

LAS P.A.U. DE GEOGRAFÍA: ¿UN OBSTÁCULO O UNA OPORTUNIDAD?

Xosé M. Souto González

xmsouto@ono.com

*Universitat de València*¹

Las pruebas de evaluación externa, como es el caso de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), se suelen utilizar para valorar la situación del sistema escolar y detectar los problemas de aprendizaje que existen en relación con las metas legales y las expectativas docentes. Entre estas pruebas hay algunas que tienen una finalidad claramente diagnóstica (Estudios de Diagnóstico, Pruebas PISA); mientras que otras (exámenes de acceso a los ciclos formativos y a la Universidad, o los Exámenes de Grado de Adultos) tienen una finalidad claramente selectiva y clasificatoria. El reciente real decreto de formación para el empleo² ha generado una mayor incidencia de la función clasificadora, que tiene una clara repercusión en el mercado laboral.

Estas dos funciones no son extrañas al sistema escolar, que se caracteriza por disponer de medidas para controlar su funcionamiento. Antaño fueron las pruebas de ingreso en bachillerato, las reválidas de cuarto y sexto o los exámenes de acceso y de graduado en la EGB. Igualmente los informes de la Inspección educativa trataban de evaluar los problemas de aprendizaje del alumnado. Poco se ha progresado en la definición rigurosa de los obstáculos que dificultan el estudio y elaboración de argumentos explicativos por parte del alumnado, como vamos a mostrar en la materia de Geografía. En este

1 Este trabajo es resultado del proyecto de investigación «Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria» (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010.

2 Este decreto organiza conjuntamente la formación ocupacional (para las personas paradas) junto a la formación permanente (para la mejora del empleo de los trabajadores). Este decreto se vincula orgánicamente con la Ley de Cualificaciones Laborales de 2002. Ver *REAL DECRETO 395/2007, de 23 de marzo*, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo (BOE Nº. 87, 11 de abril de 2007). Con estos instrumentos legales se vincula la formación con el trabajo y se concede una certificación académica por la experiencia profesional. En esencia se camina hacia un currículo profesional europeo perfectamente reglado y con una escala jerárquica.

caso no sólo es la falta de responsabilidad de las administraciones, sino también del gremio de geógrafos y profesores del área de conocimiento de «sociales». La escasa investigación es un síntoma de la poca preocupación social por este asunto que, no obstante, afecta a numerosos alumnos y que influye en la creación de una opinión pública sobre los asuntos que conciernen a la identidad espacial, la organización territorial y la relación entre las personas y su ambiente.

Las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) suponen en la vida educativa una oportunidad y un obstáculo para los deseos y expectativas de diferentes personas. Para el alumnado es una barrera o listón que debe superar, con una determinada calificación, para poder acceder a los estudios universitarios que desea. Para su profesorado es una manera indirecta de evaluar su trabajo, que además condiciona su trabajo docente durante el curso escolar. Para los investigadores en el aprendizaje de las personas supone una oportunidad para valorar cómo se desarrolla y cuáles son los resultados obtenidos.

Por ello hemos afirmado en más de una ocasión que las PAU presentan una oportunidad para realizar un diagnóstico del aprendizaje realizado durante un determinado momento por el alumnado. Además nos permite deducir qué estrategias de formación son las más adecuadas para lograr la autonomía intelectual crítica y la madurez personal.

Las PAU tienen como objetivo principal «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»³, lo cual debe «permitir la ordenación de las solicitudes de admisión para la adjudicación de las plazas ofertadas en los centros universitarios públicos». Una finalidad que es consustancial a este tipo de pruebas desde su implantación, pues e subraya que deben servir para valorar la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos en él...»⁴.

Las diferentes modificaciones legislativas (LOGSE, LOCE y LOE) han matizado esta doble finalidad⁵, en la que se afirma que «La prueba de acceso deberá basarse en los objetivos generales del Bachillerato y en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las materias comunes y de modalidad establecidas en los Reales Decretos 1700/1991, de 29 de noviembre, de estructura del Bachillerato, y 1178/1992, de 2 de octubre, modificados por el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, de enseñanzas mínimas, así como en las correspondientes normas que establecen el currículo de Bachillerato en los ámbitos de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de las Comunidades Autónomas en el pleno ejercicio de sus competencias,

3 Según expone el Real Decreto 1892/2008 de 14 de noviembre.

4 Tomado del R.D. 1640/1999, de 22 de octubre.

5 Como se expresa con claridad en el Real Decreto 1025/2002, de 4 de octubre, por el que se modifica el Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, modificado y completado por el Real Decreto 990/2000, de 2 de junio, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios.

respectivamente». He querido detenerme en el proceloso mundo de la legislación para dejar constancia de la finalidad de esta prueba y mostrar los objetivos de la misma son dobles (valorar y seleccionar) y que sin esta precisión no es posible avanzar en alternativas didácticas que permitan mejorar la educación geográfica para la ciudadanía.

LAS PAU Y LAS FINALIDADES DE LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA EN BACHILLERATO

Habiendo constatado que los objetivos son selectivos, pero también valorativos de la madurez alcanzada en el bachillerato, será preciso analizar cuál es la propuesta que se ha elaborado para la materia de Geografía de España en la modalidad del bachillerato de Ciencias Sociales y Humanas, pues como sabemos dicha asignatura forma parte de una modalidad y no es común para todos los alumnos que cursan bachillerato.

En el Boletín Oficial del Estado, así como en los Diarios Oficiales de las Comunidades Autónomas encontramos las finalidades básicas de esta asignatura. Así la introducción a la asignatura en el documento ministerial define bien los objetivos de la misma⁶. Así destacamos:

«La Geografía estudia la organización del espacio terrestre, entendido este como el conjunto de relaciones entre el territorio y la sociedad que actúa en él. El espacio es para la Geografía una realidad relativa, dinámica y heterogénea que resulta de los procesos protagonizados por los grupos humanos condicionados, a su vez, por el propio espacio preexistente. Sus fines fundamentales son el análisis y la comprensión de las características de ese espacio organizado, de las localizaciones y distribuciones de los fenómenos, de las causas, factores, procesos e interacciones que en dicha organización del territorio se dan, así como de sus consecuencias y proyecciones futuras. Su finalidad básica es aprehender y entender el espacio. Proporciona destrezas asociadas a la comprensión del espacio organizado por los hombres reconociendo las diversas escalas de análisis, la multicausalidad existente, los recursos y estructuras socioeconómicas, así como el papel de las decisiones en la articulación y funcionamiento del territorio, valorando la importancia de la acción antrópica y de sus consecuencias medioambientales. Todo ello desde una actitud de responsabilidad hacia el medio y de solidaridad ante los problemas de un sistema territorial cada vez más interdependiente. La materia, presente específicamente en la formación del alumnado que opta por ampliar sus conocimientos de humanidades y ciencias sociales, parte de los aprendizajes adquiridos en las etapas educativas anteriores, profundizando en el estudio del espacio español. España y su espacio geográfico es

6 Se puede encontrar este texto en el BOE num. 266, Martes 6 noviembre 2007, en la página 45463.

su marco de referencia y su objeto de estudio: la comprensión del espacio creado y ordenado por la comunidad social de la que se es miembro y de las principales características y problemas territoriales que se plantean. Se define, por consiguiente, una geografía de España, de su unidad y diversidad, de sus dinámicas ecogeográficas, y de la utilización de sus recursos humanos y económicos. Pero en el mundo de hoy ningún espacio puede ser explicado atendiendo únicamente a su propia realidad. España mantiene relaciones con otros espacios y países, es miembro de la Unión Europea, forma parte de los principales organismos internacionales, es una pieza más del sistema mundial. Su vida económica, social y política depende en gran parte de todas estas realidades en las que esta inserta. Por ello comprender España supone entender hechos relevantes procedentes del contexto europeo y mundial que, aun siendo exteriores, en ningún modo son ajenos. El estudio del territorio español debe ser situado en un marco de análisis más amplio para poder entender las mutuas repercusiones y relaciones».

Como podemos apreciar en esta introducción se utilizan unos conceptos que son esenciales para definir la programación y cualquier valoración que se quiera hacer del aprendizaje realizado. Me refiero a los conceptos espacio y territorio, por una parte, y la multicausalidad existente en las relaciones entre la acción antrópica y el resto de condicionantes ambientales. El espacio es un concepto ambiguo, pero que posee un significado social evidente como forma de relacionarse el ser humano con su medio ecológico; unas relaciones mediadas por diferentes filtros culturales, sensoriales, afectivos y racionales, con una plasmación histórica: los Estados.

Sin duda, esta introducción ya nos genera una serie de preguntas, que implican sus consiguientes respuestas y toma de opciones. Por ejemplo:

- a) ¿Cómo se articulan las relaciones entre espacio, territorio y sociedad? ¿Qué diferencias conceptuales existen entre espacio, territorio y sociedad?
- b) ¿Qué significa que el espacio es una realidad relativa, dinámica y heterogénea? ¿Cómo influye esta definición en la finalidad básica de la materia: aprehender y entender el espacio? ¿Aprender y aprehender significan lo mismo?

Estas cuestiones nos conducen a una hipótesis central: las PAU se realizan desde las rutinas académicas y no desde presupuestos teóricos de innovación. Además esta conjetura nos señala dos secundarias: a) la falta de investigación educativa por parte de la geografía universitaria es responsable del predominio de rutinas; b) la imagen de la geografía en la opinión pública se consolida en un cuerpo de conocimientos poco útil para resolver problemas sociales.

LOS MODELOS DE LAS PAU EN LA ESPAÑA DE LAS AUTONOMÍAS

En la España de las Comunidades Autónomas las competencias legislativas sobre las Pruebas de Acceso corresponden a las Universidades de cada ente autonómico, además de las de Ceuta y Melilla que están determinadas por el Ministerio de Educación con la UNED, que también se responsabiliza de la confección de las PAU para alumnos residentes en el extranjero. Sin embargo esta aparente diversidad de 18 PAU queda englobada en una homogeneidad que, como veremos, es resultado de la tradición académica.

En el Decreto publicado en el BOE en el año 2008⁷, se indica que respecto a la prueba específica: los ejercicios de cada una de las materias elegidas por el estudiante consistirán en la respuesta por escrito a una serie de cuestiones adecuadas al tipo de conocimientos y capacidades que deban ser evaluados y cuyo formato de respuesta deberá garantizar la aplicación de los criterios objetivos de evaluación previamente aprobados.

Lo que mantenemos a efectos de conjetura de trabajo es que los criterios de evaluación no se respetan en la confección de las Pruebas de Acceso, sino que éstas vienen determinadas por las tradiciones y rutinas académicas de la geografía escolar. Una hipótesis que queremos mostrar con algunos argumentos empíricos extraídos de la legislación y las PAU redactadas en diferentes lugares de España.

El diseño de las PAU en la mayoría de las CC.AA.

Como ya expusimos en su momento (Claudino y Souto, 2001) y como también pusieron de manifiesto otros profesores (Climent, 2001; Mesejo, 2007) las Pruebas de Acceso a la Universidad en Geografía se caracterizan por un compendio de preguntas que siguen las rutinas y tradiciones de la geografía escolar y poco aportan a la innovación didáctica. Creemos que mantienen una idea obsoleta de la geografía, que aparece como una asignatura poco útil para resolver problemas y anclada en la localización de topónimos sobre mapas mudos. No obstante, en algunas Comunidades Autónomas ha surgido una preocupación por los resultados de aprendizaje del alumnado y la formación del profesorado de Geografía⁸. Nuestra pretensión es avanzar en las líneas de investigación que hemos mantenido en los últimos años para avanzar en el ámbito de la innovación didáctica.

7 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.

8 Así podemos poner el ejemplo de la Comunidad de Aragón (Ibarra y Lacosta, 2010) o de la Comunidad Valenciana, que en colaboración con las universidades ha editado diversos CD para la formación del profesorado, información sobre la prueba y ejemplos de resolución de los ejercicios.

Elementos comunes a las PAU

La mayoría de los ejercicios de las PAU tienen esta estructura:

- * Definición de conceptos
- * Localización geográfica sobre mapas mudos
- * Comentarios de gráficos, imágenes o mapas
- * Redacción de un tema abierto, con o sin ayuda de un esquema.

Vamos a utilizar las orientaciones sobre la corrección de la prueba de las universidades de Castilla-León (Prueba del año 2008), pues resume muy bien lo que se pretende: Criterios generales de corrección de la prueba:

- I. Tema. Se valorará, sobre todo, la coherencia en la estructura y el que los contenidos no omitan aspectos fundamentales de la cuestión.
- II. Práctica. Lo correcto es leer e interpretar el material aportado y superar la mera descripción. Evite desarrollar un «tema paralelo».
- III. Definiciones. Se valorará, ante todo, la exactitud, claridad y concisión de las respuestas.
- IV. Localizaciones. Se exige que sean claras y precisas. No debe haber duda acerca de dónde se quiere situar el enunciado propuesto.

El ejemplo práctico de esta misma Comunidad Autónoma sería el siguiente:

I. Desarrolle el siguiente tema:

«Morfología y estructura de las ciudades españolas» (hasta 3 puntos).

II. Práctica:

Tomando como base los datos del cuadro, comentar la evolución del consumo de energía en España desde los años setenta, explicando la participación de las distintas fuentes y las causas de sus variaciones (hasta 3 puntos).

III. Defina con la mayor precisión posible ÚNICAMENTE CINCO de los siguientes términos (hasta 2 puntos).

- Umbría • Municipio • Concentración parcelaria • Curva de nivel
- Ría • Comisión Europea • Saldo migratorio

IV. En el mapa adjunto, localice de forma inequívoca y con la mayor precisión posible (mediante punto, línea o contorno, y con el número correspondiente) ÚNICAMENTE DIEZ de los siguientes elementos geográficos (hasta 1 punto).

- 1) Guadalajara (provincia) 2) Tortosa (cabo) 3) Las Alpujarras 4) Gran Canaria
- 5) Río Tajo 6) Cordillera Ibérica 7) Mérida 8) Cabo de la Nao
- 9) San Sebastián 10) Ceuta 11) Santiago de Compostela
- 12) Monfragüe (Parque Nacional)

Como se puede apreciar existe una selección totalmente arbitraria de los conceptos para definir, que son de diferente categoría. O sea, hay conceptos que se definen por su observación empírica (curva de nivel, municipio, umbría, ría), otros que requieren una explicación y relación de variables (saldo migratorio, concentración parcelaria) y otros que implican una comprensión y explicación histórica (Comisión Europea). Por tanto recurrir a que este tipo de conceptos favorece la objetividad de la prueba es un absurdo teórico, pese a que puede calmar las conciencias de algún timorato. Respecto a la localización las pruebas consultadas⁹ muestran una tipología que va desde la mera señalización del lugar (al estilo de un concurso televisivo) a una reproducción cutre de la cartografía y, en menores ocasiones, a una utilización de la localización para hacer alguna pregunta relacionada con la misma.

No vamos a insistir en este tipo de argumentos, que son generalizables a otras Comunidades Autónomas (Andalucía, Extremadura, Galicia, La Rioja...). En algunos casos, como en Madrid 2009, las preguntas son de tipo periodístico, como se puede comprobar en el caso de la cuarta pregunta del examen de junio: A la vista del mapa adjunto, que recoge las *Provincias con tasa de paro superior al 16% (2007)*, indique el nombre de las mismas; señale las razones que explican esta distribución y comente algunas consecuencias que se puedan derivar de este hecho. (*Puntuación máxima: 2 puntos*).

Algunas novedades: ejemplos de Cataluña y Comunidad Valenciana

Tan sólo hemos apreciado en el caso de Cataluña y la Comunidad Valenciana ejemplos diferentes de pruebas. En el caso de las universidades catalanas hemos observado que la explicación de conceptos está contextualizada en algún documento, siguiendo los modelos de las pruebas internacionales (p.e. PISA), en las que se busca la interpretación, comprensión y aplicación conceptual en textos continuos o discontinuos.

La PAU de la Comunidad Valenciana está regulada por la normativa general de las Pruebas de Acceso a la Universidad, que desarrolla el marco legal estatal. En las guías, que se editan como complemento y orientación para el profesorado, en el apartado de Geografía se señala lo siguiente:

Se presentarán a los alumnos dos ejercicios y los alumnos elegirán uno. Los dos consistirán en la resolución de un problema geográfico a partir de unas cuestiones orientativas. Este «problema geográfico» consistirá en una situación en la que no existe una respuesta inmediata o evidente y que, por tanto, implica que se inicie un proceso de resolución que tenga una explicación. Para llegar a la cual deberá realizar una serie

9 Nos referimos a las de Galicia, País Vasco y Andalucía. Hemos consultado las pruebas, así como los solucionarios y guías de orientación a través de internet y, en su caso, las publicaciones específicas de las Pruebas de Acceso de toda España, editadas por Anaya en varios años.

de acciones, orientadas por preguntas. Tales acciones forman parte de los contenidos que se calificarán¹⁰.

Esta forma de trabajar condiciona la redacción de las preguntas, como se expone en la misma guía de las PAU.

Las preguntas seguirán una secuencia lógica que facilite al alumno llegar a la formulación de la explicación. Los aspectos sobre los que versarán serán los siguientes:

- Identificación de los elementos que permiten definir el problema.
- Localización de tales elementos en el espacio e interacción de los mismos en una explicación del problema.
- Interpretación y reelaboración de la información mediante la construcción de gráficas, mapas temáticos o cálculos de índices numéricos.
- Explicación de la dinámica espacial a la que alude el problema, donde aparezcan distintas variables ecogeográficas.
- Aplicación de algunos elementos de la explicación a otras situaciones hipotéticas.
- Evaluación de las acciones humanas en la organización del espacio.

Sin embargo, como veremos en los ejemplos que hemos seleccionado, la elaboración de este tipo de ejercicios no es sencilla. Si seguimos algún referente teórico didáctico podemos comprobar que la elaboración de las cuestiones está relacionada con una diversidad de aprendizajes. Así si utilizamos la tipología de B. Bloom, en especial después de la revisión realizada recientemente (Anderson et al., 2001), en relación con su lectura podemos preguntarnos ¿Cómo se plantea entonces la resolución de un problema?

Siguiendo a Anderson et al. (2001) podemos sintetizar las fases del aprendizaje propuesto por B. Bloom en seis:

PRIMERA FASE. Recordar información que se ha enseñado por el profesorado. Según sea este tipo de información se presentan diferentes obstáculos a la fase de recuerdo. Pues el recuerdo puede ser de:

- * aspecto factual, donde diferenciamos los elementos básicos del curriculum que el alumno debe memorizar. Son elementos que pueden aparecer en preguntas breves, tipo test, en las evaluaciones. Listas de batallas, nombres de capitales, conceptos básicos como revolución francesa, la monarquía de los Austrias. También se ha de considerar el recuerdo de las ideas espontáneas, para poder construir nuevo conocimiento.

10 Se utiliza como referencia las indicaciones de la Guía del año 2007.

- * el conocimiento conceptual, que implica la relación de los elementos básicos con una estructura teórica superior (principios, generalizaciones, teorías, modelos). Sólo pueden memorizar este tipo de conocimiento si está bien integrado, pues de lo contrario es un conocimiento mecánico y poco útil. Son conceptos del estilo renacimiento, monarquía, superpoblación...
- * el conocimiento procedimental, o sea los mecanismos para conocer algo y las técnicas de tratamiento de la información. Aquí estarían las preguntas y ejercicios relacionados con ejes cronológicos, comentarios de textos, climogramas, pirámides de edad...
- * el conocimiento metacognitivo o metaconocimiento; o sea cuando preguntamos sobre la importancia de la historia para el presente y relacionamos pasado y presente.

SEGUNDA FASE. Entender la información. O sea, se debe constatar que el alumno comprende lo que está estudiando. Eso lo podemos comprobar si el alumnado a través de mensajes orales, gráficos y escritos manifiesta que

- * interpreta los documentos, mostrando otros ejemplos semejantes. Así sucede cuando comenta un texto histórico o geográfico y sabe establecer comparaciones entre las ideas principales
- * clasifica y resume las ideas básicas para inferir relaciones entre éstas y elaborar explicaciones o conjeturas.
- * selecciona la información para posteriormente poder aplicarla a nuevas situaciones.

TERCERA FASE. Aplicar las informaciones y conceptos a una situación nueva, que le es facilitada por el profesorado mediante una simulación o una comparación histórica (analogías). Aquí podrían entrar también los juegos de simulación y las aplicaciones de conceptos y teorías a la cotidianidad.

CUARTA FASE. Analizar los conocimientos, los documentos, la información. Ello supone diferenciar y organizar los datos, hechos y conceptos. Buscar los atributos que definen una situación geográfica (p.e. características del clima, del relieve). Igualmente supone diferenciar los cambios y permanencias de una situación histórica.

QUINTA FASE. La evaluación de las hipótesis, se trata de juzgar la validez empírica de las alternativas teóricas formuladas ante el problema. Supone elaborar una serie de criterios para verificar si los conceptos son consistentes, si los datos son públicos y permiten contrastar y certificar la veracidad de nuestros argumentos.

SEXTA FASE. La creación de un nuevo discurso. La redacción de las conclusiones de un trabajo. Ello supone generar frases con coherencia y cohesión, lo que sólo se puede hacer si domina las fases anteriores. Por tanto es un examen o una evaluación de la madurez de un alumno. Es lo que hacemos cuando solicitamos una síntesis o un informe. Para ello el alumno debe saber planificar el escrito y luego producirlo de una manera rigurosa, de acuerdo con las leyes gramaticales.

De acuerdo con esta clasificación las operaciones que se indican en las guías para el profesorado y alumnado de la PAU las podemos entender de la siguiente manera:

1. Recordar la información. Coincide con el apartado de identificar los elementos del problema, pues se supone que están relacionados con los contenidos estudiados en clase.
2. Entender la información. Coincide con la localización de la situación geográfica. Igualmente esta fase está relacionada con la construcción de gráficas y cualquier otra operación que supone interpretar la información.
3. Aplicación de los conocimientos. Coincide con la aplicación de la explicación a otras hipotéticas.
4. Analizar los conocimientos. Supone la explicación geográfica de la situación estudiada, dando cuenta de los factores explicativos.
5. Evaluación de las hipótesis, que en el caso de la geografía hace referencia en concreto al impacto en las actividades humanas, por lo que coincide con la explicación de la organización espacial y la elaboración del informe final.

¿Qué sucede cuando aplicamos esta taxonomía o cualquier otra a las PAU de Geografía en la Comunidad Valenciana? El estudio de las propuestas de ejercicios de los años 2005, 2006 y 2007 nos permiten comprobar cómo a veces no sólo se incumple la taxonomía teórica, sino también los deseos expresados por el equipo que elaboró la guía de orientación. En cualquier caso podemos comprobar que la confección de los ejercicios sobre problemas es compleja.

En primer lugar por la misma definición del problema, como podemos ver en el caso del empleo industrial (examen de junio de 2006), pues presupone relacionar las tasas de actividad laboral con la inversión en I+D, lo que no siempre es fácil de deducir por el alumnado. Sin embargo, es cierto que este tipo de ejercicios permite que los alumnos puedan aportar sus conocimientos adquiridos a la resolución del problema; por ejemplo aportando nuevos hechos conceptuales a la crisis laboral de la industria.

LA NECESARIA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA INNOVAR

Hemos pretendido argumentar que la hipótesis básica se fundamenta en el predominio de tradiciones académicas, que no son ajenas al pensamiento del profesor. Los escasos datos que podemos manejar nos confirman que la mayoría de los docentes

están de acuerdo con este modelo de exámenes¹¹. Sin embargo los resultados estadísticos nos dicen que los resultados del alumnado no eran muy satisfactorios, pues las calificaciones obtenidas en Galicia se sitúan en un 40% entre 5 y 7 puntos, con una nota media de 5,6.

Tampoco los resultados de la Comunidad Valenciana, con su modelo alternativo eran diferentes, por lo que no se puede colegir, como hacían algunos colegas, que los resultados eran producto de la dificultad del examen, en especial del informe. Así los resultados de los tribunales de la Universidad Politécnica de Valencia nos mostraban los datos del cuadro adjunto:

Fecha PAU	Media Geo. UPV	Media Total de Fase General UPV	Materias con nota más baja
Septiembre 2005	4.0	4.9	Valencià, Física, Matemáticas II
Junio 2006	6.3	6.1	Matemáticas
Septiembre 2006	5.1	4.9	Matemáticas
Junio 2007	5.4	6.0	Matemáticas
Septiembre 2007	5.0	4.8	Matemáticas, Química, Valencià
Junio 2008	6.1	6.1	Matm. Valenc.
Septiembre 2008	4.9	4.9	Química, Matem.
Junio 2009	6.1	6.2	Matemáticas, Arte
Junio 2010	5,1 (5,6)*	5,99 (6,1)*	Mat.CCSS, Física
Septiembre 2010	4,4 (4,6)*	4,8 (5,1)*	Mat.Química, MatCCSS

*Los resultados globales de algunos años nos muestran que las calificaciones son mejores en las Universidades de las provincias de Alicante y Castellón que en las de Valencia, lo que nos conduce a pensar en que los motivos residen más en la manera de corregir que en la de afrontar el examen.

Por todo lo anterior creemos que es preciso insistir en la necesidad de investigar en la formulación de exámenes que permitan valorar la madurez del alumnado ante problemas escolares, que a su vez reflejen problemáticas de la vida geográfica real. Para ello será preciso definir qué se entiende por problema escolar.

Entendemos por problema aquella situación para la cual los alumnos no conocen la respuesta ni tampoco el camino para encontrarla. El papel del profesorado consiste en ayudarle a construir una metodología para encontrar repuestas a partir de preguntas bien formuladas

¹¹ Así lo manifestaba el 80,6% de los 31 profesores que respondieron al cuestionario del inspector Casimiro Mesejo en Galicia, si bien valoraban más el tema que los conceptos y la localización. También en las reuniones de la Comisión de la PAU de Geografía en Valencia existía en octubre de 2010 un fuerte rechazo a la idea de recuperar el informe como parte sustancial de la PAU.

¿Cómo se plantea entonces la resolución de un problema? ¿Cómo se pueden hacer exámenes PAU que sean coherentes con esta formulación? Entendemos que es preciso secuenciar las preguntas de acuerdo con un protocolo de organización, que establezca al menos los siguientes criterios:

Primero: Se pretende que el alumno reconozca la información suministrada como parte la situación problemática. Es decir en relación un documento icónico, cartográfico, de texto o estadístico se le plantea el reconocimiento y recuerdo de una situación semejante estudiada en clase.

Segundo: Se interpreta la información anterior. Por ejemplo se le propone clasificar datos, resumir ideas principales, interpretar un mapa, etc. Siempre se cumple la finalidad de delimitar el problema estudiado.

Tercero: Aplica los conceptos aprendidos en clase a la situación que se está definiendo. Se les puede preguntar sobre qué conceptos son los que permiten definir mejor la situación o cuáles permiten plantear una hipótesis que se pueda verificar con nuevos datos.

Cuarto: Se trata de generar un nuevo discurso. Se les pide que elaboren un informe con las características formales de éste: explicación en impersonal o 3ª persona y consejos y opiniones argumentadas en 1ª persona de singular o plural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, L. W., & KRATHWOHL, D. R. (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- BARTOLOMÉ, P. y MATARREDONA, E. (2007). Las relaciones entre la Universidad y las enseñanzas medias: Las Pau. En M. J. Marrón, J. Salom y X. M. Souto (eds.). *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia: AGE-Universitat de València, pp. 441-448.
- CLAUDINO, S. y SOUTO, X. M. (2001). Obstáculos en la innovación de la didáctica de la geografía. En M. J. Marrón Gaité (ed.). *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Madrid: AGE-APGP-Universidad Complutense, pp. 191-203 (versión electrónica en www.geacliio.com).
- CLIMENT LÓPEZ, E. (2001). Las Pruebas de Acceso a la Universidad y la enseñanza de la geografía en el bachillerato español. En M. J. Marrón Gaité (ed.). *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio del milenio*. Madrid: AGE-APGP-Universidad Complutense; páginas 611-619.
- 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. J. Marrón y M. L. De Lázaro (eds.). *Geografía, Educación y Formación del Pro-*

- tesorado en el Marco del espacio Europeo de Educación Superior* (2 vols.). Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad Complutense de Madrid. Vol. I, pp. 385-403.
- MESEJO GONZÁLEZ, C. (2007). Las pruebas de acceso a la Universidad vistas desde el Noroeste. En M. J. Marrón, J. Salom y X. M. Souto (eds.). *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia: GDAGE y Universitat de València; pp. 449-456.
- MUÑOZ-DELGADO, M. C. (2001). *Selectividad. Logse. Geografía. Pruebas 2000*. Madrid: Anaya.
- RODRÍGUEZ DOMÉNECH, M. A. (2008). Una enseñanza nueva en una cultura nueva. El caso de la geografía en el bachillerato. *X Coloquio Internacional de Geocrítica. Diez años de cambios en el mundo, en la geografía y en las ciencias sociales*. Barcelona (<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/314.htm>).
- VILLA AROCENA, J. L. (2007). *Contextos para el aprendizaje: papel de las estrategias instruccionales y de evaluación en el desarrollo de capacidades a partir del aprendizaje de la geografía*. Madrid, Universidad Autónoma. Tesis doctoral. Publicación en CD.