

LA EVALUACIÓN EN LAS P.A.U. DE HISTORIA: UN ESTUDIO DE LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA EN ESPAÑA¹

Rosendo Martínez Rodríguez
roosmartinez@gmail.com

Francisco Conejo Carrasco
franciscoconejecarrasco@hotmail.com
Universidad de Valladolid

Ramón López Facal
Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación, han sido objeto de revisión los exámenes de las PAU realizadas en Galicia en el año 2010, en las que una de las dos opciones había sido la transición a la democracia en España. El proyecto TRADDEC, que investiga la enseñanza y aprendizaje de las transiciones en España y Chile, ha dispuesto con este estudio de datos relevantes para conocer mejor los conocimientos y competencias adquiridas por el alumnado en la materia de Historia de Bachillerato al final de esta etapa y de los criterios que sobre el tema muestran sus profesores-correctores.

El trabajo se relaciona con dos ámbitos educativos: el análisis de los métodos y criterios de evaluación de las PAU de Historia, y, por otra parte, la indagación sobre los criterios y contenidos que sobre la Transición marca el profesorado en sus correcciones y al relato que refleja el alumnado en sus respuestas.

1 Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación Proyecto I+D+I, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación: «Estudio de las transiciones dictadura-democracia: Formación ciudadana y competencias en historia en el mundo español y chileno». <http://www5.uva.es/traddec/> Y el proyecto «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.

CONTEXTO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Aunque las PAU se vienen realizando desde hace más de una treintena de años, y no son algo exclusivo de nuestro sistema educativo, no son muy abundantes las referencias bibliográficas que podemos aportar sobre estas pruebas (Sans y Trepát, 2002; Trepát e Insa, 2008) ni siquiera, en general, sobre evaluación en Historia y Ciencias Sociales en España (López Facal, 1997; Merchán, 2001; 2005). A grandes rasgos podemos diferenciar dos tipos de pruebas en función de la principal finalidad que persigan: bien la evaluación de contenidos y habilidades propias de la etapa de la educación secundaria, o bien la evaluación de las capacidades necesarias para un desarrollo adecuado en el sistema universitario. Las primeras, que predomina en nuestro sistema educativo están más centradas en valorar la etapa anterior (Sans y Trepát, 2002), aún cuando en la legislación pertinente se pretende una combinación de ambas².

Plantear dos finalidades distintas, aunque no excluyentes, supone hablar de dos modelos evaluativos, pues la finalidad marca el método y los criterios a evaluar. Dicho de otro modo, no es posible establecer criterios de evaluación sin tener en cuenta la finalidad del área de conocimiento sobre el que pretendemos evaluar (López Facal, 1997).

Este planteamiento adquiere matices diferentes en unas pruebas cuyo objetivo no es sólo una evaluación final del ciclo educativo, sino también, y con un peso decisivo, la medición y clasificación de cara al acceso a la Universidad. Determinar sobre cuál de los dos puntos se hace más hincapié proporciona las claves para entender y valorar el sistema de acceso a la Universidad.

En España, aún cuando el sistema de pruebas de acceso no ha sufrido grandes modificaciones desde sus orígenes, en 1975, sí que podemos observar una cierta evolución hacia pruebas más orientadas a otorgar la prioridad de los alumnos en la selección de sus estudios universitarios (Sans y Trepát, 2002). Según la última modificación legislativa (RD 1892/2008) se trataría de «adecuarla mejor a las preferencias de elección del estudiante y a las exigencias específicas de formación de las distintas titulaciones de Grado».

Nos encontramos así con una evaluación de carácter sumativo en la que tiene un peso fundamental su papel «clasificador» de cara al futuro universitario de los y las estudiantes, en un sistema, además, altamente competitivo. Pero entonces, ¿qué objetivos de evaluación debería tener la Historia en las PAU? O, dicho de otro modo, ¿qué debería rescatar un alumno de la materia de Historia al final de su educación media? En principio, atendiendo a la evolución legislativa, la finalidad de la Historia, al igual que el resto de disciplinas, debería tender a la consecución de determinadas competencias (lingüísticas, sociales y ciudadanas, etc.), que como tales debieran tener su reflejo en las pruebas.

2 «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» (Art. 5. Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre).

Sobre lo que ocurre en la práctica, encontramos la respuesta en los criterios de evaluación que establece la institución encargada de hacer las pruebas, en este caso la Comisión interuniversitaria de Galicia (CiUG) y de cuyo análisis nos ocuparemos más adelante.

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Para formular la hipótesis inicial nos hemos basado en los postulados del proyecto TRADDEC, desde el que intentamos poner en valor el estudio del periodo de la transición (González, Sánchez y Muñoz, 2010), así como en los primeros resultados obtenidos en el estudio de manuales escolares, en los que una conclusión repetida ha sido el peso de la historia «evenemencial» (Aceituno Silva, 2010) y las dificultades a la hora de conectar el tema de la transición con los objetivos de la formación ciudadana (Martínez Rodríguez, 2010):

«En el proceso de evaluación sobre el periodo histórico de la transición predomina, tanto en los criterios del profesorado como en el relato del alumnado, un modelo historiográfico basado fundamentalmente en los acontecimientos políticos y sus protagonistas; no entra dentro de los criterios de evaluación el que el alumnado extraiga determinados aprendizajes en valores y competencias ciudadanas implícitas en el proceso de transición».

Los objetivos para esta investigación han sido:

1. Analizar las pruebas PAU y sus criterios de evaluación, en relación con los criterios y las correcciones del profesorado.
2. Indagar en los criterios del profesorado en torno a la transición a partir de sus correcciones en las PAU.
3. Indagar en las concepciones del alumnado sobre la transición a partir de sus respuestas y los errores detectados por el profesorado.
4. Reconocer los principales criterios y métodos de evaluación que maneja el profesorado en las correcciones de las PAU.

METODOLOGÍA

Se ha seguido una organización clásica del trabajo de investigación en cuatro fases (McMillan y Schumacher, 2005): planteamiento del problema; formulación de las hipótesis que deben ser comprobadas; recogida y análisis de los datos; e interpretación de los resultados y extracción de las conclusiones en relación con el problema.

Para la recogida y clasificación de la información se ha utilizado una ficha de análisis con la que se han ido extrayendo todas las anotaciones que los correctores

han plasmando en los exámenes. A partir de la ficha se han distinguido tres tipos de correcciones: de contenido histórico (temporales y conceptuales), procedimentales (referentes al uso y análisis de documentos históricos), y formales (de expresión, ortografía y sintaxis).

La muestra se ha seleccionado a partir de los exámenes de septiembre de 2010 realizados en Galicia, en los que la opción B se refería estrictamente al periodo de la transición en España; se trataba, además, de una muestra manejable para los objetivos de esta investigación³.

En total se han revisado 168 exámenes de los 749 que realizaron la opción B en septiembre, divididos en 14 correctores (numerados con una letra a efectos de esta investigación) de los que se han seleccionado aleatoriamente catorce exámenes por cada uno de ellos.

Tabla 1. Muestra

TOTAL	Nº	OPCIONES	Nº	MUESTRA		Nº
Exámenes PAU Septiembre 2010 Galicia	1347	OPCIÓN A (Economía del siglo XIX)	598			
		OPCIÓN B (Transición)	749	Dividido en 14 correctores (14 exámenes por corrector)	Muestra	168

Paralelamente se han analizado también las fichas finales que cada corrector deber rellenar haciendo una valoración global de las pruebas corregidas: índice de aprobados y suspensos por opción, errores más frecuentes, etc.

RESULTADOS

La prueba y los criterios de las PAU Galicia 2010

El examen de historia en la PAU en Galicia consiste en componer un relato histórico a partir de diversas fuentes, en este caso sobre la transición a la democracia a partir de

³ En los exámenes de junio, una de las opciones se refería también a la transición, pero abarcaba una etapa previa. El número de exámenes era mucho más elevado pero consideramos que los criterios no tenían por qué diferir sustancialmente de los de septiembre.

seis documentos⁴. Se trata de limitar la memorización de contenidos conceptuales y de favorecer y valorar competencias de análisis, comprensión y construcción de un relato personal por parte del alumnado.

Sin embargo, en el análisis de las respuestas en relación al modelo de prueba destaca un uso deficiente de los textos, a veces por el exceso de paráfrasis y otras veces por el escaso uso que se les da. Una realidad de la que se hacen eco también los mismos correctores en las valoraciones finales:

- «El problema principal no es que los alumnos no sepan historia, sino que no entienden bien, no aprovechan aquello que leen y no saben expresarse» [corrector A]
- «Me parece muy grave que un alumno de este nivel desconozca así la Constitución y se limite a parafrasear los documentos» [corrector H]

Efectivamente, en la mayoría de las pruebas nos encontramos con que los alumnos y alumnas se dedican a desarrollar el tema tal y como lo llevan preparado de forma memorística, y, en el mejor de los casos, se preocupan de señalar que aquello que redactan tiene que ver con uno u otro documento. En el peor de los casos, lo que se observa es un intento fallido de crear una composición mediante la sola información de los documentos. Podría decirse que aquellos estudiantes que llevan «preparada la lección» la desarrollan tal y como la llevan, y aquellos que no cuentan con los conocimientos suficientes tampoco cuentan con los mecanismos necesarios para sacar partido a la información de los textos.

Por lo que respecta a los criterios de evaluación establecidos por el CiUG para los correctores, se sigue la misma línea ya comentada, sobre todo en su propuesta general⁵. Más extensos son los criterios específicos sobre contenidos del tema, entre los que destaca la reiteración sobre el modelo reformista adoptado, que el alumno debe conocer (*fronte ás aspiracións inmovilistas e rupturistas*), las dificultades ante posiciones extremas (golpismo y terrorismo) y tres conocimientos clave: las elecciones de 1977, la Constitución de 1978 y el triunfo socialista en 1982 como consolidación democrática; todos y cada uno de ellos presentes en los documentos aportados. Como «conocimientos específicos», señala, el papel de la monarquía y de líderes como Adolfo Suárez y Felipe González.

4 Tras ser designado Presidente del Gobierno por el Rey, Adolfo Suárez se dirige al país (fragmento de la primera declaración televisiva de Suárez tras su investidura); Ley para la Reforma Política, aprobada por las Cortes el 18 de noviembre de 1976; En la campaña de las elecciones de junio de 1977, el candidato de UCD, Adolfo Suárez, pronuncia el siguiente discurso (fragmento de su famoso discurso electoral de «puedo prometer, y prometo»); Constitución de 1978 (Artículos 1.1, 1.2, 1.3, 2, 3.1 y 3.2); y Resultados de las elecciones generales de 1982.

5 «Presentación e comprensión xeral do tema a abordar, elaboración persoal do mesmo utilizando os documentos propostos e respostando ás cuestións presentadas nas orientacións, e coñecementos específicos sobre os asuntos que deben ser tratados. Transversalmente, valorarase a capacidade do alumno/a de realizar unha redacción clara, coherente e con certo rigor conceptual»

Echamos en falta, desde la óptica de nuestro proyecto y atendiendo a los objetivos y criterios del currículo de Bachillerato, la presencia de criterios de carácter actitudinal o que respondan a aprendizajes propios de una competencia social y ciudadana. Algo que no debiera extrañar si comprobamos la ambigüedad del mismo currículo de Historia de España para 2º de Bachillerato cuando establece entre sus principios toda una declaración de intenciones sobre la formación de una «ciudadanía responsable, activa y comprometida», «crítica», y, sin embargo, también olvida cualquier mención al respecto en sus criterios de evaluación.

Las correcciones del profesorado

Conviene recordar que los correctores no son una muestra representativa del profesorado, no se selecciona de manera aleatoria, sino que son seleccionados a lo largo de varias convocatorias entre quienes mejor se adaptan al sistema de pruebas y que concuerdan con la filosofía general de la comisión. Sin embargo, sus apreciaciones son muy útiles, como profesores de Bachillerato que asumen esta forma de evaluación.

El formulario con el que valoran las pruebas comienza por preguntar al corrector sobre el nivel de conocimientos demostrados en los ejercicios por los alumnos, aspectos o apartados de la materia que se trabaja con excesivo detalle en el aula, y aspectos o apartados que se trabajan insuficientemente en el aula. En número de correctores (14) permite hacer una composición con las principales valoraciones.

Tabla 2. Valoraciones profesorado

<i>Conocimientos</i>	Nº Rep.	<i>Se trabaja en exceso en el aula</i>	Nº Rep.	<i>Se trabaja insuficientemente en el aula</i>	Nº Rep.
Bajos o escasos	7	Acontecimientos	3	Capacidad de relación y análisis	2
Muy bajos o escasos	4	Grandes personajes	1	Análisis y comentario documentos	4
		Anécdotas y chascarrillos	2	Historia siglo XX	1
		Nada	2	Redacción ordenada	2

No sorprende, suele ser una queja generalizada de cualquier profesor, la denuncia sobre el escaso (o muy escaso) nivel de conocimientos general de los alumnos; pero sí llama la atención aquello sobre lo que declaran se trabaja en exceso en el aula. El peso de la historia «evenemencial» y, particularmente, de aquella más anecdótica o

«mitificada» de los grandes personajes del proceso de transición, es una crítica de buena parte de los correctores sobre la que también dejan constancia en las mismas pruebas:

- «Protagonismo de Juan Carlos I «versión Victoria Prego» - Tópica visión de la Transición («Cuéntame») pero con abundante información» [Calificación: 9, corrector F]
- «Bien la idea general, si bien demasiado «protagonizado» por Suárez y el Rey» [Calificación: 8, Corrector J]

Una crítica que contrasta con el discurso más generalizado y tradicionalmente aceptado por buena parte de la bibliografía (Ortí, 2008, Tussel, 2007) —también presente en los manuales—, pero que concuerda con otra parte de la investigación histórica que desde hace tiempo apuesta por una revisión de la interpretación del periodo (Colomer, 1998, Gallego, 2008).

En un segundo plano, estaría la utilización de los textos, aún cuando el ejercicio tenga esta primera finalidad. Así, nos encontramos con pruebas muy bien valoradas, por encima de nueve, donde el alumno no hace uso de los documentos, y otras donde el análisis de texto no es suficiente:

- «Tendencia a desarrollarlo como una pregunta teórica» [Calificación: 9, corrector A]
- «Hace un análisis de los documentos, pero no aporta nada». [Calificación: 4, Corrector K]

En general, podemos destacar un uso no siempre coherente de los criterios de evaluación, donde al final se impone la demostración de conocimientos memorísticos sobre aquellos procedimentales; una situación que parece provenir ya de las programaciones didácticas (Monteagudo, Miralles, Molina y Belmonte, 2010) y de las aulas, donde los alumnos más «aventajados» en Historia son aquellos que mejor memorizan y redactan, pero también, y en una relación inseparable, de los criterios curriculares y las mismas valoraciones del profesorado, que se resisten a incorporar con fuerza otro tipo de criterios evaluativos.

Las respuestas del alumnado

La línea argumental o tendencia historiográfica de la Transición por parte del alumnado se mueve en una concepción del proceso basado en el protagonismo de las figuras políticas (Rey, Adolfo Suárez) y con una muy escasa participación, incluso inexistente, de la sociedad. Esto se puede deber a que los documentos proporcionados son, en su mayoría, discursos de estos protagonistas; pero también a la forma en que según parece se aprende el proceso de Transición española (profesores, libros de texto, medios de

comunicación, entorno familiar, Internet, etc.) atendiendo a los primeros resultados obtenidos por el proyecto TRADDEC (González Gallego, Muñoz Labraña, Sánchez Agustí, 2010).

Una ausencia significativa que advertimos también en el relato del alumnado, se refiere a contenidos, habilidades y valores ciudadanos; contribución que la Historia, y así lo establece el currículo, debiera aportar a la formación. En los exámenes no hemos encontrado apenas ningún punto de vista crítico o valoración personal al respecto, aunque sí hay pistas que nos hacen ver que el profesorado también tiene en cuenta ese tipo de argumentos:

- «Esta ley acogida con gran entusiasmo por los españoles (¿todos?) se llevó a cabo en muy poco tiempo...» [anotación del corrector F]
- «Mientras media España estaba llorando la muerte de Franco y la otra media la estaba celebrando, emerge la figura de Adolfo Suárez» [subrayado, Corrector I]

Ejemplos como la negociación, el consenso, la superación de la conflictividad o los acuerdos, no aparecen descritos por ninguna parte de los exámenes y tampoco aparecen en los criterios de evaluación de la CiUG. Desarrollar una actitud crítica, tanto positiva como negativa, por parte del alumno es una necesidad básica para formar a ciudadanos responsables. Una simple descripción, sin matices, no aporta nada a la formación de los alumnos por lo que debería ser un eje transversal a la hora de enseñar y evaluar.

Criterios y métodos de evaluación

Tipos de correcciones

Se han clasificado entre las de contenido histórico (temporales y conceptuales), procedimentales (referentes al uso y análisis de documentos históricos), y formales (de expresión, ortografía y sintaxis).

Ya se ha analizado el uso de los documentos al referirnos al modelo de examen. Sobre las de contenido histórico, destacan las de carácter temporal. Podrían cuestionarse las fechas de inicio y fin de la transición, pero ni siquiera entre los historiadores existe consenso sobre ello, ya que depende de la perspectiva ideológica e historiográfica. En este aspecto, los correctores no se pronuncian abiertamente. Aunque matizar y poner unos límites de acuerdo a la complejidad del tema es una cuestión fundamental para evitar desviaciones como la siguiente:

- «...que se llevó a cabo durante la transición política hacia la democracia que se implantó en 1981» [¿1981? Corrector J.].

Encontramos tres errores temporales muy repetidos en las pruebas: Dimisión de Adolfo Suárez en 1982; vincular a Adolfo Suárez a UCD antes de que se creara dicho partido político; y el golpe de Estado de Tejero el 24 de febrero. Este último error puede estar influido, en determinada forma, por el texto número 5, donde al aparecer la fecha de la madrugada del 24, el alumno identifica este día como el mismo del golpe. Este punto vendría a demostrar el uso incoherente de los documentos, muy pocas veces integrados al conocimiento del alumno, y la mayor parte de las veces utilizados para copiar el contenido que se desconoce.

CONCLUSIONES

Consideramos que la hipótesis de partida ha sido confirmada en el sentido de que el relato histórico dominante en el alumnado está basado fundamentalmente en los acontecimientos políticos y sus protagonistas; pero no así en el profesorado, que lamenta este tipo de relato, llegando a protestar sobre la historia «evenemencial» que reflejan los exámenes.

Respecto a la inexistencia de criterios de carácter actitudinal y de valores en el proceso de evaluación de la historia, se confirma y nos aporta una conclusión importante que deja abierta una pregunta de calado: ¿de qué sirve el peso cada vez mayor de las actitudes y aprendizaje de valores en el currículo si no tienen presencia en los criterios de evaluación?

Además, en este mismo sentido, cabe preguntarse por los esfuerzos en materia de formación ciudadana, y por la existencia de una competencia social y ciudadana, cuando en Historia, y en un tema particularmente recurrente como el de la Transición a la democracia, no se perciben fórmulas de evaluación de dicha competencia.

En lo referente a la evaluación de procedimientos (en una actividad en la que procedimientos como el uso y proceso de fuentes históricas, el manejo del tiempo histórico o la explicación de causas y consecuencias, tienen un peso destacado) cabe decir que se aprecia un desconcierto mayor en los criterios de evaluación, que no llegan a tener la claridad de los criterios sobre los conocimientos declarativos. No es de extrañar, pues, el mayor peso de este tipo de contenidos en las calificaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEITUNO SILVA, D. (2010). Elaboración de una ficha para el análisis de manuales escolares de Historia y Educación para la Ciudadanía. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (coord.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- COLOMER, J. (1998). *La transición a la democracia. El modelo español*. Barcelona: Anagrama.
- GALLEGO MARGALEF, F. (2008). *El mito de la Transición: la crisis del Franquismo y los orígenes de la Democracia (1973-1977)*. Barcelona: Crítica.

- GONZÁLEZ GALLEGO, I.; MUÑOZ LABRAÑA, C.; y SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (2010). Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (coord.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. <http://ifc.dpz.es/publicaciones/ebooks/id/2971>
- 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*. Granada: Grupo Editorial Universitario, vol. 1, pp. 371-397.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2010). Historia y Formación ciudadana. Un análisis a través de la Transición democrática en los manuales de Educación para la Ciudadanía. *Actas del I Congreso Internacional Pensar Históricamente en Tiempos de Globalización*. Santiago de Compostela: IDEHER-USC (en prensa).
- McMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson.
- MERCHÁN, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 15, pp. 3-21.
- MERCHÁN, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- MONTEAGUDO, J., MIRALLES, P., MOLINA, S., BELMONTE, J. (2010). La evaluación de contenidos procedimentales de Historia en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Análisis crítico de programaciones de aula. *Actas del I Congreso Internacional Pensar Históricamente en Tiempos de Globalización*. Santiago de Compostela: IDEHER-USC (en prensa).
- ORTÍ BORDÁS, J. M. (2008). *La Transición desde dentro*. Madrid: Planeta.
- SANS, A. y TREPAT, C. A. (2002). 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, Revista de investigación*, 1.
- TREPAT, C. A. e INSA, 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, pp. 57-75.
- TUSSEL GÓMEZ, J. (2007). *La Transición a la democracia: España, 1975-1982*. Madrid: Espasa-Calpe.