes es nula. El alumnado no se plantea la importancia de los hechos históricos y, cuando lo hace, es en términos intrínsecos, es decir, a corto plazo. Asimismo, paralelamente a los niveles poco profundos de explicación histórica, observamos la incapacidad de los estudiantes para discernir la importancia de los factores que componen la explicación causal. Esta situación nos sugiere que los alumnos asumen el discurso histórico proporcionado por los libros de texto o sus profesores sin cuestionarlo.

Estos niveles coinciden con los registrados para la capacidad de emitir juicios ético u opiniones. La situación nos sugiere la nula formación en valores cívicos y ciudadanos. El alumnado necesita saber pensar críticamente para afrontar su participación en la vida democrática. Esa

pobre educación histórica es una dificultad para que puedan aprender a pensar históricamente problemas socialmente relevantes.

Por último, los criterios de corrección no recogen la variedad de respuestas ofrecidas por el alumnado. Los correctores, en el caso de una prueba con preguntas cerradas, se encuentran ante el hándicap de no poder valorar los posibles matices de respuesta. Asimismo, en ocasiones, los criterios de corrección promueven un tipo de respuesta descriptivo, no valorando la capacidad de desarrollo de los conceptos metodológicos históricos.

5. Apuntes finales

Cualquier investigación que pretenda ser rigurosa requiere una dosis de autocrítica. En el caso de esta Tesis Doctoral, relacionada directamente con la Didáctica y la docencia, no puede faltar además, una autoevaluación que tenga como objetivos constatar las fortalezas, pero sobre todo, reconocer las debilidades encontradas en un proceso que puede ser mejorable, e igualmente, las oportunidades, amenazas u obstáculos que inciden en nuestro proyecto de investigación.

En un nivel teórico, los referentes bibliográficos con los que hemos trabajado se han adscrito a los dos pilares fundamentales que estructuran la investigación. Somos conscientes de que el pensamiento histórico es un paradigma que convive con otros planteamientos de la educación histórica, no obstante no hemos querido dispersar las lecturas para no alejarnos de la comprensión del paradigma educativo seleccionado (pensamiento histórico). Por otra parte, la bibliografía en torno a la evaluación es extensa. El propio capítulo que aborda la evaluación podría haber sido más amplio si nos hubiéramos introducido en el debate conceptual en torno al término, o a describir los tipos de evaluaciones. Una vez más, hemos centrado las lecturas en un aspecto muy concreto de la evaluación como son los exámenes, más exactamente, las pruebas externas.

Se considera una limitación, el propio enfoque u orientación de la investigación. No cabe duda de que las características que envuelven la celebración de una prueba como la de acceso a la Universidad supone que las respuestas de los alumnos estén condicionadas por la presión, además

como se ha dejado constancia, los alumnos acaban estudiando aquello que saben que va a ser evaluado. No obstante, los resultados obtenidos en la presente investigación no han diferido notablemente de investigaciones anteriores realizadas bajo ejercicios controlados, por lo que podemos inferir que el análisis de las PAU puede suponer un buen instrumento para valorar el conocimiento histórico del alumnado.

En la mayoría de investigaciones se alega como una debilidad el tamaño de la muestra, sin embargo debemos ser conscientes de que este tipo de trabajos tienen una limitación temporal que impide que la muestra de estudio sea excesiva. Reconocemos que, de haber dispuesto de más tiempo, nuestra muestra se habría podido contrastar con otras potenciales muestras de diferentes comunidades autónomas. A este respecto debemos destacar la no siempre fácil tarea de acceder a dichas fuentes de información. Asimismo, un aumento de la muestra hubiera supuesto debatir entre la extensión o la profundidad de análisis. Una muestra mayor hubiera sido inabarcable para ahondar en las limitaciones presentadas por el alumnado.

Otro aspecto que hubiera resultado muy útil es contar con entrevistas realizadas a profesores involucrados en la formación de alumnos de 2º de Bachillerato, a profesores que intervengan en el proceso de corrección de los exámenes o a quienes confeccionan las pruebas. Nos hubiera ofrecido una información valiosa con la que triangular los resultados obtenidos en la presente investigación. No obstante, se ha invertido una gran cantidad de tiempo en el análisis de las pruebas, dadas las condiciones de acceso a las fuentes de información. Así y todo, este aspecto, como el de análisis de los materiales con el que se trabaja en esta etapa educativa, han sido parcialmente solucionados con estudios anteriores que abordaban el análisis de los libros de texto o entrevistas realizadas a docentes donde se les pregunta sobre la prueba de acceso a la Universidad. Reconocemos por tanto que queda pendiente una tarea que consideramos importante.

Otra de las limitaciones ha sido la imposibilidad de poder utilizar programas informáticos de análisis cualitativo. Su utilización hubiera supuesto la digitalización de los 300 exámenes que han sido objeto de nuestra investigación. Este contratiempo fue solucionado con la elaboración de bases de datos en las que introducir la información y

gestionar las citas textuales que nos han ayudado a ejemplificar las afirmaciones que hemos realizado.

Para finalizar, señalaremos las prospecciones o proyecciones que surgen de la presente investigación. Se trata de propuestas encaminadas a favorecer la transferencia de conocimiento entre la universidad y los agentes que intervienen en la educación con el objetivo de mejorar la educación histórica.

Propuestas para la evaluación en Historia

Los resultados obtenidos en el análisis de los protocolos de examen han demostrado el bajo nivel cognitivo de las pruebas y la poca presencia de conceptos metodológicos históricos. La evaluación en Historia no debería primar la memorización de materiales acabados sino que debería dirigirse a que el alumno ponga en marcha una serie de competencias de comprensión que le permitan integrar ese conocimiento con el objetivo de solucionar problemas sociales. Evaluar los conocimientos históricos no puede reducirse a comprobar la capacidad de retención de información del alumnado.

Cada materia escolar necesita ser evaluada conforme a los objetivos o finalidades que se hayan fijado. Cuando se redactan estas conclusiones, asistimos a la publicación del Anteproyecto de Orden Ministerial por el que se regulan las características, el diseño y el contenido de las pruebas de las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato⁴⁵, en el cual se fijan la longitud de las pruebas y los tipos de preguntas. Consideramos que es necesario tener en cuenta las propuestas que desde la Didáctica de las ciencias Sociales se hacen al respecto de cómo evaluar los conocimientos Históricos. Reducir una evaluación de historia a 15 preguntas abiertas y semiabiertas, supone querer estandarizar la forma de evaluación. Hemos podido comprobar el efecto que tienen las pruebas sobre el aprendizaje de los alumnos y hemos dejado constancia de la capacidad de orientación que tienen sobre lo que el alumno aprende. Es por ello que consideramos esencial reflexionar sobre el modelo de prueba que queremos implantar.

⁴⁵ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/informacion-publica/cerrados/2015/evaluaciones-finales.html>

Propuestas para la educación histórica

Los resultados obtenidos en el análisis de las respuestas del alumnado nos sirven para constatar la necesidad de superar las prácticas educativas basadas en la memorización y la reproducción de conocimientos académicos cerrados. Esta situación nos lleva a plantearnos el siguiente interrogante: ¿Por qué nuestro alumnado debe aprender a pensar históricamente? Simplemente porque, como hemos mantenido a lo largo de la investigación, el desarrollo del pensamiento histórico es un requisito para la formación democrática de nuestro alumnado. Desarrollar el pensamiento histórico supone dotar a nuestro alumno de competencias metodológicas que le ayuden a comprender mejor los problemas presentes.

Esta declaración de intenciones supone un trabajo diario en las aulas y exige la existencia de grupos de trabajo que creen y difundan propuestas didácticas concretas encaminadas a desarrollar las destrezas de pensamiento histórico. Debemos aprovechar las experiencias didácticas propuestas desde otros países que llevan años trabajando bajo este paradigma. Asimismo, debemos aprender de sus errores y sus aciertos para elaborar unidades didácticas que conlleven la problematización del currículo y que obliguen a hacer uso de las destrezas para resolver problemas relevantes de la actualidad, estableciendo conexiones entre el pasado y el presente.

Propuestas para la formación del profesorado

La introducción de una metodología basada en el desarrollo del pensamiento histórico debe suponer la formación del profesorado, no solo del futuro profesorado de Historia, sino también de los docentes en activo. Debemos romper con las prácticas escolares que llevan a la transmisión de los conocimientos y a las rutinas que acaban imponiendo la memorización como procedimiento de acceso al conocimiento histórico.

De la investigación realizada se desprende que es preciso que desde las Facultades se mejore la educación histórica que reciben los futuros docentes tanto de Primaria como de Secundaria. No podemos reducir el aprendizaje de los conceptos metodológicos a los últimos cursos de la formación obligatoria. Las investigaciones han demostrado que es necesario un aprendizaje a lo largo de toda la etapa educativa si se quieren

alcanzar niveles profundos de desarrollo de las destrezas. Asimismo, desde la Administración, se podrían ofertar los recursos necesarios para posibilitar la formación de los docentes activos. Una formación que debe derivar de las investigaciones realizadas desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y que sirva como reflexión sobre lo que un alumno debe saber de y sobre historia.

De este modo finalizamos la Tesis Doctoral. Una investigación que creemos ha sabido combinar en todo momento el rigor metodológico que esta necesitaba, con la aventura de innovar en las aulas de Bachillerato para mejorar el conocimiento histórico. En todo momento, se ha querido proporcionar un conocimiento científico válido en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, sin olvidarnos de la necesidad de que, lo aquí contenido, sirva para que los agentes involucrados en el ámbito educativo tengan a su disposición las evidencias empíricas precisas para determinar cuantos cambios crean oportunos, con el objetivo de mejorar la educación de nuestros adolescentes. Unos adolescentes que necesitan una educación histórica que les permita, como ciudadanos que son, participar de la vida democrática, así como acceder a una Historia que les ayude conocer su pasado, interpretar su presente y anticipar su futuro.

Separar investigación y enseñanza es olvidar que un buen profesor es ante todo un infatigable estudiante. Sumidos en la burocratización al servicio de la gestión educativa, los docentes dedican la mayor parte del tiempo a rellenar expedientes, a cuadrar horarios o a resolver los problemas que se generan en el quehacer diario. Preparar las clases se convierte en un lujo que en muchas ocasiones se obvia, quedando reducidas a una mera transmisión de contenidos enciclopédicos, cada vez más desconectados de nuestro alumnado, y donde el manual escolar, se vuelve el eje central de sus jornadas docentes. Desde su origen, ha sido nuestro deseo que esta Tesis Doctoral suponga un estímulo capaz de animar a los docentes a provocar en su alumnado el interés por el aprendizaje. Un reto que en ocasiones se vuelve una tarea ardua y complicada.

Si aceptamos la siguiente afirmación: “quien no conoce su historia esta condenado a repetir sus errores”, formulada por numerosos personajes a lo largo de la Historia, comprenderemos por qué la educación histórica se

convierte en una pieza fundamental de la formación de nuestro alumnado. No solo desde la consideración de una historia como *magistra vitae* sino también desde el desarrollo de un pensamiento histórico, la formación de nuestros adolescentes debe dotarlos de instrumentos de análisis, de comprensión y de interpretación, que les permita acceder al estudio de la Historia con autonomía, dejándoles construir su propia representación del pasado, con la capacidad de juzgar los hechos históricos desde una perspectiva consciente del presente y pudiendo anticipar las consecuencias que sus actos puedan tener en el futuro. En definitiva, la Historia y la formación del pensamiento histórico deben estar al servicio de una ciudadanía democrática que sepa interpretar el mundo actual y con capacidad para gestionar su destino.

CHAPTER TEN

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

Previous Reflections

In this final chapter we present the main conclusions of this Doctoral Thesis, taking into account all the information provided so far. We need to make a short tour by research. After three years of work, we need almost required take a tour of the great features of the process. This is a brief description that will help us to reflect on some aspects of the investigation.

Thus, in the first three chapters of the thesis we asked ourselves the problem and the theoretical framework of the research. In the fourth chapter, we addressed the methodological foundation, a key aspect in any investigation. Finally in the fifth chapter to ninth, we were presented and interpreted the results obtained from different empirical studies, as well as a comparative analysis of them.

It is now that the time to relate all this to get to the final conclusions of any investigation arrives. Remind, that the conclusions we draw are not intended in any case be absolute certainties, are perhaps, the beginning of future research to deepen the lines here defined, expand the case studies and formulate specific educational proposals. That is our desire.

And so, we must take up the problem of research that has led us here. We have raised the need for a learning significant history involving not just the mere transmission of historical knowledge, but involve understanding the complexity in the development of the explanation of the historical past by acquiring skills that allow construction. A research problem that has been nurtured knowledge of two contexts: historical education and evaluation.

Thus, we decided to check if the Spanish History University Access Tests (PAU) assessed a historical education that promote training in the service of democratic citizenship, with ability to use history to interpret the past, understand the present and project the future. We formulate a basic question of this Doctoral Thesis if Spanish History PAU allowed checking the acquisition of skills of historical thinking.

We started from a main hypothesis: the design of an evaluation that promoted the development of skills of historical thinking could contribute to enhancing historical education for citizenship. The results confirm that there are still gaps in the formation of historical thinking of our students; there are still obstacles to teaching and learning. However, we have seen how the influence of the test can help improve learning history. Also, although limited, we found that students can reach deep levels of progression in the development of historical skills.

One way to understand the nuances that we detected during the investigation is checking or refuting the three goals set at the beginning of this Doctoral Thesis, and we collect in Table 10.1, which is already included in the First Chapter:

Table 10.1. *General approach of the Doctoral Thesis*

FIRST LEVEL CONCRETION	
RESEARCH PROBLEM	Know if Spanish History PAU evaluate a historical education that promotes service training for democratic citizenship, which uses history to interpret today's world and to better manage the future.
MAIN QUESTION	Do the Spanish History PAU check the acquisition of competencies / skills of historical thinking?
MAIN HYPOTHESIS	The design of an assessment that promotes the development of skills of historical thinking could contribute to enhancing historical education for citizenship.
GENERAL OBJECTIVES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Know the laws on the subject of Spanish History marking the educational curriculum at national and regional level. 2. Know the logic in which the Spanish History University Access Tests are developed. 3. Assess on the construction of historical knowledge from the student responses.

Source:

Considering that any investigation also involves a learning process both individually and collectively, now we want to add an element on which we must also draw conclusions: the research method. That is, how we processed the data in the light of the theories analysed and the desire to be useful in investigations and subsequent innovations.

With all this, then we propose four headings that aim to address the final conclusions of the Doctoral Thesis in several directions: in relation to the research method, in relation to the curriculum of Spanish

History, regarding the evaluation and Spanish History PAU and in relation to the historical student learning. Finally, a final section where reflect on the limits and research surveys arises.

1. Conclusions regarding the research method

As Muntanyola (2014: 28) show "an element to consider is the fallacy of associating a theory with a methodology and a methodology to identify research language". There is a tendency to associate qualitative research with words and quantitative research with numbers. Sometimes generating a methodological problem. Are there methodologies linked to a theory or would it be more correct to speak of methods?

In our research it has been the approach to the problem that has required the combination of different research methods, without denying that it has prioritized approach qualitative methods in order to understand and deepen study on the phenomenon.

We started from the idea that education as a social reality is too complex to follow the logic of mathematics and therefore only methodological diversity made possible the study of social reality. The promoters of discourse analysis not rule out the possibility of measuring the social world, therefore, content analysis can search sequences or patterns that are formal.

The search for such patterns is what has led us to propose a conceptual model and a process of categorization for analysis. Model that can be complex, but research has shown that proved functional. We believe that the five categories systems are designed, a priori and a posteriori, have addressed the different research problems:

1. The first problem was to determine the level of cognitive development and historical thinking skills posed by legal provisions on the subject of Spanish History. We propose a categorization of cognitive complexity of processing skills and concepts of historical thinking that has allowed us to make a thorough reading of the legislation was raised.

2. We propose in order to know the logic with which the Spanish History University Access Tests are developed. In other words, analyze cognitive skills and questions are evaluated complexity. We believe that the model developed by Alarcon (2010) has allowed us to describe the formal characteristics of test protocols. Also, Bloom's taxonomy has revealed to us as a model with sufficient information to determine the cognitive level of the questions in the tests, which allowed us to define the cognitive complexity of testing capacity.

3. The third problem addressed was to analyze the construction of historical knowledge of students from the narratives, put another way, to know the social representation of the history of Spain pupils. For it has served us define markers that allow us to characterize the responses of students. Moreover, the construction of a progression model has helped us to sequence the responses in levels of development. We appreciate that although sometimes the construction of a model of progression can compress the variety of answers given by students, it is necessary to have a model that helps us to get an overview of the results. In addition, the adaptation of the model Saiz and Gomez (2016) with the application of the SOLO combined taxonomy with the complexity of historical substantive content and concepts of historical thinking are shown with a validity thanks to the many variables that may have interrelate.

In summary, the design categories of different nature (identification of the parts of the exam, cognitive, methodological concepts, degrees of complexity and complexity of speech according to the SOLO taxonomy) have provided an analysis of multivariate data. Setting different levels allowed us to transform qualitative information, gathered in Filemaker Pro 12 Advanced program, in quantitative information, allowing us to collect data and make use of descriptive statistics.

Since the context of analysis of thought lay in the questions and answers issued in an external test, it seemed necessary to clarify that legislative, academic and subjective frame. In this regard it has been very useful comparative method, because we could compare the results of Santiago de Compostela and Valencia in their pre-test, the orientation of the correction and in the same judgments that regulations issued these people.

Thus, we have been overcome limitations only apply qualitative content analysis methods. The combination of quantitative and qualitative methods of rigorous and reliable way is one of the main contributions of this research in the area of Teaching Social Sciences.

The analysis models test protocols along with models of progression of the complexity of historical thinking can serve as a basis both to design future assessment tests to have levels of expected results in the domain of historical thinking, which are related to define future criteria for proofreading.

For quantitative methods, we value the utility that they have offered for the selection of the sample. Descriptive statistics have been taken as reference (mean, standard deviation and ranges) has allowed us to select a sample of such tests to the total population. So although not allow us to generalize the results to the entire population, it does recognize that part of them or their essence itself could be applied in other contexts, contributing to a better understanding and to establish some guidelines for future studies. In other words, it allows us to corroborate what we can call strictly a study of trends.

2. Conclusions regarding the curriculum of History of Spain

In this respect it may be noted the following conclusions:

We confirm the hypothesis 1. The History of Spain curriculum recognizes the need to work with historical methodological skills implicitly, something that is reflected in the description of the content and evaluation criteria. However, levels of cognitive complexity and depth of development of historical thinking still show shortcomings in the methodological planning of the subject. In the same vein, we find the regional regulations, which no differences in the levels recorded for the state standard.

On the other hand, it is confirmed that from an administrative point of view, the University Access Tests play a selective role pre-eminently not favouring its use as a tool for educational improvement.

If we focus in more detail and develop the conclusions obtained for each of the sub problems research that relate to this hypothesis:

What goals, objectives and evaluation criteria set out in the curriculum of History of Spain? How the historical content is organized? The law recognizes an explicit development of historical thinking skills?

The analysis of the legislation that regulating the teaching of History of Spain allows us to conclude that, the aims, objectives and evaluation criteria promote low cognitive level processes. In the case of objectives, we detect a excessive weight requirements as memorize, recognize, understand is detected, etc. related mostly with knowledge of a declaratory nature and / or descriptive. It is true that, the objectives evoke the historical methodological skills, although a depth reading is necessary. In this regard concepts as historical perspective and historical significance they are obviated.

For its part, the contents reflect a traditional historiographical conception presents a comprehensive general history. We consider that a deeper selection of content that would work around the big issues that shape the history of Spain with the objective to strengthen and develop the historical methodological concepts would be necessary. In addition, the evaluation criteria still referring to low cognitive dimensions, carrying associated memorization exercises and a reproduction of a historical discourse.

About the curriculum, in Chapter Two, we offered examples of how the integration of historical thinking is addressed in the curricula of other countries. We committed to the development of standards that enable the development and evaluation of the concepts of historical thinking, unlike what offers the current LOMCE.

What role does the assessment? What is the regulatory framework governing the PAU ? Why are there University Access Tests?

While traditionally, is often attributed various functions to University Access Test, it seems that the main objective of these tests and

the only just meeting is to select and rank the students. However, we must refer to the following section to get a more precise answer about the role of evaluation and History of Spain PAU.

3. Conclusions regarding the assessment and the History of Spain PAU

In this respect it may be noted the following conclusions:

The hypothesis 2 is confirmed. The History of Spain PAU is not prepared taking into account the current consensus in Teaching History. The types of activities as well as those identified cognitive levels generally show a test that does not promote high cognitive levels and development of knowledge of historical thinking. The major test model promotes rote learning, although we have detected models that would enable the integration of historical thinking skills.

Moreover, the comparison made with the study of Alarcón (2010) we can confirm that the introduction of the LOE, has not been a substantial change in the PAU. The results show that it still maintains the same structure of the test.

Compared to the 60's tests, we have identified a change in the approach of testing, mainly by the introduction of textual sources. However, it is found that the statements of the exercises remain the same formal writing.

If we focus in more detail and develop the conclusions obtained for each of the sub problems research that relate to this hypothesis:

How are the Spanish History University Access Tests? What formal characteristics show? What content is most recurrent? What structure or design it have? What similarities and differences found by the Universities? Did they have undergone changes after implantation model LOE? What cognitive abilities promoted? Do it allow assess the student's ability to think historically? It has passed the presentation of similar statements between tests of the '60's and today PAU?

The variety of formats and test scores does not allow us to get an overview of the features that have the History of Spain PAU. If we have identified that the most raised in exercise testing it is the analysis of historical source. We understand that this type of exercise is valued with great importance for the assess of historical knowledge. However, we must conclude that its importance in qualifying sometimes causes is a minor exercise in terms of their representation in the overall rating. It is recalled that some regions qualify it with a maximum score of 2 points. As described, in some tests the introduction of textual sources are for illustrative or inductive character, being used as a pretext to expose knowledge or to generate questions that sometimes it is possible to answer without the presence of the historical source.

The level of cognitive complexity of most of the exercises remains low cognitive levels, without the law change has led to increased cognitive demands. The bulk of the activities discussed in the different autonomous communities, is low cognitive level (84'7% of the analyzed questions), consisting in the reproduction of factual or conceptual content. See for example the exercises on the definition of isolated concepts or joining events with the dates they occurred, or failing that, those exercises developing a topic that enclose the reproduction of academic content previously developed by the textbook or by the teacher. The priority methodological bet is that raw memorization, this situation allows a student to overcome the PAU without having demonstrated that dominates the historical methodological concepts. It continues to enhance memorization of content, with little attention to the analysis and evaluation of the same application. It has been found, as will conclude in the next section, this kind of rote learning eminently causes superficial learning of the content. The presence of these questions determines how students study, facing some significant learning.

The analysis of historical thinking concepts being promoted with the exercises demonstrates the inability to classify more than 50% of the questions. Compared to the questions analyzed examinations of the 60 observed a constant in the formulation of the statements. These are statements that do not favor targeting the issue on one aspect, see for example statements like "The sixteenth-century Spain" or "The Roman peoples". Students face these questions assuming that should prepare a

brief summary with the main ideas on the historical fact on which it is asked.

Tests are closer to the reproduction of academic content to solve problems by using sources and the work of historical skills. It is necessary, at least from the plane protocol test, tests that measure not only the success of students but are useful for students to demonstrate the acquisition of historical thinking skills. At the time of writing of these findings, we know the replacement of the PAU for future final tests High School, so we believe that if we can see the alternatives that lead to improved historical education and willing to contribute a more critical and active citizenship, these tests could incorporate some of the conclusions reached here.

We should stop briefly in the change undergone by the test posed by the Valencian universities. The proposed new model is a step backwards in promoting an understanding of history that goes beyond the accumulation of facts and focuses on the analysis and historical evaluation. We have made reference to the Valencia test format presented a historical source analysis deconstructed, the fact that questions appear where previously a global analysis is required, reducing the need to teach students to use historical sources.

4 Conclusions regarding to the historical student learning

In this respect it may be noted the following conclusions:

The hypothesis 3 is confirmed. The results reveal that the levels of development of historical thinking skills in students is insufficient. Students do not demonstrate to have developed complex levels of responses in relation to historical thinking skills.

Moreover, it is confirmed that the examinations promote a type of answer over another. It detected significant changes in relation to the examination pattern. However, there are still methodological concepts "forgotten" in the historical learning.

In addition, it was found that the correction criteria which impose a certain type of response eventually limit the ability of concealer to assess the development of historical skills of students.

If we focus in more detail and develop the conclusions obtained for each of the sub problems research that relate to this hypothesis:

Do they show students a sufficient mastery of historical education to think historically? Do they make use of the skills of historical thinking? What level of complexity presented by the student responses? Are there significant changes according to the evidence raised? Is the correction of the examination assesses the acquisition of skills of historical thinking?

The results show a low historical education that is documented in the levels identified. Over 60% of students are in the prestructural and unistructural levels, weight test routines transmissive learning.

The introduction of historical sources on tests, sometimes do not work for students to demonstrate their skill in using historical sources. However, we identified differences between Valencia and Santiago de Compostela. In the case of Valencia, we have seen that mostly ignored the source in the answers of the fourth question, so there has been a previous learning to use. By contrast, in case of Santiago de Compostela, although levels would not be desired, observed greater intention of using the sources.

So respect other skills: causal explanation, historical time and historical perspective. The results again demonstrate the lack of training. Among students, the percentage minority is clearly demonstrating competence to represent the historical past. The stories do not demonstrate a knowledge of causal explanation. Half of the students are aware of the existence of causal factors, but are not presented in an interrelated, they are presented as an achievement of unstructured facts. Additional speeches is a marked political bias sometimes determined by the documents provided to be used.

The levels detected in causal explanation, consistent with the ability to organize his explanation under complete chronological vocabulary.

About 40% of students obviates the use of historical time in their narratives, using a simple chronological vocabulary, using adverbs time resource as later, after at the end ... Locate in space and time are two basic coordinates to properly contextualize the historical facts. This poor historical education is associated with the inability to assess progress and decadence in the course of history. It is almost nonexistent the past-present-future narrative connection in school. Students not establish connections between past events and possible implications for understanding the world today, implicitly understands the past as decay and the future as progress, without questioning the changes and continuities produced.

The results obtained in the ability of historical perspective suggests we conclude that learning and teaching of history is related to the storage and subsequent reproduction of a linear exemplary academic narrative (Saiz, 2015) and based on the relationship of stages, characters and milestones significant depth with little capacity historical empathy. The students performed a descriptive historical composition.

It seems clear that training in the ability to assess the historical significance of historical events and promoting the critical capacity of students is nil. Students the importance of historical facts does not arise and when it does it is in intrinsic terms, ie, in the short term. Also, parallel to the shallow levels of historical explanation, we note the inability of students to discern the importance of the factors that make up the causal explanation. This situation suggests that students assume that historical discourse provided by textbooks or teachers without question.

These levels are consistent with those recorded for the ability to make ethical judgments or opinions. The situation suggests the no training in civic and citizenship values. Students need to train their ability to think critically to confront their participation in democratic life. That poor historical education is a difficulty that can learn to think historically socially relevant problems.

Finally, the correction criteria do not reflect the variety of answers given by students. The correctors, in the case of a test with closed questions are faced with the handicap of not being able to assess the possible nuances of response. Also, sometimes the correction criteria

promote a type of descriptive answer, not assessing the ability of development of historical methodological concepts.

5. Final Notes

The work done in this Doctoral Thesis, as any research that claims to be rigorous, requires a dose of self-criticism to recognize strengths, but above all the weaknesses found in a process that can always be improved. And likewise, opportunities, threats or obstacles that affect our research project.

At a theoretical level, bibliographic references with which we worked were attached to the two main pillars that structure research. We are aware that historical thinking is a paradigm that coexists with other approaches to history education, however we did not want to disperse the readings that we stay away from understanding the selected educational paradigm (historical thinking). Moreover, the literature around evaluation is extensive chapter that addresses the evaluation itself could have been more extensive if we had introduced in the conceptual debate around the term or to describe the types of evaluations. Again, we have focused readings on a very specific aspect of the assessment tests such as, in particular, external tests.

We consider the approach itself limits or orientation of research. There is no doubt that the characteristics that involve holding a University Access Tests assumes that students responses are conditioned under pressure as well as evidenced by, students end up studying what we know will be evaluated. However, the results obtained in this investigation have not differed significantly from previous research carried out under controlled exercises, so we can infer that the analysis of the PAU can be a good tool to assess the historical knowledge of students.

In most investigations it is alleged as a weakness the sample size, however we must be aware that these jobs have a time limit that prevents excessive study sample. We recognize that having had more time our sample could have been contrasted with other potential samples from different regions. At this point we must emphasize not always easy to access these sources of information. Also, an increase in the sample would

have meant debate between the extent or depth of analysis, a larger sample would have been incomprehensible to deepen the limitations presented by the students.

In relation to the sample, it would have been very useful to have interviews with teachers involved in the training of students of 2nd year of Bachillerato and teachers involved in the process of correcting exams. We would have provided valuable information that triangulate the results obtained in this investigation. However, the time devoted to the analysis of the evidence has been a great investment of time by the conditions of access to sources of information. By contrast, this aspect, as the analysis of materials with which you work in this educational stage has been partially solved with previous studies addressing the analysis of textbooks or interviews with teachers where they are asked about the entrance examination to college. Still, a task we consider important is pending.

Another limitation has been the inability to use qualitative analysis software. Their use would have involved the digitization of 300 tests that have been the subject of our research. This setback was solved with the development of databases in which to enter information and manage quotations that have helped us to exemplify the statements we have made.

Finally, we note surveys or projections arising from this investigation. It is proposals to promote the transfer of knowledge between universities and the agents involved in education in order to improve history education.

Proposals for assessment in History

The results obtained in the analysis of test protocols have demonstrated the low cognitive level of evidence and the limited presence of historical methodological concepts. The assessment should not take precedence in history memorizing finished materials but should address the student launch a series of comprehension skills that allow you to integrate that knowledge with the aim of solving social problems. Assess historical knowledge it can not be reduced to test the ability of student retention of information.

Each school subject needs to be assessed according to the objectives or purposes that have been set to achieve with learning the subject. When

these findings are written, we saw the publication of the Draft Ministerial Order defining characteristics, design and content of the tests of the final evaluations of compulsory secondary education and baccalaureate, Project where length is regulated regulated testing and the types of questions. We believe it is necessary to consider the proposals from the Teaching of Social Sciences are made about how to evaluate historical knowledge. Reduce an assessment of history to 15 open and semi-open questions, is wanting to standardize the evaluation form. We have seen the effect tests on student learning, we have gone on record counseling skills with what the student learns, is why we consider essential to reflect on the test model we want to implement.

Proposals for historical education

The results obtained in the analysis of the answers of the students serve to affirm the need to overcome educational practices based on memorization and reproduction of academic knowledge closed. This situation leads us to ask the following question: Why do our students must learn to think historically? Simply because as we have maintained throughout the investigation the development of historical thinking is a prerequisite for democratic education of our students. Develop historical thinking involves providing our students with methodological skills to help better understand the present problems.

This declaration of intent is a daily work in the classroom and requires the existence of working groups that create and disseminate concrete proposals didactic work of historical thinking skills. We must seize the proposals learning experiences from other countries that have been working under this paradigm. We must also learn from their mistakes and successes to develop teaching units involving problematize the curriculum that requires use of the skills to solve relevant problems today, establishing connections between past and present.

Proposals for teacher education

The introduction of a methodology based on the development of historical thinking must assume teacher education, not only of the future teachers of history but also of teachers in service. We must break with

school practices that lead to the transmission of knowledge and routines just as imposing memorization procedure access to historical knowledge.

From research conducted it shows that it is necessary for historical education that prospective teachers receive both Primary and secondary students from the Faculties is improved. We can not reduce learning methodology to the last years of compulsory education concepts. Research has shown that learning is necessary throughout the entire educational stage if you want to achieve deeper levels of skill development. Also, from the Administration, they could offer the necessary resources to enable the formation of active teachers. A formation that must be derived from the research since the Teaching of Social Sciences to serve as a reflection on what a student should know and history.

Thus we completed the Doctoral Thesis. A research we believe has managed to combine at all times methodological rigor needed it, with the adventure of innovation in classrooms School, to improve historical knowledge. At all times this research wanted to provide a valid scientific knowledge in the field of Teaching Social Sciences, without forgetting the need for herein shall assume knowledge for agents involved in education have at their disposal the precise empirical evidence to determine how changes create timely, with the aim of improving the education of our teenagers. Teenagers who need a historical education that allows them, as citizens who are part of democratic life, as well as access a history that allows them to know their past, interpret the present and anticipating the future.

Separate research and teaching is to forget that a good teacher is first and foremost an indefatigable student. Mired in bureaucracy in the service of education management, teachers spend most of the time to complete dossiers, squaring schedules or solve problems arising in daily life. To prepare lessons becomes a luxury that often is obvious, being reduced to a mere transmission of encyclopedic content, increasingly disconnected from our students, and where the school handbook, becomes the focus of their journeys teachers. Since its inception, it has been our wish that this thesis involves a stimulus able to encourage teachers to lead their students interest in learning. A challenge that becomes sometimes an arduous and complicated task at times.

If we accept the statement "who does not know his history is doomed to repeat its mistakes" they have made many characters throughout history, we understand because historical education becomes a fundamental part of the formation of our students. While it is true, not only from positions of a History as *magistra vitae*, but as we have maintained, from the formation of a historical thought to endow our teenagers analysis tools, understanding and interpretation that allow them to access the study History autonomy, allowing them to build their own representation of the past, with the ability to judge historical events from a conscious perspective of the present, and achieve anticipate the consequences that their actions may have in the future. Definitively, the History and education of historical thinking, must be in the service of democratic citizenship, who can interpret the current world and ability to manage its destination.

BILIOGRAFÍA, DOCUMENTOS MARCO, REFERENCIAS
LEGISLATIVAS Y WEBGRAFIA

Bibliografía

A

- ALARCÓN, M. D. (2010).** *Las PAU de Historia de España en el año 2009: un estudio descriptivo por Comunidades Autónomas*. Memoria Docente e Investigadora no publicada, Universidad de Murcia, Murcia.
- ALBERT, M^a J. (2006).** *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- ALFAGEME, M.B., Y MIRALLES, P. (2009).** Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 60, 8-20.
- ALFAGEME, M. B., Y MIRALLES, P. (2014).** El profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria ante la evaluación. *Educación en Revista*, 52, 193-209. doi:10.1590/0104-4060.34775
- ALMUIÑA, C.J. (1998).** Humanidades e Historia de España en la ESO: La propuesta de la Fundación Ortega y Gasset. *Ayer*, 30, 25-62.
- ALONSO, J., Y VILLA, J. L. (1999).** How can historical understanding best be assessed? Use of prediction tasks to assess how students understand the role of causal factors that produce historical events. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 339-358.
- ALONSO, M. (1998).** Humanidades: Crónica de un estrepitoso proyecto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, 85-108.
- ALSINA, C. (2001).** Las pruebas de acceso a la universidad (PAU) como brújula curricular. *Aula de innovación educativa*, 105, 66-70.
- ALVARADO, L. Y GARCÍA, M. (2008).** Carcacteísticas más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2003).** *La evaluación a examen*. Argentina: Miño y Dávila.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2005).** *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- ÁLVAREZ VALDIVIA, I. (2005).** Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educativa*, 45, 45-68.
- ÁLVAREZ VALDIVIA, I., Y GÓMEZ, I. (2009).** Pisa: un proyecto internacional de evaluación auténtica. Luces y sombras. En **C. MONEREO (COORD)**, Pisa como excusa: repensar la evaluación para cambiar la enseñanza (pp. 91-110) Barcelona: Graó
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2012).** *APA Style Guide to Electronic References*. Washington, DC: APA.

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2012). *Publication Manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: APA.
- ANDERSON, L. W., Y KRATHWOHL, D. R. (2001). *A taxonomy for Learning teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman.
- ANGUERA, M.T., ARNAU, J., ATO, M., MARTÍNEZ, M.R., PASCUAL, J., Y VALLEJO, G. (1995). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- ANGULO, J.F., Y BLANCO, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ARTEAGA, A., Y FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12 (2), 95-99.
- ASHBY, R. (2004). Developing a concept of historical evidence: Students' ideas about testing singular factual claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2). Recuperado de <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal8/Ashby.doc>
- ASHBY, R. (2005). Students' Approaches to Validating Historical Claims. En R. ASHBY, P. GORDON, Y P. J. LEE (EDS.), *Understanding History. Recent Research in History Education; International Review of History Education 4* (pp. 20-33). Londres: Routledge Falmer.
- ASHBY, R., Y LEE, P.J. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. En CH. PORTAL (ED.), *The History Curriculum for Teachers*, (pp. 62-88). Londres: The Falmer Press.
- ATHANASSIOU, N., MCNETT, J. M., Y HARVEY, C. (2003). Critical thinking in the management classroom: Bloom's taxonomy as a learning tool. *Journal of Management Education*, 27(5), 533-555.

B

- BAILEY, G. (1981). *Teacher self-assessment: a means for improving classroom. Analysis and action series*. Washington, D.C.: National Education Association.
- BAIN, R. (2005). They thought the world was flat: Applying the principles of how people learn in teaching high school history. En M. S. DONOVAN Y J. D. BRANSFORD (EDS.), *How Students learn: History in the classroom* (pp. 179-213). Washington, DC: The National Academies Press. doi:10.17226/11100
- BARBERÀ, E. (2003). La evaluación escrita del aprendizaje: la evaluación como escenario educativo (II parte). *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 1373-197. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/652/65200811.pdf>

- BARCA, I. (2000).** *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2001a).** Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história, Universidade do Minho. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/569/1/IsabelBarca.pdf>
- BARCA, I. (2001b).** Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras. Historia*, 2, 13-21.
- BARCA, I. (2004).** Os jovens portugueses: ideias em História. *Perspectiva*, 22(2), 381-403.
- BARCA, I. (2011).** La evaluación de los aprendizajes en Historia. En **P. MIRALLES, S. MOLINA, Y A. SANTISTEBAN (EDS.)**, La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Vol. 1, (pp. 107-120). Murcia: Universidad de Murcia.
- BARCA, I., Y SCHMIDT, M^a. A. (2013).** La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 25-45.
- BARDIN, L. (2002).** *El análisis de contenido*. Madrid, Akal.
- BARTON, K. C. (2010).** Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias Sociales*, 9, 97-114.
- BARTON, K. C., Y LEVSTIK, L. S. (1998).** It wasn't a good part of history: National identity and students explanations of historical significance. *Teachers College Record*, 99(3), 478-513.
- BARTON, K. C., Y LEVSTIK, L. S. (2004).** *Teaching history for the common good*. [Kindle para Ipad] Recuperado de <http://www.amazon.es>
- BERNAD, J. A., Y ESCUDERO, T. (1978).** Pruebas de acceso a la universidad y su relación con los rasgos de madurez del alumno. *Revista de Educación*, 258-259, 56-89.
- BIGGS, J., Y TANG, C. (2007).** *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- BLACK, P., HARRISON, C., LEE, C., MARSHALL, B. Y WILIAM, D. (2003).** *Assessment for Learning - putting it into practice*. Buckingham: Open University Press.
- BLACK, P., MCCORMICK, R., JAMES, M. Y PEDDER, D. (2006).** Learning How to Learn and Assessment for Learning: a theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21 (2), 119-132.
- BLOW, F. (2011).** Everything Flows And Nothing Stays. *Teaching History*, 145, 47-55.
- BLOW, F., LEE, P.L., Y SHEMILT, D. (2012).** Time & chronology: conjoined twins or distant cousins?. *Teaching History*, 145, 26-34.

- BOAL, N., BUENO, C., LERÍS, M^a D., Y SEIN-ECHALUCE, M^a L. (2008).** Las habilidades matemáticas evaluadas en las pruebas de acceso a la Universidad. Un estudio en varias universidades públicas españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 11-23.
- 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*, 20(2), 27-29.
- BRAVO, A., Y FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. (2000).** La evaluación auténtica frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12(2), 95-99.
- BROOKHART, S. (2010).** How to Assess Higher-Order Thinking Skills in Your Classroom. Alexandria, VA: ASCD.
- BROWN, S. D. (2004).** *A comparative analysis of historical thinking skills in the history standards of seven states: California, Idaho, Illinois, Indiana, Massachusetts, Texas, Virginia.* Tesis Doctoral no publicada, Indiana University, United State, Indiana. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/305195874?accountid=14777>
- BROWN, S.D. (2015).** La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Relieve*, 21(2), 1-9.
- BRUNER, J.S. (2006).** *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva.* Madrid: Alianza.
- BÜMEN, N. (2007).** Effects of the original versus revised Bloom's taxonomy on lesson planning skills: A Turkish study among pre-service teachers. *International Review of Education*, 53(4), 439-455. doi: 10.1007/s11159-007-9052-1
- BUNGE, M. (1985).** *La investigación científica: su estrategia y su filosofía.* Barcelona, Ariel.

C

- CÁCERES, P. (2002).** Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82.
- CAIN, T., Y CHAPMAN, A. (2014).** Dysfunctional dichotomies? Deflating bipolar constructions of curriculum and pedagogy through case studies from music and history. *The Curriculum Journal*, 25(1), 111-129. doi: 10.1080/09585176.2013.877396
- CAINELLI, M., Y BARCA, I. (2013).** A constituição do pensamento histórico de jovens estudantes no Brasil e Portugal: a construção de explicações sobre o passado a partir da tomada de decisões sobre questões históricas. *Historia e identidades culturais*, 1081-1092.

- 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*, 74, 43-51.
- CARR, E. (2010). *¿Qué es la Historia?*. Barcelona: Ariel.
- CARRASCAL, S. N. (2010). *Integración de Tareas "SOLO" para el desarrollo de Competencias Básicas en primer semestre de Educación Superior*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada, Granada.
- CARRETERO, M. Y VOSS, J. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aire: Amorrortu.
- CARRETERO, M., CASTORINA, J. A., SARTI, M., VAN ALPHEN, F., Y BARREIRO, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, 1, 13-23.
- CARRETERO, M., JACOTT, L., LIMÓN, M., LÓPEZ- MANJON, A. Y LEÓN, J. A. (1994). Historical Knowledge: Cognitive and Instructional implications. En M. CARRETERO Y J.F. VOSS (EDS.). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 357-376). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- CARRETERO, M., JACOTT, L., LIMÓN, M., Y LÓPEZ-MANJÓN, A. (1996). Construir y enseñar: las ciencias sociales y la historia (Vol. 120). Madrid: Visor.
- CARRETERO, M., Y LÓPEZ RODRÍGUEZ, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 8, 75- 89.
- CARRETERO, M., Y MONTANERO, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 20(2), 133-142.
- CARRETERO, M., Y POZO, J. I. (1987). *La geografía y la historia dentro de las ciencias sociales: hacia un currículum integrado*. Vol. 1. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CASANOVA, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- CASTILLO ARREDONDO, S. C. (Coord.) (2003a). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- CASTILLO ARREDONDO, S. C. (Coord.) (2003b). *Vocabulario de evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- CASTILLO, S., Y CABRERIZO, J. (2006). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid: Pearson.
- CATAÑO, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y sociedad*, 21, 223-245.

- CELMAN, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. R. W. CAMILLONI, S. CELMAN, E. LITWIN, Y M. C. PALOU (EDS.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Argentina: Paidós.
- CENTENO, J. D., VILLARROYA GIL, F., GARCÍA QUINTANA, A., GONZÁLEZ DÍEZ, J., NIEDA OTERINO, J., Y REBOLLO, L. F. (2003). Análisis de las Pruebas de Acceso a la Universidad de la asignatura de ciencias de la tierra y del medio ambiente. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 37, 69-77.
- CERCADILLO, L. (2001). Significance in history: student's ideas in England and Spain. En A. DICKINSON, P. GORDON, Y P. LEE (EDS.), *Raising Standards in History Education. Internacional Review of History Education*, Vol. 3, (pp. 116-145). London: Woburn Press.
- CERCADILLO, L. (2002). Los alumnos de secundaria y sus ideas sobre conceptos históricos estructurales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 31, 87-102.
- CERCADILLO, L. (2004). Las ideas de los alumnos sobre lo que es verdad en historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 3, 3-14.
- CERCADILLO, L. (2006). 'Maybe they haven't decided yet what is right:' English and Spanish perspectives on teaching historical significance. *Teaching History*, 125, 6-9.
- CERCADILLO, L. (2011). Recorrer varios pasos más allá: de la comprensión lectora a la comprensión histórica. En P. MIRALLES, S. MOLINA, Y A. SANTISTEBAN (EDS.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 155-162). Murcia: AUPDCS.
- CID, R., BERNARD, J.A., ESCUDERO, T., Y VALDIVIA, C. (1977). *Rasgos de madurez y éxito en las pruebas de acceso a la Universidad*. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- CLAUDINO, S. Y SOUTO, X. M. (2001). Obstáculos en la innovación de la didáctica de la geografía. En M. J. MARRÓN GAITE (ED.). *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio* (pp. 191-203). Madrid: AGE-APGP-Universidad Complutense.
- CLIMENT LÓPEZ, E. (2001). Las Pruebas de Acceso a la Universidad y la enseñanza de la geografía en el Bachillerato español. En MARRÓN, M. J. (ED). *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio del milenio*, (p.1976-1985). Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles, Associação de Profesores de Geografía de Portugal y Universidad Complutense de Madrid.
- COHEN, L., MANION, L. Y MORRISON, K. (2007). *Research methods in education*. USA: Routledge.

- COLOMER, J.C. (2014). Aprender a pensar históricamente en libros de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en historia contemporánea. Trabajo Fin de máster, Universitat de València, Valencia.
- COLL, C., BARBERA, E., Y ONRUBIA, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje: Journal for the study of Education and Development*, 23(90), 111-132. doi: 10.1174/021037000760087991
- COLL, C., Y MARTIN, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Comunicación presentada en la II Reunión del comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y Caribe (PRELAC), Santiago de Chile. 11-13 de mayo de 2006.
- CONWAY, R. (2006). What they think they know: the impact of pupils' preconceptions on their understanding of historical significance. *Teaching History*, 125, 10-15.
- CORBIN, J., Y STRAUSS, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- COUNSELL, C. (2004). Looking through a Josephine-Butler-shaped window: focusing pupils' thinking on historical significance. *Teaching History*, 114, 30-33.
- CRESWELL, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- CRONBACH, L.J. (1987). *Designing evaluation of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- CUESTA, R. (1997). *El código disciplinar de la historia : tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*.
- CUESTA, R. (1998). *Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- CUESTA, R. (2000). Usos y abusos de la educación histórica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 14, 23-31.
- CUESTA, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- CHAN, C. C., TSUI, M. S., CHAN, M. Y. C., Y HONG, J. H. (2002). Applying the Structure of the Observed Learning Outcomes (SOLO) Taxonomy on Student's Learning Outcomes: An empirical study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 511-527. doi:10.1080/0260293022000020282
- CHAPMAN, A. (2003). Camels, Diamonds and Counterfactuals: a model for teaching causal reasoning. *Teaching History*, 112, 46-53.
- CHAPMAN, A. (2011). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. En L. PERIKLEOUS Y D. SHELTON (EDS.), *The Future of the Past: Why History Education matters*. (pp. 169-216). Nicosia: Association for historical Dialogue and Research, Kailas Printers.

CHAPMAN, A. (2013). Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: Reflections on research and practice in England. En J. PRATS Y I. Y. L. F. R. BARCA (EDS.), *Historia e identidades culturales*. (pp. 15-36).

CHAPMAN, A. Y WOODCOCK, (2006). Mussolini's missing marbles: simulating history at GCSE. *History Teaching*, 124, 17-27.

D

DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. Y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

DIARTE, P. (1999). Los instrumentos de evaluación en el área de ciencias sociales, geografía e historia. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 19, 115-124.

DICKINSON, A.K., GARD, A. Y LEE, P.J. (1978). Evidence in History anf the Classroom. En A.K. DICKINSON Y P.J. LEE (EDS.), *History Teaching and Historical Understanding* (pp. 1-20). Londres: Heinemann Educational Books.

DOMÍNGUEZ, J. (1993). *Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la historia*. Tesis doctoral inédita, Barcelona: UAB.

DOMÍNGUEZ, J. (2013). ¿Es posible evaluar competencias históricas como lo haría PISA? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 62-74.

DOMÍNGUEZ, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó

DOMÍNGUEZ,, J. (1994). Explicación causal y aprenizaje de la Historia. En X. A. Armas (Ed.), *Ensinar e aprender Historia na Educación Secundaria* (pp. 61-104). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

E

ERICIKAN, K. Y SEIXAS, P. (2015). *New directions in assessing historical thinking*. [Kindle para Ipad] Recuperado de <http://www.amazon.es>

ESCAMILLA, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y Primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.

ESCUADERO, T. (1991). *Acceso a la Universidad: modelos europeos, vías alternativas y reformas en España*. Zaragoza, ICE.

ESCUADERO, T. (1997). Investigaciones sobre el procedimiento de selección de universitarios en España. Una revisión comentada. *Revista de Educación*, 314, 7-27.

ESCUADERO, T. Y CORREA A.D. (2006). *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla.

F

FERNÁNDEZ, M. (2007). Propuesta metodológica para la creación de un nuevo examen de inglés en las pruebas de acceso a la Universidad. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada, Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/1449>

FERNÁNDEZ, M. (2010). *Selectividad. Historia*. Madrid: Anaya.

FERNÁNDEZ, M. (2013). *Selectividad 2012. Pruebas de acceso a la Universidad. Historia*. Madrid: Anaya.

FITA, S. (2013). *Finalitats de la Història escolar. Les percepcions contraposades d'alumnes i professors*. Trabajo Fin de Máster no publicado. Universitat de València, Valencia.

FONTANA, J. (2003). ¿Qué Historia Enseñar?. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, 7, 15-26.

FUENTES, C. (2002). La visión de la Historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 55-68.

FUSTER, C. (2013). *¿Control o desarrollo del pensamiento histórico? Las PAU de Historia de España*. Trabajo Fin de Máster no publicado. Universitat de València, Valencia.

FUSTER, C. (2015). Los estándares de aprendizaje de la LOMCE: ¿Mejorarán la enseñanza y el aprendizaje de Historia? *Revista de Didácticas Específicas*, 12, 27-47.

G

GARCÍA RAMOS, J.M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis.

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 P. MIRALLES, S. MOLINA, Y A. SANTISTEBAN (EDS.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Vol. 1, (pp. 203-212). Murcia: AUPDCS.

- GARDER, H. (1993). *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- GAVIDIA, V.; SOLBES, J. Y SOUTO, X.M. (2015). La supresión del área de conocimiento del medio en primaria. *Aula de innovación educativa*, 243-244, 31-36.
- GIBBS, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. En S. BROWN Y A. GLASNER (EDS.), *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*, Maidenhead: SRHE/Open University Press.
- GIELEN, S., DOCHY, F., Y DIERICK, S. (2003). The influence of assessment on learning. En M. SEGERS, F. DOCHY, Y E. CASCALLAR (EDS.), *Optimising new modes of assessment in search of quality and standards* (p p. 37-54). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- GIMENO SACRISTÁN, J., Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ CASTRO, J.L. (1999). *La evaluación en Bachillerato: Una perspectiva práctica*. Madrid: CCS.
- GÓMEZ, C. J., MIRALLES, P., Y MOLINA, S. (2015). Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 9-14.
- GÓMEZ, C. J., MONTEAGUDO, J., Y LÓPEZ FACAL, R. (2012). El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos. *REIFOP*, 15(1), 37-49.
- GÓMEZ, C. J., Y MIRALLES, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación en competencias?. *Revista Complutense de Madrid*, 24(1), 91-121.
- GÓMEZ, C. J., Y MIRALLES, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- GÓMEZ, C., ORTUÑO, J., Y MOLINA, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. doi: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- GÓMEZ, C.J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 131-158.
- GONZÁLEZ DE MOLINA, M.L. (1998). Sobre los contenidos de una nueva historia de España. *Ayer*, 30, 241-270.

- GONZÁLEZ MONFORT, N., PAGÈS, J., Y SANTISTEBAN, A. (2011).** ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En **P. MIRALLES, S. MOLINA Y A. SANTISTEBAN (COORD.)**. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, Vol.1 (pp.221-232). Murcia: AUPDCS.
- GONZÁLEZ, I. (2012).** Un Bachillerato sin competencias. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (72), 71-78.
- GONZÁLEZ, N., HENRÍQUEZ, R., PAGÈS, J. Y SANTISTEBAN, A. (2009).** El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En **R.M, AVILA, B. BORGHI, I. MATTOZZI (EDS.)**: *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”* (pp.283-290). Bologna, Patron editore.
- GOODSON, I. F. (1991).** La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, 295, 7-37.
- GULIKERS, J., BASTIANES, T., Y KIRSCHNER, P. (2004).** A five-dimensional framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86.

H

- HANNA, W. (2007).** The new Bloom's taxonomy: Implications for music education. *Arts Education Policy Review*, 108(4), 7-16.
- HASANI IDRISSE, M. (2005).** *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris: L'Harmattan.
- HAUTAMÄKI, J., ARINEN, P., ERONEN, S., HAUTAMÄKI, A., KUPIAINEN, S., LINDBLOM, B., NIEMIVIRTA, M., PAKASLAHTI, L., RANTANEN, P. Y SCHEININ, P. (2002).** Assessing learning-to-learn: a Framework (Helsinki, National Board of Education) Helsinki: Helsinki University Printing House. Consultado mayo 2008, www.oph.fi/download/47716_learning.pdf
- HENRÍQUEZ, R. (2004).** Entre historias y experiencias. Conciencia histórica e identidades en construcción en jóvenes inmigrantes en Catalunya. En **M.I. VERA Y D. PÉREZ**, *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-13). Alicante: AUPDCS.
- HENRÍQUEZ, R. (2011).** Aprender a explicar el pasado: el rol de la causalidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la historia de alumnos chilenos. En **LÓPEZ FACAL, R. ET AL. (ED.)** *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Actas del I Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Historia. Santiago de Compostela, 30 de junio, 1 y 2 de julio, 2010. Texto completo de las comunicaciones, (pp. 91-98), Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

- HENRÍQUEZ, R., Y RUÍZ, M. (2014).** Chilean students learn to think historically: Construction of historical causation through the use of evidence. *Writing Linguistics and Education*, 25, 145-167.
- HERNÁNDEZ, J; RAMÍREZ, S Y SOUTO, X.M. (2001).** *Evaluación y aprendizaje. Una propuesta para mejorar el rendimiento escolar*. Valencia: Nau Llibres.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, P., Y BAPTISTA, P. (2010).** *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw Hill.
- HERRERA, H., Y GARCÍA, J. (2005).** *Estudios para una selectividad de calidad en el examen de inglés*. Valencia: UPV.
- HOUTSONEN, L. (1988).** The reform of geography teaching in the Finish upper secondary school and its reflection. The Matriculation Examinations of 1976-1985, *Fennia*, 166, 2, 413-570.

I

- IBARRA BENLLOCH, P. Y LACOSTA ARAGÜÉS, A. (2010).** Renovación de objetivos y planteamientos metodológicos innovadores en las pruebas de acceso a las enseñanzas universitarias (PAEU) de Geografía de la Universidad de Zaragoza. En M^a J. MARRÓN, Y M^a L., DE LÁZARO Y TORRES, (EDS.), *Geografía, Educación y Formación del Profesorado en el Marco del espacio Europeo de Educación Superior*, Vol. 2 (pp. 611-619). Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad Complutense de Madrid.

J

- JAMES, M., BLACK, P., CARMICHAEL, P., CONNER, C., DUDLEY, P., FOX, A., FROST, D., HONOUR, L., MACBEEATH, J., MCCORMIK, R., MARSHALL, B., PEDDER, D., PROCTER, R., SWAFFIELD, S. Y WILLIAM, D. (2006).** *Learning how to learn: tools for schools*. Londres: Routledge.
- JUSTEL, M. Y MARTÍNEZ LÁZARO, U. (1981).** Sobre el carácter selectivo de las pruebas de acceso a la Universidad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 15, 115-132.

K

- KERLINGER, F. N. (2002).** *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- KILLEN, R., Y HATTINGH, S. A. (2004).** A theoretical framework for measuring the quality of student learning in outcomes-based education. *South African Journal of Higher Education*, 18(1), 72-86.

- KITSON, A., HUBSBANDS, C., Y STEWARD, S. (2015).** *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Comprender el pasado.* [Kindle para Ipad] Recuperado de <http://www.amazon.es>
- KÖRBER, A. Y MEYER-HAMME, J. (2015).** Historical Thinking. Competencies, and their measurement. En **K. ERCIKAN Y P. SEIXAS**, *New directions in assessing historical thinking.* [Kindle para Ipad] Recuperado de <http://www.amazon.es>
- KRATHWOHL, L.D. (2002).** A revisión of Bloom's Taxonomy: an overview, *Theory into Practice*, 41, (2) pp. 212-218.
- KRIPPENDORF, K. (1990).** *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica.* Barcelona, Paidós.
- KUHN, T. (2013).** *La estructura de las revoluciones científicas.* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

L

- LEE, P. (2005a).** Historical Literacy: theory and research. *Internacional Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1), 29-40.
- LEE, P. (2005b).** Putting principles into practice: understanding history. En **M. DONOVAN Y J. BRANSFORD (EDS.)**, *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-77). Whashington: National Academies Press.
- LEE, P. (2011a).** Historical Literacy and Transformative History. En **L.PERIKLEOUS Y D. SHEMILT (EDS.)**, *The Future of the Past: Why History Education matters* (pp. 129-168). Nicosia: Association for Hsitorical Dialogue and Research, Kalias Printers.
- LEE, P. (2011b).** History Education and Historical Literacy. En **I. DAVIS, (ED.)**, *Debates in History Teaching*, (pp. 63-72). Nueva York: Routledge.
- LEE, P. Y SCHEMILT, D. (2009).** Is an explanation better than none? *Teaching History*, 137, 42-49.
- LEE, P., ASBHY, R., Y DICKINSON, A. (1995).** Progression in Children's Ideas about History. En **M. HUGHES (ED.)**, *Progression in Learning* (pp. 50-81). England: BERA dialogues.
- LEE, P., ASHBY, R. Y DICKINSON, A. (2004).** Las ideas de los niños sobre la historia. En: Carretero, M., Voss, J. (Eds.). *Aprender y pensar la historia.* (pp. 217-248). Buenos Aires: Amorrortu.
- LEE, P., ASHBY, R., DICKINSON, A. (1996).** Progression in Children's Ideas about History: Project CHATA, En **M. HUGHES (ED.)**, *Progression in Learning* (pp.50-81). Clevedon: Multilingual Matters.

- LEE, P., Y ASHBY, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En P. STEARNS, P. SEIXAS Y S. WINEBURG (EDS.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press.
- LEE, P., Y ASHBY, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. En O.L. DAVIS, S. FOSTER Y E. YEAGER (EDS.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Boulder: Roman & Littlefield.
- LEE, P.; DICKINSON, A. Y ASHBY, R. (1998). Researching Children's Ideas About History. En J. F. VOSS Y M. CARRETERO (EDS.), *International Review of History Education Volume 2: Learning and Reasoning in History* (pp. 227-251). Portland, OR: Woburn Press.
- LEE, P.J. Y SHEMILT, D. (2003). A scaffold, not a cage: Progression and progression models in History. *Teaching History*, 113, 13-23.
- LEE, P.J. Y SHEMILT, D. (2011). The concept that dares not speak its name: should empathy come out of the closet?. *Teaching History*, 117, 25-31.
- LEE, P.J., ASHBY, R., Y SHEMILT, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. En M. DONOVAN Y J. BRANSFORD (EDS.), *How students learn: History in the classroom* (pp.). Washington: National Academies Press.
- LÉVESQUE, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of "historical significance". *Canadian Social Studies*, 39(2). Recuperado de http://www.educ.ualberta.ca/css/Css_39_2/ARLevesque_second-order_concepts.htm
- LÉVESQUE, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. [Kindle para Ipad] Recuperado de <http://www.amazon.es>
- LÉVESQUE, S. (2010). On historical literacy: learning to think like historians. *Canadian Issues*, Winter 2010, 42-46.
- LÉVESQUE, S. (2011). What it Means to Think Historically. En P. CLARK (ED.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*, edited (pp. 115-38). Vancouver: UBC Press.
- LICERAS, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1-14. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART4.pdf>
- LINN, R. L. (2000). Assessment and accountability. *Educational Researcher*, 29 (2), 4-16
- LÓPEZ FACAL, R. (1993). Aproximación a la evaluación de las Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria. En AULA SETE (COORD.), *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales* (pp.183-208). Santiago de Compostela: USC.

- LÓPEZ FACAL, R. (1994). Evaluación en Ciencias Sociales. En X.Armas (Coord.), *Ensinar e aprender Historia na Educación Secundaria* (pp. 123-154). Santiago de Compostela: USC.
- LÓPEZ FACAL, R. (1997). La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. En H., Salmerón, (ed.), *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*, vol.1 (p.371-397). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LÓPEZ FACAL, R. (2000). Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia). *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 24, 46-56.
- LÓPEZ FACAL, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94(2), 273-285.
- LÓPEZ FACAL, R. (2015). La LOMCE y la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (79), 5-7.
- LÓPEZ FACAL, R., VELASCO, L., SANTIDRIÁN, V. Y ARMAS, X. (2011). *Pensar históricamente en tiempos de globalización. Actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la Historia*. Santiago de Compostela: USC.
- LÓPEZ, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179.
- LORENZO MOLEDO, M.; ARGOS GONZÁLEZ, J.; HERNÁNDEZ GARCÍA, J. Y VERA VILA, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: Situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17 (1), 15-38. doi: 10.5944/educxx1.17.1.9951.
- LOSTE, M^a. A. (2002). El tiempo en la historia : una propuesta de actividades de aprendizaje para la enseñanza secundaria obligatoria. En P. BENEJAM ET AL. (EDS.), *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp.177-132). Barcelona: Graó.
- LUKAS, J.F., Y SANTIAGO, K. (2004) *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.

M

- MACHI, C. (2014). *Argumentar el presente desde la explicación histórica del pasado*. Trabajo Fin de máster, Universitat de València, Valencia.
- MAESTRO, P. (1987). Propuesta de proyecto curricular para un primer ciclo de enseñanza secundaria 12-16. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Generalitat Valenciana.
- MAESTRO, P. (2002). El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 16, 3-33.

- MAINER, J. (2002).** Pensar históricamente el examen, para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen. *Gerónimo de Uztariz*, 17, 107-135.
- MARCENARO, O., y NAVARRO, M. (2007).** El éxito en la Universidad: una aproximación cuantílica. *Revista de Economía Aplicada*, 15 (44), 5-39.
- MARTÍN, J. D. (2011).** La evaluación desde el punto de vista de la política educativa. En **P. MIRALLES, S. MOLINA, y A. SANTISTEBAN (EDS.)**, *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. 1 (pp. 55-61). Murcia: AUPDCS.
- MARTÍN, J., y VÁZQUEZ, M^a L. (2011).** La geografía en las pruebas de selectividad (PAEG). En **J.I., DELGADO, M. DE LÁZARO y M^a.J. MARRÓN.** *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida. Actas del Congreso Ibérico de Geografía.* (p. 670- 677) Maálaga: Universidad y AGE.
- MARTINEZ MEDIA, R. y GIL MESEGUER, E. (2011).** Las Pruebas de selectividad de Geografía en el distrito unico de Murcia. En **J.I., DELGADO, M. DE LÁZARO y M^a.J. MARRÓN.** *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida. Actas del Congreso Ibérico de Geografía.* (p. 660- 669) Maálaga: Universidad y AGE.
- 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 inédita, Univerisdad de Murcia, Murcia.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. (Coord.) (2014).** *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambios de los testimonios de profesores y alumnos.* Valencia: Nau Llibres.
- MARTÍNEZ, J. y GUARDIOLA, R. (2001).** El acceso a la Universidad pública. *Revista de Educación*, 326, 195-224.
- MARTÍNEZ, N., NAVARRO-MEDINA, E., y GARCÍA, M. L. (2010).** Los exámenes en Historia y el desarrollo de destrezas cognitivas. En **R. M. ÁVILA, M. P. RIVERO, y P. L. DOMÍNGUEZ (EDS.)**, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Vol. 1 (pp. 577-584). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- MARTÍNEZ, R., CONEJO, F., y LÓPEZ, R. (2011).** La evaluación en las P.A.U. de Historia: un estudio de la transición a la democracia en España. En **P. MIRALLES, S. MOLINA, y A. SANTISTEBAN (EDS.)**, *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, Vol. I, (pp. 259-268). Murcia: AUPDCS.
- MAYRING, P. (2000).** Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2). Recuperado de: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- MCMILLAN, J., y SCHUMACHER, S. (2005).** *Investigación educativa: una introducción conceptual.* Madrid: Pearson.

- MERCHÁN, F. J. (2009a).** Hacer extraño lo habitual: microsociología del examen en la clase de historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (60), 21-34.
- MERCHÁN, F. J. (2009b).** La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación* 48 (6), 1-11.
- MERCHÁN, F. J. (2012).** La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 20(32), 1-24.
- MERCHÁN, F.J. (2005).** *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- MERCHÁN, F.J. (2011).** Los límites y las posibilidades de la evaluación como estrategia de mejora de la práctica de la enseñanza. En **P. MIRALLES, S. MOLINA Y A. SANTIESTEBAN (EDS.)**, *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol.I. (pp.75-84). Murcia: APUDCS.
- MIRALLES, P., GÓMEZ, C. J., SÁNCHEZ, R. Y VILLA AROCENA, J.L. (2012).** Exam and assessment of geography and history in 5th and 6th grade of primary school. An analysis proposal. *EDULEARN12 Proceedings*, 681-689.
- MIRALLES, P., GÓMEZ, C. J., Y SÁNCHEZ, R. (2014).** Dime qué preguntas y te diré qué evaluar y enseñas: análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula abierta*, 42(2), 83-89.
- MIRALLES, P., GÓMEZ, C.J., Y MONTEAGUDO, J. (2012).** La evaluación de las competencias social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Investigación en la escuela*, 78, 19-30.
- MIRALLES, P., MOLINA, S., Y ORTUÑO, J. (2011).** La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/119921/112891>
- MOLINA PUCHE, S. Y CALDERÓN, D. (2009).** Los criterios de evaluación de Geografía e Historia en segundo ciclo de ESO: análisis curricular comparativo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 37-60
- MONEDERO, J.J., (1998).** *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- MONEREO, C. (2003).** La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo*, 32, 71-
- MONEREO, C. (2009a).** *PISA como Excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: GRAÓ.

- MONEREO, C. (2009b). La autenticidad de la evaluación. En M. CASTELLÓ (ED.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación* (pp-9-22). Barcelona: Edebé.
- MONEREO, C. Y CASTELLÓ, M. (2009). La evaluación como herramienta del cambio educativo: evaluar las evaluaciones. En C. MONEREO (COORD), *Pisa como excusa: repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 15-32). Barcelona: Graó
- MONTE-SANO, C., DE LA PAZ, S., Y FELTON, M. (2014). *Reading, thinking, and writing about History: Teaching argument writing to diverse learners in the common core classroom, Grades 6-12*. [Kindle para Ipad] Recuperado de <http://www.amazon.es>
- MONTE-SANO, CH. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539-568.
- MONTE-SANO, CH. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 212-249.
- MONTEAGUDO, J. (2014). Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4º de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Murcia, Murcia.
- MONTEAGUDO, J., MIRALLES, P., MOLINA, S., BELMONTE, J. (2010). La evaluación de contenidos procedimentales de Historia en 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Análisis crítico de programaciones de aula. En R. LÓPEZ FACAL ET AL (EDS.) *Actas del I Congreso Internacional Pensar Históricamente en Tiempos de Globalización* (pp139-150). Santiago de Compostela: IDEHER-USC.
- MORA, G., Y ORTIZ, R. (2012). El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 87-98.
- MORALES, A. (1998). La crisis en la enseñanza de la historia. *Ayer*, 30, 203-220.
- MUNTANYOLA, D. (2014). Paradigmas o metateorías. *Encrucijadas. Revista crítica de Ciencias Sociales*, 8, 25-26.
- MUÑOZ REPISO, M. (1991). *Las calificaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad*. Madrid: CIDE.
- MUÑOZ-REPISO, M., GONZÁLEZ DORREGO, B. Y MARTÍNEZ IBÁÑEZ, R. (1988). *Las calificaciones en las pruebas de acceso a la universidad*. Madrid: CIDE.
- MUÑOZ-REPISO, M., MURILLO TORRECILLA, F. J., ARRIMADAS GÓMEZ, I., NAVARRO, R., DÍAZ-CANEJA, P., MARTÍN RAMOS, A. I., Y FERNÁNDEZ, E. (1997). *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el*

debate. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

N

NAVARRO MEDINA, E.; URQUIJO_GOITIA, J.R. Y MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. (2011). El siglo XIX en los exámenes de Historia de Bachillerato. Estudio de enunciados y contenidos. *Arbor*, 187, 749, 599-615.

NAVARRO-MEDINA, E. (2012). *La enseñanza de la Historia de España y el desarrollo de competencias ciudadanas. El conocimiento del alumando al finalizar el Bachillerato*. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Murcia, Murcia.

NAVARRO, J., Y GIL SALVADOR, F. (2001). La prueba de acceso en la materia de Geografía en la Universidad de Sevilla (2001-2011). En **J.I., DELGADO, M. DE LÁZARO Y M^a.J. MARRÓN.** *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida. Actas del Congreso Ibérico de Geografía*. (p. 678- 688) Málaga: Universidad y AGE.

NEVO, D. (2002). Dialogue evaluation: Combining internal and external evaluation. En **D. NEVO (ED.)**, *School-based evaluation: An international perspective* (pp. 3-16). Oxford, UK: Elsevier.

NIEDA, J., Y REBOLLO, L. F. (2005). Las pruebas de acceso a la universidad en la asignatura de ciencias de la tierra y 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 el aprendizaje. *Pulso: revista de educación*, 28, 25-54.

NOBLE, T. (2004). Integrating the revised Bloom's taxonomy with multiple intelligences: A planning tool for curriculum differentiation. *Teachers College Record*, 106(1), 193-211.

O

ORTIZ DE ORTUÑO, J.M. (1998). Historia y sistema educativo: un debate necesario. *Ayer*, 30, 15-24.

ORTUÑO, J., PONCE, A.I., Y SERRANO, F.J. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de Educación*, 371, 9-34.

OSBORNE, K. (2003). Teaching History in Schools: A Canadian Debate. *Journal of Curriculum Studies* 35(5), 585-626.

- OSBORNE, K. (2004). *Canadian history in the schools*. Recuperado de <http://www.histori.ca/prodev/file.do?id=20688>
- OSBORNE, K. (2006). Teaching Canadian History in Schools. *The Historical Foundation*. Recuperado de <https://historymethods.wikispaces.com/file/detail/Osborne+Teaching+Canadian+History+in+Schools+Nov+2006+version+3+E+N.pdf>

P

- PAGÈS, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 24, 33-45.
- PAGÈS, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- PAGÈS, J. Y SANTISTEBAN, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, vol.30, 82, 281-309.
- PARRA, D. (2013). La conceptualización de la Historia escolar y sus implicaciones didácticas. Un estudio a partir del recuerdo d estudiantes de BUP. *Didáctica de las ciencias sociales y experimentales*, 27, 3-22.
- PARRA, D., COLOMER, J.C., Y SÁIZ, J. (2015). Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE. Educación infantil y primaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (79), 8-14.
- PECK, K., Y SEIXAS, P. (2008). Benchmarcks of historical thinking. First steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4) 1015-1034.
- PELLEGRINO, J.W., CHUDOWSKY, N. AND GLASER, R. (EDS.) (2001). *Knowing what Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*, Washington, DC: National Academy Press.
- PÉREZ BOLDO, A. (2014). La prueba de Historia de España del Bachillerato LOGSE: un caso particular especialmente significativo. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 43, 177-193.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2013). Reválidas, evaluación de competencias y calidad de los aprendizajes. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 26, 11-25.
- PÉREZ GUERRERO, V.M. (2015). El lugar del examen en la escuela: estudio desde el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, Tesis doctoral no publicada, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- 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 A. E. Gómez; M^a P. Núñez (Eds.), *Formar para Investigar, Investigar para Formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 177-186. Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- PÉREZ, A.I., Y SOTO, E. (2011).** Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. *Cultura y Educación*, 23(2), 171-182. doi:10.1174/113564011795944758
- PÉREZ, G. (1994).** *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I y II*. Madrid: La Muralla
- PERRENOUD, P. (1991).** El currículum real y el trabajo escolar. En P. PERRENOUD (ED.) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata, 199-226.
- PERRENOUD, P. (2008).** *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires : Colihue.
- PHILLIPS, R. (2002).** Historical Significance: The forgotten key element. *Teaching History*, Issue 106, pp. 14-19.
- PINSON, G. (2007).** Enseigner l'histoire: un métier, des enjeux. Hachette Education
- PLÁ, S. (2005).** *Aprender a pensar históricamente :la escritura de la historia en el Bachillerato*. México D.F.: Plaza y Valdés.
- PLÁ, S. (2011).** Evaluación de la enseñanza de la Historia en México: tensiones irresolubles. En P. MIRALLES, S. MOLINA, Y A. SANTISTEBAN (EDS.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. 1, (pp. 43- 54). Murcia: AUPDCS.
- PLÁ, S. (2012).** La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 82, 161-184.
- PLÁ, S. (2013).** Pensar Históricamente: reflexiones para la investigación en enseñanza de la Historia. En X. RODRIGUEZ, A. TORIZ, Y M. C. ACEVEDO (EDS.), *Tercer encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer encuentro Internacional de la enseñanza de la Historia* (pp. 240-251). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- PONCE, A.I. Y ORTUÑO, J. (2012).** ¿Se puede pensar la historia? Una visión comparada de cómo enseñar en Primaria conflictos bélicos en Inglaterra y España. *II Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Recuperado de https://www.academia.edu/11023854/_Se_puede_pensar_la_historia_Una_visión_comparada_de_cómo_enseñar_en_Primaria_conflictos_bélicos_en_Inglaterra_y_España
- POPHAM, J. (1999).** ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? *Educational Leadership*, 56(6), 2-11.

- POUSA, M. Y LÓPEZ FACAL, R. (2013). Eurocentric History in Spanish Textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 12 (1), 107-120.
- POZO (1985). *El niño y la historia*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC.
- POZO, J. I. Y CARRETERO, M. (1989). Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia. En M. CARRETERO, J.I. POZO Y M. ASENSIO (EDS.), *La enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 139-164). Madrid: Visor.
- PRATS, J. (1999). La enseñanza de la Historia y el debate de las Humanidades. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 21, 57-76.
- PRATS, J. (2002a). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 1, 81-89.
- PRATS, J. (2002b). La didáctica de las ciencias sociales en la Universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 328, 81-96.
- PRATS, J. (2003). Líneas de investigación en didácticas de las ciencias sociales. *Historia & Ensino. Revista do Laboratorio de Ensino de Historia*, 9, 1-25.
- PRATS, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo*, 9, 8-18.
- PRATS, J. (Eds.) (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Graó.
- PRATS, J., Y SANTACANA, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En J. PRATS (ED.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Barcelona: Graó.
- PRATS, J., Y VALLS, R. (2011). La Didáctica de la Historia: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 17-35.

Q

- QUIVY, R. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.

R

- REISMAN, A. (2012). Reading like a historian: a document-based history curriculum intervention in a urban high school. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-102.
- REISMAN, A. (2015). The difficulty of assessing disciplinary historical reading. En K. ERCIKAN Y P. SEIXAS (EDS). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. (pp. 29-39). New York: Routledge.
- REISMAN, A. Y WINEBURG, S. (2012). Text complexity in the history classroom: Teaching to and beyond the common core. *Social Studies Review*, 51, 24-29.

- ROCA, E. (2013).** *La evaluación diagnóstica de las competencias básicas*. Madrid: Síntesis.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (coord.) (2000).** *La evaluación en el aula*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, R. (2015).** ¿Es posible un ámbito de investigación en didáctica de la historia? Entrevista a Joaquim Prats. *Revista de estudios sociales*, 52, 209-219. doi: 10.7440/res52.2015.15
- RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, C. (2011).** Evaluación para la mejora: el modelo de Evaluación de Diagnóstico de Andalucía. *Cultura y Educación*, 23(2). doi: 10.1174/113564011795944703
- RODRÍGUEZ, M., Y GONZÁLEZ, C. (2009).** La prueba de selectividad de historia del arte: propuesta para un debate. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 60, 59-73.
- ROSALES, C. (2000).** *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- ROTHSTEIN, R. (2004).** We are not ready to assess history performance. *The Journal of American History*, 90(4), 1381-1391.
- RUIZ DE GAUNA, J.G., Dávila, P., y Etxeberria, J. (2013).** Pruebas de selectividad en Matemáticas en la UPV-EHU. Resultados y opiniones. *Revista de educación*, 362, 217-246.
- RUIZ ROMÁN, C. (2010).** La educación en la sociedad postmoderna: desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 173 - 188.
- RUIZ, P. (1998).** La historia en el debate político sobre la enseñanza de las humanidades. *Ayer*, 30, 63-100.
- RÜSEN, J. (2005).** *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn.
- RÜSEN, J. (2007).** How to make sense of the past-salient issues of Metahistory. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), 169-221.
- RÜSEN, J. (2008).** *Time and History: The Variety of Cultures*. Nueva York: Berghahn Books.

S

- 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* 25, 37-64.

- SÁIZ, J. (2013a). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 27, 43-66.
- SÁIZ, J. (2013b). 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*, 74, 52-61.
- SÁIZ, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 83-99.
- SÁIZ, J. (2015). *Educación histórica y narrativa nacional*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de València, Valencia.
- SÁIZ, J. Y FUSTER, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela* (84), 47-57.
- SÁIZ, J., Y COLOMER J.C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *CLIO. History and History teaching*, 40.
- SÁIZ, J., Y GÓMEZ, C. J. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: retos para una educación histórica. En JOSÉ IGNACIO ALONSO, COSME J. GÓMEZ Y TOMÁS IZQUIERDO (EDS.), *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria* (pp. 105-120). Murcia: Editum.
- SÁIZ, J., Y GÓMEZ, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190.
- SÁIZ, J., Y LÓPEZ FACAL, R. (2015). Competencias y narrativas históricas. El pensamiento de estudiantes y de futuros profesores. *Revista de Estudios Sociales* (52) 87-101.
- 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_eeuu.pdf
- SALAZAR, J. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la Historia ¿Y los maestros qué enseñamos por historia?*. México: UPN.
- SALAZAR, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: UNAM.
- SALINAS, D. (2002). *¡Mañana examen!: la evaluación entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- SALKIND, N. (1999). *Métodos de investigación*. México D.F: Prentice Hall.

- SÁNCHEZ, R. (2011). La comprensión lectora en Inglés: problemas encontrados en las pruebas de acceso a la universidad. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26, 95-111.
- SANMARTÍ PUIG, N. (2003). Evaluación externa: ¿por qué y para qué? *Alambique*, 37, 9-18.
- SANS, A., Y TREPAT, C. A. (2006). La evaluación de la historia en el Bachillerato. La evaluación en historia con pruebas de corrección objetiva. Algunas implicaciones didácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 69-81.
- SANTISTEBAN, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.
- SANTISTEBAN, A., GONZÁLEZ MONFORT, N., Y PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R.M. ÁVILA, P. RIVERO Y P.L. DOMÍNGUEZ (COORD.). *Metodologías de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.115-128). Zaragoza: AUPDCS
- SCHMIDT, M^a. A., Y BARCA, I. (Eds.) (2009). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: ed. Unijuí.
- SEAMAN, M. (2011). Bloom's Taxonomy. Its evolution, revision, and use in the field of education. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 13 (1), 29-43.
- SEGERS, M., DIERICK, S., & DOCHY, F. (2001). Quality standards for new modes of assessment. An exploratory study of the consequential validity of the OverAllt est. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 569-586.
- SEIXAS, P. (1997). Mapping the terrain if historical significance. *Social Education*, 61(1), 22-27.
- SEIXAS, P. (2006). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- SEIXAS, P. (2011). Assessment of Historical Thinkin. En P.CLARK (ED.), *New Possibilities por the Past, Shaping History Education in Canada* (pp.139-153). Vancouver: UBC Press.
- SEIXAS, P., GIBSON, L., Y ERCIKAN, K. (2015). A design process for assess- ing historical thinking: The case of a one-hour test. En K. ERCIKAN Y P. SEIXAS (EDS.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 102– 116). New York, NY: Routledge.
- SEIXAS, P., Y MORTON, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Canadá: Nelson Education.
- SERVÁN, M.J. (2011). Percepciones e interpretaciones de las comunidades educativas en torno a la evaluación externa de los aprendizajes escolares. Estudios de caso sobre la evaluación de diagnóstico en Andalucía. *Cultura y Educación*, 23(2), 221-234. doi: 10.1174/113564011795944712

- SHEMILT, D. (1980).** *History 13-16. Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- SHEMILT, D. (1984).** Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. En **A. K. DICKINSON, P. J. LEE, Y P. J. ROGERS (EDS.)**, *Learning History* (pp. 39–84). London: Heinemann.
- SHEMILT, D. (1987).** Adolescents ideas about evidence and methodology in History. En Portal, C. (ed.), *The History Curriculum for teacher*. (pp.39-61). Londres: The Falmer Press.
- SIMAO, A.C., Y BARCA, I. (2011).** A construção da evidência histórica e as metas de aprendizagem. En **I. BARCA (ED.)** Educação e consciencia histórica na era da globalização. Associação de Professores de Hsitória (pp. 65-78) Minho: Universidade do Minho.
- SOUTO, X. M. (2013).** Las paradoja evaluativas: ¿seleccionar o innovar? In AA.VV (Ed.), *Avaliação: múltiplas perspectivas*. Curitiba: EDUNIOSESTE.
- SOUTO, X. M. (2014).** Las paradoja evaluativas: ¿seleccionar o innovar? En AAVV, *Avaliação: múltiplas perspectivas*. Curitiba: Edunioseste. (en prensa)
- SOUTO, X. M., FITA, S., Y FUSTER, C. (2014).** El control del conocimiento de Historia: exámenes y selectividad. En **N. MARTÍNEZ VALCÁRCEL (ED.)**, *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. (pp. 287-308). Valencia: Nau Llibres.
- SOUTO, X. M., VERCHER, V., Y RODRÍGUEZ, M. (2014).** ¿Se puede mejorar el aprendizaje espacial con las PAU? Un estudio de caso: la PAU de Geografía de Valencia de 2012. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28, 43-63.
- SOUTO, X. M., Y CLAUDINO, S. (2009).** Exámenes de Geografía, programas e inoção didáctica. *A inteligência Geografica na Educação do Século XXI*. Lisboa: APROFGEO-UL/GDG-AGE, 21-30.
- SOUTO, X.M. (2009).** Evaluación en un proyecto de geografía e historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (69), 35-47.
- SOUTO, X.M. (2011).** Las PAU de Geografía: ¿un obstáculo o una oportunidad? En **P. MIRALLES Y S. A. MOLINA (EDS.)**, *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Vol.II (pp. 271-284). Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- STAKE, R. E., Y TRUMBULL, D. J. (1982).** Naturalistic generalizations. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7, 1–12.
- STENHOUSE, L. (2003).** *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata
- STOBART, G. (2010).** *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata.

- STRAUSS, A., Y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1987). La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento. En D.L. STUFFLEBEAM, Y A.J. SHINKFIELD, (COORDS), *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (pp.175-234).. Barcelona: Paidós/MEC.

T

- TAYLOR, A., Y YOUNG, C. (2003). *Making History. A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Melbourne: Curriculum Corporation.
- TRACY, S. J. (2013). *Qualitative research methods. Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. UK: Wiley-Blackwell
- TREPAT, C. (2012). La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. En *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 87-97.
- TREPAT, C. A. (2006). Las pruebas de corrección objetiva en la enseñanza y aprendizaje de la historia del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 57-73.
- TREPAT, C., E INA, Y. (2008). La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la historia en Bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 57-75.
- TREPAT, C., E INSA, Y. (2006). *L'avaluació de correcció objectiva com a instrument didàctic per a l'eficiència en l'aprenentatge de la història a primer 4 d'ESO*. Recuperado de www.ub.edu/ice/recerca/pdf/trepap.pdf website:
- TREPAT, C.A. (2015). La historia en la LOMCE. ESO y Bachillerato. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (79), 49-59.
- TUSELL, J. (1998). El debate político intelectual sobre el decreto de humanidades. *Ayer*, 30, 101-112.

V

- VALLE, J.M. (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. *Revista Española de Educación Comparada* (7),191-227. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.7.2001.7329>

- VALLEDOR, L. (2013). La comprensión del tiempo en estudiantes chilenos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 3-12.
- VALLS, R. (1998). Los usos de la historia enseñada y la reciente polémica en España: un enfoque didáctica. *Ayer*, 30, 221-240.
- VALLS, R. (2001). Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.
- VALLS, R. (2004). La enseñanza de la Historia: Entre polémicas interesadas y problemas reales. En E. NICOLÁS Y J.A. GÓMEZ (COORD.), *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 141-154). Murcia: Universidad de Murcia.
- VALLS, R. (2005). El currículum de historia en la enseñanza secundaria española (1846-2005): una aproximación historiográfica y didáctica. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 46, 9-35.
- VALLS, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglo XIX-XXI*, Madrid: UNED.
- VALLS, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*, Buenos Aires: Zorzal.
- VALLS, R. (2009). *Historia y memoria escolar. Segunda Republica, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*. Valencia: PUV.
- VALLS, R., Y LÓPEZ FACAL, R. (2011). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la Historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2011, 75-85.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (2004). What Does It Mean to Think Historically ... and How Do You Teach It?. *Social Education. Research and Practice*, 68(3), 230-233.
- VANSLEDRIGHT, B.A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding. Innovative designs for new standards*. [Kindle para Ipad] Recuperado de <http://www.amazon.es>
- VANSLEDRIGHT, B.A. (2011). *The challenge of rethinking history education. On practices, theories and policy*. [Kindle para Ipad] Recuperado de <http://www.amazon.es>
- VANSLEDRIGHT, B.A., Y LIMON, M. (2006). Learning and teaching in social studies: Cognitive research on history and geography. En P. ALEXANDER Y P. WINNE (EDS.), *The Handbook of Educational Psychology*, 2nd Ed. (pp. 545-570). Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VÁSQUEZ, G.A. (2014). *Concepciones de los estudiantes chilenos de educación media sobre el proceso de transición de la dictadura a la democracia*, tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid, Valladolid.

- VERCHER, V.M. (2013).** *Aprobar las PAU o aprender Geografía. Un estudio desde las PAU de la Comunidad Valenciana.* Trabajo Fin de Máster, Universitat de València, Valencia.
- VILAR, P. (1987).** Pensar históricamente. Recuperado de http://atelier.pierrevilar.net/assets/files/PVILAR_conferencia_pensar_historicamente.pdf
- VIÑAO, A. (2001).** Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 5, 25-46.
- VOSS, J. F., Y WILEY, J. (2006).** Expertise in History. En Ericsson, N.C.K.A., Feltovich, P. y Hoffman, R. R. (ed.). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, (pp. 1746-2424). Cambridge: Cambridge University Press.

W

- WALL, S., Y MANGER, R. (2015).** Going SOLO to enhance learning and teaching. *Teaching Geography*, 40(3), 112-114.
- WATTS, F., Y GARCÍA, A. (1999).** Control de calidad en la calificación de la prueba de inglés de selectividad. *Aula abierta*, 73, 173-190.
- WINEBURG, S. (2001).** *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past.* Philadelphia: Temple University Press.
- WINEBURG, S. (2007).** Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, 129, 6-11.
- WINEBURG, S., MARTIN, D. Y MONTE-SANO, CH. (2013).** *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms,* Teachers College Press: Nueva York.

Documentos marco

- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2009).** *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2007-2008.* Madrid: Ministerio de educación.
- 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. Núm. 585.

SECRETARIA GENERAL DE UNIVERSIDADES (2014). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2014-2015.* Madrid: ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

SECRETARIA GENERAL DE UNIVERSIDADES (2013). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2013-2014.* Madrid: ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

SECRETARIA GENERAL DE UNIVERSIDADES (2012). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2012-2013.* Madrid: ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

SECRETARIA GENERAL DE UNIVERSIDADES (2011). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2011-2012.* Madrid: ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Referencias legislativas

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* (6 noviembre 2007), núm. 266

ORDEN ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* (18 junio 2008), núm. 147.

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.

DECRETO 102/2008, de 11 de julio del Consell, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana* (15 julio 2008) núm. 5806.

ORDEN de 24 de noviembre de 2008, de la Conselleria de Educación, sobre evaluación en Bachillerato en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana* (15 diciembre 2008) núm. 5913.

DECRETO 126/2008, de 19 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia* (23 junio 2008) núm. 120.

ORDEN de 24 de junio de 2008 por la que se desarrolla la organización y el currículo de las enseñanzas de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia* (27 de junio 2008) núm. 124.

ORDEN 29/2010, de 20 de abril, de la Conselleria de Educación, por la que se regula en la Comunitat Valenciana la prueba de acceso a estudios universitarios para los alumnos que estén en posesión del título de Bachiller, establecida en el 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.

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado* (10 diciembre 2013), núm 295.

REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* (1 marzo 2014), núm 52.

REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* (3 enero 2015), núm 3.

ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el Bachillerato.

Webgrafía

Beyond the Bubble (<http://beyondthebubble.stanford.edu>).

Centre for the Study of Historical Consciousness (<http://www.cshc.ubc.ca>).

Common Core State Standards Initiative (<http://www.corestandards.org>).

Council of Ministers of Education (<http://www.cmec.ca/en/>).

Department of Canadian Heritage (<http://www.pch.gc.ca/eng/>).

National Center for History in the Schools (NCHS) (<http://www.nchs.ucla.edu>).

Reading like a Historian (<http://shg.stanford.edu/rlh>).

The Historical Thinking Project (<http://historicalthinking.ca>).

The History education network (<http://www.thenhier.ca>).

Índice de Cuadros

CAPÍTULO 1

Cuadro 1.1. Planteamiento general de la tesis doctoral.....	63
Cuadro 1.2. Subproblemas de investigación.....	63
Cuadro 1.3. Objetivo 1. La Historia de España en el currículo de 2º de Bachillerato.....	71
Cuadro 1.4. Objetivo 2. La prueba de Historia de España de acceso a la Universidad.....	72
Cuadro 1.5. Objetivo 3. Narrativa histórica escolar: integración de las destrezas de pensamiento histórico.....	73

CAPÍTULO 2

Cuadro 2.1. Actividades cognitivas fundamentales de los expertos en historia.....	89
Cuadro 2.2. Standards de Historia NCHS (Estados Unidos) en los grados 5-12 (10-18 años).....	103
Cuadro 2.3. Criterios de referencia del pensamiento histórico: un marco para la evaluación en Canadá.	104
Cuadro 2.4. Conceptos del pensamiento disciplinario por asignaturas.....	105

CAPÍTULO 3

Cuadro 3.1. Evaluaciones externas internacionales.....	115
Cuadro 3.2. Comparación entre modelos de evaluación.....	120

CAPÍTULO 4

Cuadro 4.1. Etapas de la investigación.....	148
Cuadro 4.2. Modelo conceptual para el análisis de las fuentes de la investigación.....	160
Cuadro 4.3. Descripción de las subcategorías de análisis de los protocolos PAU HES.....	165
Cuadro 4.4. Propuesta de categorización de la dimensión del conocimiento histórico.....	171
Cuadro 4.5. Categorización de los conceptos metodológicos.....	172
Cuadro 4.6. Tabla Taxonómica.....	174
Cuadro 4.7. Modelo teórico en el uso de fuentes históricas.....	174
Cuadro 4.8. Modelo conceptual para el análisis de las respuestas de los alumnos.....	176
Cuadro 4.9. Propuesta de componentes para evaluar la competencia uso de fuentes históricas en la PAU HES.....	178
Cuadro 4.10. Propuesta de marcadores para evaluar la competencia en el uso de fuentes históricas en la PAU HES.....	179
Cuadro 4.11. Propuesta de componentes para evaluar la destreza de explicación causal en	

la PAU HES.....	182
Cuadro 4.12. Propuesta de marcadores para evaluar la destreza de explicación causal en la PAU HES.....	182
Cuadro 4.13. Propuesta de componentes para evaluar la destreza de tiempo histórico en la PAU HES.....	185
Cuadro 4.14. Propuesta de marcadores para evaluar la destreza de tiempo histórico en la PAU HES.....	185
Cuadro 4.15. Propuesta de componentes para evaluar la perspectiva histórica en la PAU HES.....	186
Cuadro 4.16. Propuesta de marcadores para evaluar la perspectiva histórica en la PAU HES.....	187
Cuadro 4.17. Propuesta de componentes para evaluar la relevancia histórica en la PAU HES.....	189
Cuadro 4.18. Propuesta de marcadores para evaluar la relevancia histórica en la PAU HES.....	189
Cuadro 4.19. Propuesta de componentes para evaluar dimensión ética en la PAU HES...	191
Cuadro 4.20. Propuesta de marcadores para evaluar la dimensión ética en la PAU HES...	191
Cuadro 4.21. Propuesta de niveles de progresión en el uso de fuentes históricas en la PAU de Historia de España.....	193
Cuadro 4.22. Estrategias del alumnado para utilizar las fuentes históricas.....	194
Cuadro 4.23. Propuesta de niveles de progresión en la destreza de explicación casual en las PAU de Historia de España.....	195
Cuadro 4.24. Modelos de progresión de explicación causal.....	196
Cuadro 4.25. Propuesta de niveles de progresión en la destreza de tiempo histórico en la PAU de Historia de España.....	197
Cuadro 4.26. Propuesta de niveles de progresión en la destreza de perspectiva histórica en la PAU de Historia de España.....	198
Cuadro 4.27. Modelos de progresión de perspectiva o empatía histórica.....	198
Cuadro 4.28. Propuesta de niveles de progresión en la destreza de relevancia histórica en la PAU de Historia de España.....	200
Cuadro 4.29. Modelo de progresión de la destreza de relevancia histórica.....	201
Cuadro 4.30. Propuesta de niveles de progresión en la destreza de dimensión ética en la PAU de Historia de España.....	202
Cuadro 4.31. Propuesta de niveles de progresión de los conceptos metodológicos en la PAU de Historia de España.....	203
Cuadro 4.32. Aplicación de la taxonomía SOLO a las narrativas históricas.....	205
Cuadro 4.33. Relación entre marcadores (taxonomía SOLO, conceptos metodológicos	

históricos y complejidad de contenidos histórico).....	207
Cuadro 4.34. Ejemplo de codificación de una pregunta de examen.....	213

CAPÍTULO 5

Cuadro 5.1. Objetivos del Bachillerato.....	224
Cuadro 5.2. Objetivos de la Historia de España en el currículo de segundo curso de Bachillerato.....	227
Cuadro 5.3.. Tabla Taxonómica de los objetivos de Historia de España.....	228
Cuadro 5.4. Capacidades cognitivas exigidas en los objetivos de Historia de España.....	229
Cuadro 5.5. Destrezas de Pensamiento Histórico relacionadas con los objetivos de Historia de España.....	230
Cuadro 5.6. Contenidos de Historia de España.....	231
Cuadro 5.7. Artículo 12. Evaluación.....	233
Cuadro 5.8. Características de la evaluación en el Bachillerato.....	237
Cuadro 5.9. Ejemplo de criterio de evaluación.....	238
Cuadro 5.10. Tabla Taxonómica de los criterios de evaluación de Historia de España.....	239
Cuadro 5.11. Capacidades cognitivas exigidas en los criterios de evaluación de Historia de España.....	240
Cuadro 5.12. Destrezas de Pensamiento Histórico relacionadas con los criterios de evaluación de Historia de España.....	241
Cuadro 5.13. Comparación en la redacción de los objetivos de Historia de España.....	250
Cuadro 5.14. Comparación de bloques de contenidos.....	251
Cuadro 5.15. Comparación de los contenidos.....	252
Cuadro 5.16. Orientaciones metodológicas para la Historia de España.....	254
Cuadro 5.17. Ejemplos de Criterios de Evaluación.....	255
Cuadro 5.18. Bloques de contenido de Historia de España.....	258

CAPÍTULO 6

Cuadro 6.1. Categoría: aspectos formales.....	267
Cuadro 6.2. Categoría: aspectos de contenido.....	269
Cuadro 6.3. Categoría. Partes del examen.....	274
Cuadro 6.4. Categoría: cuestiones breves.....	277
Cuadro 6.5. Ejemplo de cuestión breve (Castilla –La Mancha)	278
Cuadro 6.6. Ejemplo de opcionalidad en las cuestiones breves (Castilla y León).....	278

Cuadro 6.7. Categoría: vocabulario.....	279
Cuadro 6.8. Categoría: Análisis de fuentes históricas.....	280
Cuadro 6.9. Propuesta de modelos de análisis de fuentes históricas.....	283
Cuadro 6.10. Ejemplo de análisis de fuente histórica tradicional.....	284
Cuadro 6.11. Ejemplo de uso de fuente histórica ilustrativa.....	285
Cuadro 6.12. Ejemplo de uso de fuente histórica inductivo.....	285
Cuadro 6.13. Categoría: desarrollo de tema.....	286
Cuadro 6.14. Ejemplo de guía para desarrollar un tema.....	288
Cuadro 6.15. Categoría: composición de un texto.....	289
Cuadro 6.16. Guía para la composición de un texto.....	290
Cuadro 6.17. Ejemplos de ejercicios sobre cronología y datos.....	292
Cuadro 6.18. Ejemplos de ejercicios sobre conceptos históricos.....	292
Cuadro 6.19. Ejemplos de ejercicios sobre hechos históricos.....	293
Cuadro 6.20. Ejemplos de ejercicios sobre procesos históricos.....	294
Cuadro 6.21. Ejemplos de ejercicios sin catalogar.....	297
Cuadro 6.22. Ejemplos de ejercicios de contenidos de primer orden.....	297
Cuadro 6.23. Ejemplos de ejercicios de causa y consecuencia.....	298
Cuadro 6.24. Ejemplos de ejercicios de cambio y continuidad.....	299
Cuadro 6.25. Ejemplos de ejercicios de exámenes de grado elemental de Bachillerato 1962-1968.....	300
Cuadro 6.26. Preguntas PAU HES Comunidad Valenciana (convocatoria junio 2012).....	304

CAPÍTULO 7

Cuadro 7.1. Propuesta de marcadores para evaluar la competencia en el uso de fuentes históricas en la PAU HES.....	310
Cuadro 7.2. Relación entre los marcadores y los ejercicios planteados en la PAU de Historia de España de la Universitat de València.....	312
Cuadro 7.3. Propuesta de marcadores para evaluar la destreza de explicación causal en la PAU HES.....	321
Cuadro 7.4. Propuesta de marcadores para evaluar la destreza de tiempo histórico en la PAU HES.....	330
Cuadro 7.5. Propuesta de marcadores para evaluar la perspectiva histórica en la PAU HES.....	336
Cuadro 7.6. Propuesta de marcadores para evaluar la relevancia histórica en la PAU HES.....	340

Cuadro 7.7. Propuesta de marcadores para evaluar la dimensión ética en la PAU HES.....	343
--	-----

CAPÍTULO 8

Cuadro 8.1. Propuesta de marcadores para evaluar la competencia en el uso de fuentes históricas en la PAU HES.....	360
--	-----

Cuadro 8.2. Propuesta de marcadores para evaluar la destreza de explicación causal en la PAU HES.....	371
---	-----

Cuadro 8.3. Propuesta de marcadores para evaluar la destreza de tiempo histórico en la PAU HES.....	379
---	-----

Cuadro 8.4. Propuesta de marcadores para evaluar la perspectiva histórica en la PAU HES.....	385
--	-----

Cuadro 8.5. Propuesta de marcadores para evaluar la relevancia histórica en la PAU HES.....	388
---	-----

Cuadro 8.6. Propuesta de marcadores para evaluar la dimensión ética en la PAU HES.....	391
--	-----

CAPÍTULO 9

Cuadro 9.1. Propuesta de niveles de progresión en el uso de fuentes históricas en la PAU de Historia de España.....	409
---	-----

Cuadro 9.2. Propuesta de niveles de progresión en la destreza de explicación causal en la PAU de Historia de España.....	412
--	-----

Cuadro 9.3. Propuesta de niveles de progresión en la destreza de tiempo histórico en la PAU de Historia de España.....	417
--	-----

Cuadro 9.4. Propuesta de niveles de progresión en la destreza de perspectiva histórica en la PAU de Historia de España.....	419
---	-----

Cuadro 9.5. <i>Propuesta de niveles de progresión en la destreza de relevancia histórica en la PAU de Historia de España.....</i>	422
---	-----

Cuadro 9.6. Propuesta de niveles de progresión en la destreza de dimensión ética en la PAU de Historia de España.....	422
---	-----

Cuadro 9.7. Propuesta de niveles de progresión en el uso de fuentes históricas en la PAU de Historia de España.....	427
---	-----

Cuadro 9.8. Niveles de progresión de la complejidad de contenidos históricos.....	429
---	-----

Cuadro 9.9. Propuesta de niveles de la complejidad organizativa de las narrativas históricas en la PAU HES.....	430
---	-----

CAPÍTULO 10

Cuadro 10.1. Planteamiento general de la tesis doctoral.....	438
--	-----

Índice de Tablas

CAPÍTULO 4

Tabla 4.1. Estadísticos descriptivos generales PAU HES (Universitat de València, junio 2012).....	153
Tabla 4.2. Estadísticos descriptivos Tribunal 22 PAU HES (Universitat de València, junio 2012).....	154
Tabla 4.3. Muestra convocatoria 2012. (Universitat de València).....	155
Tabla 4.4. Estadísticos descriptivos generales PAU HES (Universitat de València junio 2013).....	155
Tabla 4.5. Estadísticos descriptivos Tribunal 1 PAU HES (Universitat de València, junio 2013)	156
Tabla 4.6. Muestra convocatoria 2013 (Universitat de València).....	156
Tabla 4.7. Estadísticos descriptivos generales PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela, junio 2014).....	157
Tabla 4.8. Muestra convocatoria 2014 (Universidade de Santiago de Compostela).....	158

CAPÍTULO 6

Tabla 6.1. Aspectos formales de la PAU HES (junio 2012).....	268
Tabla 6.2. Contenidos de la PAU HES (junio 2012).....	270
Tabla 6.3. Unidad de contenido de las PAU HES.....	272
Tabla 6.4. Partes de la prueba (junio 2012).....	275
Tabla 6.5. Características de la categoría: cuestiones breves.....	277
Tabla 6.6. Características de la categoría: vocabulario.....	280
Tabla 6.7. Características de la categoría: análisis de fuente histórica.....	282
Tabla 6.8. Características de la categoría: desarrollo de un tema.....	287
Tabla 6.9. Características de la categoría: composición de un texto.....	289
Tabla 6.10. Dimensión del conocimiento en las PAU HES. Convocatoria 2009 y 2012.....	291
Tabla 6.11. Dimensión del proceso cognitivo en las PAU HES. Convocatoria 2009 y 2012..	295
Tabla 6.12. Dimensión del pensamiento histórico en las PAU HES. Convocatoria 2009 y 2012.....	296
Tabla 6.13. Dimensión del conocimiento en los exámenes de grado elemental de Bachillerato 1962-1968.....	300

CAPÍTULO 7

Tabla 7.1. Muestra seleccionada en la Universitat de València.....	309
Tabla 7.2. Componentes identificados en el primer ejercicio de la PAU HES (Universitat de València).....	312
Tabla 7.3. Componentes identificados en el segundo ejercicio de la PAU HES (Universitat de València).....	314
Tabla 7.4. Uso de las fuentes en el cuarto ejercicio de la PAU HES (Universitat de València).....	317
Tabla 7.5. Niveles de progresión del uso de fuentes históricas identificados en la PAU HES (Universitat de València).....	318
Tabla 7.6. Diferencia causa y consecuencia en las respuestas de la PAU HES (Universitat de València).....	322
Tabla 7.7. Se relaciona causa y efecto y se explica la conexión en las respuestas de la PAU HES (Universitat de València).....	323
Tabla 7.8. Uso de cronología en las respuestas de la PAU HES (Universitat de València)....	325
Tabla 7.9. Presencia de juicios contrafácticos e hipótesis en las respuestas de la PAU HES (Universitat de València).....	325
Tabla 7.10. Niveles de progresión de la explicación causal identificados en la Convocatoria 2012 y 2013 (Universitat de València).....	326
Tabla 7.11. Uso de cronología en las respuestas de la PAU HES (Universitat de València)..	330
Tabla 7.12. Niveles de progresión del tiempo histórico identificados en la PAU HES (Universitat de València).....	333
Tabla 7.13. Perspectiva histórica identificada en la PAU HES (Universitat de València).....	337
Tabla 7.14. Relación entre las ideas contextualizadas y las acciones descritas en la PAU HES (Universitat de València).....	337
Tabla 7.15. Niveles de progresión de perspectiva histórica identificados en la PAU HES (Universitat de València).....	338
Tabla 7.16. Relevancia histórica identificada en la PAU HES (Universitat de València).....	340
Tabla 7.17. Niveles de progresión en relevancia histórica identificados en la PAU HES (Universitat de València).....	341
Tabla 7.18. Dimensión ética identificada en la PAU HES (Universitat de València).....	343
Tabla 7.19. Niveles de progresión en dimensión ética identificados en la PAU HES (Universitat de València).....	344

CAPÍTULO 8

Tabla 8.1. Muestra seleccionada en la Universidade de Santiago de Compostela.....	359
Tabla 8.2. Componentes identificados del primer marcador en la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela).....	362
Tabla 8.3. Componentes identificados en el segundo marcador en la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela).....	364
Tabla 8.4. Uso de las fuentes en la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela)...	366
Tabla 8.5. Niveles de progresión del uso de fuentes históricas identificados en la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela).....	368
Tabla 8.6. Diferencia causa y consecuencia en las respuestas de la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela).....	372
Tabla 8.7. Se relaciona causa y efecto y se explica la conexión en las respuestas en la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela).....	373
Tabla 8.8. Contenidos causales en las respuestas de la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela).....	374
Tabla 8.9. Presencia de juicios contrafácticos e hipótesis en las respuestas de la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela).....	375
Tabla 8.10. Niveles de progresión de explicación causal identificados en la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela).....	376
Tabla 8.11. Uso de cronología en las respuestas de la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela).....	380
Tabla 8.12. Niveles de progresión del tiempo histórico identificados en la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela).....	383
Tabla 8.13. Perspectiva histórica identificada en la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela).....	386
Tabla 8.14. Relación entre las ideas contextualizadas y las acciones descritas en la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela).....	386
Tabla 8.15. Niveles de progresión de perspectiva histórica identificados en la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela).....	387
Tabla 8.16. Relevancia histórica identificada en la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela).....	389
Tabla 8.17. Niveles de progresión en relevancia histórica identificados en la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela).....	389
Tabla 8.18. Dimensión ética identificada en la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela).....	391

Tabla 8.19. Niveles de progresión en dimensión ética identificados en la PAU HES (Universidade de Santiago de Compostela).....	392
--	-----

Índice de Figuras

CAPÍTULO 2

Figura 2.1. Problemática de la educación histórica.....	79
Figura 2.2. Los conceptos del pensamiento histórico.....	90
Figura 2.3. Modelo de cognición histórica.....	91
Figura 2.4. Modelo de aprendizaje en Historia.....	92

CAPÍTULO 4

Figura 4.1. Fases de la investigación.....	148
Figura 4.2. Relación entre las fuentes, los problemas de investigación y los sistemas de categorías.....	159
Figura 4.3. Categorías descriptivas del protocolo de examen de la PAU HES.....	163
Figura 4.4. Niveles de la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl (2001).....	173
Figura 4.5. Filemaker Pro 12 Advanced. Análisis de los protocolos de examen.....	209
Figura 4.6. Filemaker 12 Pro Advanced. Modelo de ficha para el análisis de los protocolos de la PAU HES.....	209
Figura 4.7. Filemaker 12 Pro Advanced. Ejemplo de ficha con datos para el análisis de los protocolos de la PAU HES.....	210
Figura 4.8. Filemaker 12 Pro Advanced. Modelo de ficha para el análisis de las preguntas de examen.....	211
Figura 4.9. Filemaker 12 Pro Advanced. Ejemplo de ficha con datos para el análisis de las preguntas de examen.....	212
Figura 4.10. Filemaker Pro 12 Advanced. Análisis de las respuestas de los alumnos.....	213
Figura 4.11. Filemaker Pro 12 Advanced. Modelo de ficha para el análisis de las respuestas.....	214
Figura 4.12. Filemaker Pro 12 Advanced. Ejemplo de ficha con datos para el análisis de las respuestas de los alumnos.....	214

CAPÍTULO 5

Figura 5.1. Fines del Bachillerato.....	223
---	-----

CAPÍTULO 6

Figura 6.1. PAU HES Galicia. Convocatoria junio 2014..... 302

Figura 6.2. PAU HES Comunidad Valenciana. (Convocatoria junio 2012)..... 303

CAPÍTULO 7

Figura 7.1. Niveles de progresión de los conceptos de pensamiento histórico identificados en las respuesta de la PAU de Historia de España (Universitat de València).. 347

Figura 7.2. Gráfico niveles de progresión uso de fuentes históricas (Universitat de València)..... 348

Figura 7.3. Gráfico niveles de progresión explicación causal (Universitat de València)..... 349

Figura 7.4. Gráfico niveles de progresión tiempo histórico (Universitat de València)..... 351

Figura 7.5. Gráfico niveles de progresión perspectiva histórica (Universitat de València).. 352

Figura 7.6. Gráfico niveles de progresión relevancia histórica (Universitat de València).... 353

Figura 7.7. Gráfico niveles de progresión dimensión ética (Universitat de València)..... 354

CAPÍTULO 8

Figura 8.1. Niveles de progresión de los conceptos de pensamiento histórico identificados en las respuesta de la PAU de Historia de España (Universidade de Santiago de Compostela)..... 395

Figura 8.2. Gráfico niveles de progresión uso de fuentes históricas (Universidade de Santiago de Compostela)..... 396

Figura 8.3. Gráfico niveles de progresión explicación causal (Universidade de Santiago de Compostela)..... 397

Figura 8.4. Gráfico niveles de progresión tiempo histórico (Universidade de Santiago de Compostela)..... 398

Figura 8.5. Gráfico niveles de progresión perspectiva histórica (Universidade de Santiago de Compostela)..... 399

Figura 8.6. Gráfico niveles de progresión relevancia histórica (Universidade de Santiago de Compostela)..... 400

Figura 8.7. Gráfico niveles de progresión dimensión ética (Universidade de Santiago de Compostela)..... 401

CAPÍTULO 9

Figura 9.1. Gráfico comparativo uso de fuentes históricas..... 409

Figura 9.2. Gráfico comparación grado de complejidad en el uso e integración de las

fuentes.....	411
Figura 9.3.Gráfico comparativo explicación causal.....	413
Figura 9.4.Gráfico comparativo contenidos causales.....	415
Figura 9.5. Gráfico comparativo tiempo histórico.....	418
Figura 9.6. Gráfico comparativo perspectiva histórica.....	420
Figura 9.7. Gráfico comparativo relevancia histórica.....	423
Figura 9.8. Gráfico comparativo dimensión ética.....	425
Figura 9.9. Comparación de los niveles de la complejidad organizativa de las narrativas históricas.....	432

EN EL TAPIZ QUE TEJE EL HISTORIADOR, LA URDIMBRE ES LA DINÁMICA DIACRÓNICA, Y LA TRAMA LAS REACCIONES SINCRÓNICAS. CLÍO, DICHO BREVEMENTE, ESTÁ EN EL LADO DE LA RUECA. HACE GIRAR EL HILO EN PARTE A PARTIR DE MATERIALES QUE HA ELEGIDO Y CARDADO, PERO QUE NO HA CULTIVADO, Y EN PARTE A PARTIR DE CONCEPTOS QUE HA ADOPTADO PERO QUE NO HA CREADO. SU HABILIDAD ESPECIAL CONSISTE EN TEJERLOS EN FORMA DE EXPLICACIÓN CON SIGNIFICADO EN EL TELAR DEL TIEMPO – UN TELAR QUE VERDADERAMENTE ES DE SU PROPIEDAD. ESTA HABILIDAD HACE QUE OTROS VALOREN MUCHO A CLÍO, A VECES PARA SU TRIBULACIÓN, A VECES PARA SU ESCLAVITUD. NECESARIAMENTE, DESEA INVOLUCRARSE EN RELACIONES CON OTRAS RAMAS DE LA CULTURA, YA QUE SIN ELLAS PERDERIA SU PODER PARA DESARROLLAR SU PROPIA IDENTIDAD. EL PROBLEMA, AHORA MÁS QUE NUNCA, RESIDE EN ELEGIR LIBREMENTE ESAS RELACIONES Y HACER QUE SEAN SIGNIFICANTES, FRUCTÍFERAS.

Schorske, C. (2001). *Pensar con la historia*. Madrid: Taurus.

