

La Prueba de Acceso a la Universidad de la asignatura de Historia de España en Andalucía (2008-2021). Análisis y evolución

María del Mar Felices de la Fuente, *Universidad de Almería*

Ramón Méndez, *Universidad de Almería*

Álvaro Chaparro Sainz, *Universidad de Almería*

Jairo Guerrero Vicente, *Universidad de Málaga*

Resumen

La Historia de España es una de las materias troncales de 2º de Bachillerato, por lo que sus contenidos son objeto de evaluación en las Pruebas de Acceso y Admisión a la Universidad. En este contexto, conscientes de cómo estas pruebas pueden condicionar los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado, en este estudio se analizan dichas pruebas en el contexto andaluz, a fin de conocer su naturaleza y características. Se comparan además los exámenes previos al contexto pandémico y los realizados durante dicho periodo, para detectar posibles cambios. El total de exámenes analizados asciende a 150 (n=150) correspondientes al periodo 2008-2021. Se ha empleado un diseño de investigación exploratorio-descriptivo que combina enfoques metodológicos cualitativos y cuantitativos. Como resultados más destacados, se observa la preeminencia de lo conceptual frente a lo procedimental y actitudinal, y la presencia de ejercicios que no requieren de habilidades cognitivas superiores. Se constata además una tendencia hacia los exámenes memorísticos y de respuesta corta, circunstancia que se ha acentuado en el contexto de pandemia, y la eliminación de ejercicios como el comentario de texto y el uso de fuentes y evidencias. La principal conclusión es la necesidad de sustituir estas Pruebas de Acceso y Admisión a la Universidad por otro tipo de pruebas que presenten un enfoque competencial, que evalúen realmente el pensamiento histórico del alumnado, y no solo su capacidad para reproducir contenidos.

Palabras clave: historia de España; pruebas de acceso a la universidad; evaluación; bachillerato; pensamiento histórico

The entrance examinations to the University for the subject of History of Spain in Andalusia (2008-2021). Analysis and evolution

Abstract

The History of Spain is one of the subjects of the second year of Baccalaureate, so its contents are subject to evaluation in the University entrance examinations. In this context, aware of how these tests can condition the teaching and learning processes and the development of historical thinking in students, in this research, these tests are analysed in the Andalusian context, in order to know their nature and characteristics. The tests carried out before the pandemic context were compared against those carried out during that period, to detect possible changes. The total number of exams analysed amounts to 150 (n=150) corresponding to the period 2008-2021. An exploratory-descriptive research design has been used that combines qualitative and quantitative methodological approaches. The prominence of tests of a conceptual nature over those of a procedural and attitudinal nature, together with the presence of exercises that do not require superior cognitive abilities in the students, are the most outstanding results. There is also a trend towards rote and short-answer exams, a circumstance that has been accentuated in the context of the pandemic, and the elimination of exercises such as text commentary and the use of sources and evidence. The principal conclusions that arise from the discussion are the following: it is necessary to replace these University entrance examinations with other types of tests focused on competencies, which really evaluate the historical thinking of students and not only their ability to reproduce content.

Keywords: history of Spain; university entrance examinations; assessment; baccalaureate; historical thinking

Fecha de recepción del original: 15 de junio de 2022; versión definitiva: 12 de abril de 2023.

María del Mar Felices de la Fuente, Universidad de Almería. E-mail: marfelices@ual.es; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3236-0177>

Ramón Méndez, Universidad de Almería. E-mail: ramendez@ual.es; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6002-0017>

Álvaro Chaparro Sainz, Universidad de Almería. E-mail: alvarocs@ual.es; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4118-9394>

Jairo Guerrero Vicente, Universidad de Málaga. E-mail: drety44@hotmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8980-7019>

La Prueba de Acceso a la Universidad de la asignatura de Historia de España en Andalucía (2008-2021). Análisis y evolución¹

María del Mar Felices de la Fuente, *Universidad de Almería*

Ramón Méndez, *Universidad de Almería*

Álvaro Chaparro Sainz, *Universidad de Almería*

Jairo Guerrero Vicente, *Universidad de Málaga*

Introducción

La llegada del enfoque competencial o aprendizaje basado en competencias al territorio nacional implicó, inicialmente, desde su implantación en 2006 con la LOE (Ley Orgánica de Educación), una revolución en la organización de las enseñanzas y de su evaluación (Tiana, 2011), pues supuso transitar desde una enseñanza basada en los contenidos, principalmente, conceptuales, a otra basada en el desarrollo de competencias clave en el alumnado para el aprendizaje permanente, que posibilitaran su realización y desarrollo personal, así como la conformación de una ciudadanía activa preparada para la inclusión social y el empleo (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006). Esta propuesta, que estableció un marco de competencias para los sistemas educativos de los países miembros, comportó, desde los inicios, la superación de obstáculos que, en ocasiones, se encontraban enraizados en prácticas docentes anquilosadas y tradicionales (Parra y Fuertes, 2019). Unas prácticas, no obstante, que, al menos en el caso de la educación histórica, permanecen ampliamente vigentes en la etapa de Educación Secundaria y Bachillerato donde, como atestiguan diferentes estudios, se produce una enseñanza preferentemente memorística (Gómez y Miralles, 2015).

En base a este giro en el panorama educativo nacional, diferentes especialistas han reclamado reiteradamente el abandono del tradicional enciclopedismo y de la memoria como habilidad intelectual fundamental del aprendizaje del alumnado, para dar paso al desarrollo de la capacidad de analizar, interpretar y explicar (Sáiz y Fuster, 2014; Gómez et al., 2014; López-Facal et al., 2017). En este sentido, lo que se reclama desde la investigación en el ámbito de la didáctica de la historia es que, siguiendo los principios que se producen en otros contextos internacionales (Wineburg, 2001; VanSledright, 2004; Plá, 2005; Lévesque, 2008; VanSledright, 2011; Seixas y Morton, 2013), se enseñe a pensar históricamente al alumnado (Prats y Santacana, 2011) mediante el desarrollo de competencias de pensamiento histórico (Santisteban, 2010; Domínguez, 2015).

Recientes estudios coinciden en la conveniencia de una enseñanza-aprendizaje de la historia que trascienda el saber conceptual y que supere la memorización de contenidos sobre el pasado para dirigirse hacia una integración del conocimiento y un uso de destrezas que permitan acceder, comprender y explicar el pasado, es decir, que posibiliten al alumnado el desarrollo de competencias para pensar históricamente. Con todo, el modelo tradicional sigue muy vigente en las aulas mediante la combinación de la clase magistral docente con el libro de texto, lo que termina favoreciendo la memorización de ciertos contenidos del alumnado para que, más tarde, sirvan de respuesta a un examen teórico (Fontán, 2012; Monteagudo et al., 2015; Trigueros et al., 2018; Monteagudo-Fernández y García-Costa, 2020; Parra y Morote, 2020). Pese a los esfuerzos reconocidos de algunos docentes por implementar metodologías activas de aprendizaje en estos contextos educativos (Prieto et al., 2018; Guerrero et al., 2019; Onecha y Berbegal, 2020), se confirma la prevalencia de prácticas poco innovadoras.

¹ Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de I+D+i “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática” (PID2020-113453RB-I00), financiado por la Agencia Estatal de Investigación (España) (AEI/10.13039/501100011033).

De hecho, las evidencias recogidas en estudios realizados recientemente confirman una actuación, en las aulas de Educación Secundaria y Bachillerato, que fagocita una enseñanza de corte tradicional. De este modo, el análisis de las actividades y preguntas cortas recogidas en los libros de texto españoles muestran cómo se exige un nivel cognitivo muy bajo, de escasa complejidad, puesto que la respuesta válida demanda únicamente el conocimiento de un término, concepto, fecha o, como mucho, una breve descripción o explicación que puede reconocerse sin grandes dificultades en los contenidos presentes en los manuales (Monteagudo et al., 2015; Gómez, et al. 2017b). En este sentido, recientes investigaciones revelan diferencias significativas en relación con el conocimiento histórico evaluado en contextos geográficos divergentes, como Inglaterra y España. Así, mientras que en España sigue primando el conocimiento conceptual y memorístico de hechos, datos y conceptos, en Inglaterra se priman los aspectos metodológicos, como el uso de pruebas históricas, el análisis de fuentes o la argumentación histórica (Gómez et al., 2017a). Una alternativa docente que encaja con las premisas adoptadas en otros países donde, desde hace décadas, se está apostando por una educación histórica basada en el desarrollo de destrezas (Lévesque, 2008; VanSledright, 2011).

Por lo que respecta a la formación preuniversitaria en historia de los jóvenes españoles, ésta concluye, para aquellos que decidan cursar estudios de Bachillerato, con la realización de una prueba de acceso a la universidad. Dicha prueba, con una elevada tradición e historia en el contexto nacional, sirve como instrumento para, además de evaluar los conocimientos adquiridos por el alumnado, establecer un mecanismo de prelación de los estudiantes que quieren acceder a la universidad mediante unos criterios de evaluación que tratan de homogeneizar las divergencias entre centros y docentes de todo el territorio (Nortes et al., 2021). Esta prueba de acceso a la universidad desde Bachillerato ha sido objeto central de análisis de numerosos estudios en el ámbito educativo en las últimas décadas (Fuster, 2013; Arroyo, 2014; De Carlos, 2014; Sáiz y Fuster, 2014; López-Facal y Monteagudo, 2016a; López-Facal y Monteagudo, 2016b; Fuster, 2016; Nortes et al., 2021; Revesado, 2022). En consecuencia, puesto que esta prueba supone el último contacto del alumnado con la educación histórica (salvo en los casos en que se inician estudios de Grado, en la Educación Superior, que contemplan el estudio de esta disciplina), constituye un elemento valioso para conocer y analizar los niveles de comprensión de los contenidos de índole histórica, así como el alcance y desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado. Al respecto, existen estudios que demuestran un escaso desarrollo de competencias de pensamiento histórico, ya sea en la etapa de Bachillerato o en los mencionados exámenes de acceso a la Universidad (Fontán, 2012; Prieto et al., 2018; Colomer et al., 2018).

Conscientes de las consecuencias que se derivan de la correcta realización de esta prueba, ya que de ello depende el ingreso en la Universidad y en el Grado deseado, el segundo curso de Bachillerato está enfocado casi exclusivamente a la preparación de este examen para poder superarlo con éxito (De Carlos, 2014). Cabe señalar además que, en la actualidad, la asignatura de Historia de España que se imparte en el último curso del Bachillerato recoge contenidos que abarcan desde Atapuerca hasta la España de nuestros días, planteamiento que, según parece, sufrirá una reforma en los cursos venideros en virtud de la nueva Ley Educativa LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), centrándose el temario, en mayor medida, en los acontecimientos históricos acaecidos desde finales del siglo XVIII hasta la actualidad.

Hasta el momento, este extenso temario propuesto no ha terminado de encajar bien con la legislación y el enfoque didáctico que plantea, pues en ella se propone una enseñanza fundamentada en el desarrollo de destrezas y de competencias que difícilmente se puede hacer efectivo frente a un currículo colmado de contenidos. A ello se suma el carácter conceptual y memorístico que ha caracterizado tradicionalmente a la prueba que aquí se analiza, lo que provoca que, en la práctica, el ejercicio docente se dirija de manera preferente hacia la exposición de unos contenidos concretos que el alumnado debe asimilar para enfrentar este examen. Esta circunstancia se refleja además en los manuales escolares utilizados en las aulas, que se dirigen mayoritariamente a la preparación de esta prueba (Colomer et al., 2018).

En este contexto, algunas investigaciones han centrado su análisis en conocer el nivel de aprendizaje que promueve en el alumnado la prueba de acceso de la asignatura de Historia de España, concluyendo que contribuye de forma escasa o nula al desarrollo de capacidades para pensar históricamente, debido a los

bajos niveles cognitivos que requiere de los estudiantes (Sáiz y Fuster, 2014), lo que se explica, como se ha apuntado, por las propias características de la prueba.

En consecuencia, un análisis detallado de estos exámenes en el contexto andaluz, así como de su evolución histórica, va a permitir no solo caracterizar este tipo de pruebas en este espacio geográfico, sino también reflexionar acerca de su idoneidad para evaluar el pensamiento histórico en el alumnado y para favorecer su desarrollo durante este último curso de formación preuniversitaria. Para ello, además de un estudio de las diferentes tipologías de preguntas, se llevará a cabo un análisis desde un punto de vista temático, dado que resulta importante conocer qué temas o contenidos han recibido mayor atención. Solo así se podrá calibrar si acontecimientos históricos de carácter local o regional se incorporan a los procesos evaluativos o si, llegado el caso, hechos trascendentales para la historia reciente de nuestro país han tenido un mayor eco en estos exámenes de acceso a la universidad caso, por ejemplo, del nacionalismo (Sáiz y López-Facal, 2016) o del periodo que discurre entre los años 1931-1978 (Valls et al., 2017). Únicamente un estudio de estas características posibilitará un debate serio, reflexivo y crítico sobre qué ciudadanía se trata de formar a través de este examen, y si contempla, entre las capacidades que requiere, la puesta en práctica de competencias de pensamiento histórico (Gómez et al., 2014).

De la misma manera, es relevante tomar en consideración el contexto de pandemia ocasionado por la COVID-19, desde finales del año 2019, que ha adquirido dimensiones globales. No en vano, esta circunstancia ha condicionado, desde su inicio, el normal desarrollo educativo, provocando efectos significativos en los procesos formativos. El análisis, por tanto, de la evolución de estas pruebas en el contexto pandémico se considera apropiado para profundizar en los cambios acaecidos y las posibles implicaciones derivadas de ello (Sainz, 2021).

Todo apunta a que el carácter tradicional que habitualmente se adopta en los procesos de enseñanza de la historia se intensifica aún en la asignatura de Historia de España que se cursa en el segundo año de Bachillerato, como consecuencia de la Prueba de Acceso a la Universidad a la que se enfrenta el alumnado al finalizar esta etapa. Por ello, es preciso conocer si la naturaleza de esta prueba refuerza el hecho de que se apliquen e implementen estrategias alejadas de los preceptos educativos que estipula la legislación vigente. Solo conociendo desde dentro sus características y evolución, se podrá realizar un diagnóstico y, en consecuencia, se estará en disposición de proponer una prueba alternativa que, en este caso, favorezca el enfoque competencial y el desarrollo del pensamiento histórico.

Atendiendo a lo expuesto, el objetivo principal de la presente investigación es analizar y explicar el modelo de pensamiento histórico que se propone desde las Pruebas de Acceso y Admisión a la Universidad en Andalucía, poniendo especial atención a su evolución y a los cambios surgidos a partir de la declaración de la pandemia COVID-19. Este objetivo principal se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- O.E.1. Analizar la evolución de los ejercicios presentes en las pruebas de selectividad de la asignatura de Historia de España en Andalucía.
- O.E.2. Conocer la naturaleza de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que son objeto de evaluación.
- O.E.3. Identificar las capacidades cognitivas que se solicitan al alumnado para superar las pruebas de acceso y admisión a la universidad.
- O.E.4. Profundizar en los temas y enfoques históricos presentes en mayor medida en este tipo de pruebas..

2. Metodología

Este estudio se ha concebido como una investigación de corte longitudinal, exploratorio y descriptivo, para la que se ha seguido una metodología mixta, que combina el enfoque cuantitativo y cualitativo. Esta metodología permite desarrollar una primera aproximación general al conocimiento de un tema es-

casamente estudiado en el contexto geográfico propuesto (el contexto andaluz), al mismo tiempo que se complementan los estudios previos realizados sobre esta temática en otros espacios, ayudando a una mayor comprensión del fenómeno a nivel estatal.

2.1. Muestra

Los exámenes y orientaciones de la Prueba de Acceso y Admisión a las universidades públicas andaluzas están disponibles, para el dominio público, en la web del Distrito Único Andaluz de la Junta de Andalucía², desde el curso 2007-2008 hasta el pasado curso 2020/2021.

Entre los cursos de 2007-2008 y hasta 2018-2019 se realizaron dos convocatorias de selectividad (junio y septiembre), cada una de las cuales incluye tres pruebas diferentes (titular, reserva y suplente) y cada una presenta una opción A y otra B, generando en consecuencia un total de 12 exámenes distintos por curso. En los cursos 2019-2020 y 2020-2021 se mantiene el número de convocatorias y el número de pruebas, pero se propone una única opción de examen dentro de las cuales se dan diferentes opciones a elegir, lo que suma 6 exámenes por curso. Con todo, el total de exámenes diferentes de estos 14 periodos lectivos es de 156. Sin embargo, hay que señalar que en la base de datos de las Pruebas de Acceso a la Universidad de la Junta de Andalucía no se dispone de todos los exámenes posibles. Se han detectado 3 ausencias en las pruebas reserva y suplente de alguna de las convocatorias de 2014, 2016 y 2018, lo que supone un total de 6 exámenes no disponibles. Así pues, el total de los exámenes analizados ha ascendido a 150. Estos se corresponden con los siguientes datos:

Tabla 1. Población y muestra de exámenes analizada

Opciones	Cursos	Exámenes	N total	N válida
OPCIÓN A y B <i>(contexto no pandémico)</i>	12	12	144	138
ÚNICA OPCIÓN <i>(contexto pandémico)</i>	2	6	12	12
TOTAL	14		166	150

Fuente: elaboración propia.

2.2. Instrumentos y proceso de análisis

Los datos se han recogido haciendo uso de una rúbrica elaborada con Excel, que ha permitido recoger todos los temas, las preguntas y los materiales propuestos en cada uno de los exámenes. Al tiempo, se han añadido observaciones cualitativas sobre los documentos analizados y las representaciones iconográficas atendiendo a los temas y personajes presentes.

El análisis de los mismos se ha realizado a partir de los estudios previos existentes sobre selectividad que se han realizado en otras comunidades autónomas (Souto et al., 2014). Se ha valorado longitudinalmente el grado de complejidad de los procesos cognitivos y el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico que implica cada una de las acciones que plantean los ejercicios de los exámenes (Souto et al., 2014; Sáiz, 2015; Fuster, 2016), así como la estructura de los ejercicios (López-Facal y Monteagudo, 2016a). Del mismo modo que estas investigaciones previas, se ha establecido como referencia la taxonomía de los procesos actualizada, diseñada por Bloom y adaptada por Anderson y Krathwohl (2001), diferenciando un

² Distrito Único Andaluz: https://www.juntadeandalucia.es/economiaconocimientoempresasyuniversidad/sguit/?q=grados&d=g_b_examenes_anteriores.php

nivel de orden cognitivo inferior (recordar, describir, reconocer) y un orden cognitivo superior (crear, evaluar, analizar).

Por otro lado, se ha trabajado con un enfoque descriptivo para conocer la presencia de cada uno de los temas, periodos y personajes (Fernández et al., 2018; Fuster, 2016). Por último, se ha hecho un análisis a partir de las observaciones cualitativas recogidas en la rúbrica con el objetivo de conocer el tipo de pensamiento histórico que se propone a partir de los temas, los personajes, los textos presentados, sus autores y las representaciones iconográficas de los exámenes.

3. Análisis de resultados

3.1. Estructura y criterios de evaluación de las pruebas

Las Pruebas de Acceso y Admisión a la Universidad desde 2008 hasta el año 2021 han sufrido variaciones vinculadas a la introducción de las diferentes legislaciones educativas, a excepción de lo ocurrido con la pandemia COVID-19, en que se adoptaron medidas para combatir esta situación y hacer frente al confinamiento sin paralizar el sistema educativo, lo que ha conllevado cambios significativos en dicha prueba que se han mantenido hasta el presente curso académico.

Si se hace una retrospectiva, se comprueba que en los exámenes propuestos hasta el curso 2008-2009 se planteaba un único ejercicio que obligaba al alumnado a construir un relato a partir del análisis e interpretación de fuentes primarias como fotografías, textos políticos de la época (discursos, informes, legislación, etc.) y fuentes secundarias (preferentemente, tablas y gráficos). Analizar y crear son dos procesos de orden cognitivo superior que implican que el alumnado tenga que enfrentarse a una información nueva, descomponerla, realizar inferencias y, a partir de ese proceso, combinar dicha información con lo estudiado previamente sobre los diferentes periodos para elaborar un relato nuevo y personal.

La aprobación de la Ley Orgánica de Educación LOE (2006) supuso un cambio en estos exámenes en el curso 2009/2010. A partir de 2010 y hasta 2017 se mantuvo un esquema parecido en el que se incluía un tema y dos fuentes históricas, sin embargo, estas fuentes perdieron su posición como pilar básico para la construcción de un discurso sobre el tema. El alumnado debía responder al ejercicio exponiendo el tema propuesto y justificando la relación del tema con las dos fuentes presentadas. Como se puede observar en el enunciado de las preguntas recogidas en estas pruebas (Tabla 2), las evidencias dejan de ser la base para construir el tema, y se convierten en un añadido que debe relacionarse con el tema propuesto.

Cabe señalar que, con la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), el tema se desarrollaba a partir de las fuentes, uno de los pilares sobre los que se construye el pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013). Con la LOE, el alumnado adopta una nueva posición frente al contenido. Sin embargo, con la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013) el tema se reduce a un “responda”, relegando el análisis y la creación a un 30% de la calificación final. Este hecho implica que el alumnado pueda memorizar temas sin necesidad de analizar ni crear para obtener siete puntos sobre diez posibles (Tabla 3). Sin duda, la introducción de la LOMCE supuso una transformación en las pruebas de selectividad. Desde el curso 2016/2017 se eliminó por completo el uso de fuentes históricas a cambio de introducir preguntas de respuesta corta, semiabiertas y abiertas. Así, el tema a desarrollar se enuncia con “Responda al tema”, seguido del periodo concreto; y las preguntas se introducen con “Responda a las siguientes cuestiones”. En este caso, ambos ejercicios se enmarcan en los procesos cognitivos de orden inferior como recordar, pues se trata de un proceso básico de responder a un tema cerrado, un concepto, un personaje o un acontecimiento.

Eliminar el uso de fuentes históricas supone en la construcción del pensamiento histórico una limitación para el alumnado y, por tanto, para la formación de la futura ciudadanía. Sin evidencias, el conocimiento histórico es un conocimiento erudito, enciclopédico, una única verdad que no necesita ser demostrada con

un método (Fuster, 2016). Se presenta, por tanto, como una verdad objetiva y cerrada que hay que conocer para, supuestamente, entender el presente. Sin embargo, se desconoce cómo se construye el conocimiento histórico, qué método se sigue para ello y la importancia de interpretar, contextualizar e interrogar a las fuentes. Esta forma de presentar el conocimiento al alumnado le impide posicionarse críticamente frente al mismo y frente al hecho histórico.

Tabla 2. Modelos de preguntas del examen de selectividad de Andalucía (2008-2021)

Periodo	Enunciado de las preguntas	Puntuación máxima
07/08 a 08/09	Realice una composición a partir del análisis de los siguientes documentos.	10
09/10 a 15/16	Responda al tema y analice y justifique la relación con el mismo de los siguientes documentos.	10
16/17 a 18/19	Responda al tema.	5.5
	Responda a las siguientes cuestiones.	4.5
19/20 a 20/21	En este bloque se plantean 4 temas, de los que debe desarrollar, a su elección, SOLAMENTE 1.	5.5
	En este bloque se plantean 6 cuestiones de las que debe responder, a su elección, SOLAMENTE 3.	4.5

Fuente: elaboración propia.

En este marco LOMCE, la pandemia ha introducido algunas modificaciones que, lejos de mejorar el enfoque de estas pruebas, las ha limitado aún más. El principal cambio ha consistido en eliminar las opciones A y B de las pruebas y plantear un único examen en el que se realiza una elección del tema a responder sobre cuatro opciones posibles. Además, el estudiante debe elegir tres preguntas a responder, explicar o definir brevemente entre seis posibilidades. En cuanto al tipo de preguntas tampoco se aprecian alteraciones, si bien aumentan las posibilidades de combinación y, por tanto, se reduce la necesidad de estudiar todo el temario. Hasta el curso 2018/2019 las opciones de examen de cada prueba eran dos (A y B), mientras que, con este nuevo modelo, se pueden plantear hasta 72 combinaciones posibles. Esta circunstancia facilita al alumnado encontrar una opción a la que contestar sin necesidad de haber trabajado todos los temas, o solo habiendo trabajado sobre alguno de ellos.

Como se observa en la Tabla 2, en cada uno de los periodos se presentan los diferentes criterios de evaluación que evidencian la evolución de procesos cognitivos de orden superior a orden inferior según la taxonomía de referencia en este estudio. Del mismo modo, la observación diacrónica de los criterios muestra que el análisis y la compilación han perdido peso en la calificación final de cada examen, desde los cinco puntos, a no aparecer en los criterios de evaluación desde 2017. Por su parte, los criterios que reciben cada vez una mayor valoración son los de identificar, localizar y comprender (Tabla 3).

Tabla 3. Criterios de evaluación según periodo (2008-2021)

Periodo	Criterios y estructura de cada examen	Criterios específicos
07/08 a 08/09	<p>Conocimiento de las fuentes, los acontecimientos, grandes etapas, procesos relevantes, hechos significativos de la Historia de España y su cronología (De 0 a 5 puntos).</p> <p>La correcta expresión, la calidad de los análisis de relaciones, conocimiento de características evolutivas, rasgos definitorios, causas, identificaciones y descripciones de nuestras principales formas históricas (De 0 a 5 puntos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción al hecho histórico al que se refiere el enunciado (Hasta 1 punto). - Descripción ordenada del enunciado y su relación con los documentos presentados en el examen (Hasta 3 puntos). - Explicación detallada de las consecuencias y su conexión con los acontecimientos posteriores (Hasta 1 punto). - Calidad de los análisis de relaciones (Hasta 1 punto). - Conocimiento de características evolutivas, rasgos definitorios, causas, identificaciones (Hasta 3 puntos). - Descripciones de nuestras principales formas históricas (Hasta 1 punto).
09/11 a 15/16	<p>Conocimiento, comprensión y exposición del tema (De 0 a 7 puntos).</p> <p>Análisis de los documentos (2 Evidencias) (De 0 a 3 puntos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Localización en el tiempo y en el espacio de procesos, estructuras y acontecimientos relevantes de la Historia de España, identificando sus componentes económicos, sociales, políticos y culturales (Hasta 2,5 puntos). - Identificación y comprensión de los elementos de causalidad que se dan en los procesos de evolución y cambios relevantes de la Historia de España y para la configuración de la realidad española actual (Hasta 2,5 puntos). - Exposición correcta y ordenada, y la claridad de la exposición (Hasta 1 punto). - Empleo apropiado de terminología y vocabulario históricos (Hasta 1 punto). - Análisis y comprensión de la información contenida en los documentos (Hasta 1 punto por documento). - Capacidad de establecer la relación y/o integración con el tema (Hasta 0,5 puntos por documento).
16/17 a 18/19	<p>Tema: conocimiento, comprensión y exposición del mismo (1 tema) (De 0 a 5,5 puntos).</p> <p>3 cuestiones con una pregunta semiabierta y una abierta de respuesta breve (De 0 a 4,5 puntos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Localización en el tiempo y en el espacio de procesos, estructuras y acontecimientos relevantes de la Historia de España, identificando sus componentes económicos, sociales, políticos y culturales (Hasta 2 puntos). - Identificación y comprensión de los elementos de causalidad que se dan en los procesos de evolución y cambios relevantes de la Historia de España y para la configuración de la realidad española actual (Hasta 2 puntos). - Exposición correcta y ordenada, y la claridad de la exposición (Hasta 0,75 puntos). - Empleo apropiado de terminología y vocabulario históricos (Hasta 0,75 puntos). - Cada cuestión se valorará de 0 a 1,5 puntos, a razón de 0,5 puntos la pregunta semiabierta y 1 punto la pregunta abierta.
19/20 a 20/21	<p>Tema: conocimiento, comprensión y exposición del mismo (4 temas a elegir uno) (De 0 a 5,5 puntos).</p> <p>6 cuestiones con una pregunta semiabierta y una abierta de respuesta breve a elegir 3 (De 0 a 4,5 puntos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Localización en el tiempo y en el espacio de procesos, estructuras y acontecimientos relevantes de la Historia de España, identificando sus componentes económicos, sociales, políticos y culturales (Hasta 2 puntos). - Identificación y comprensión de los elementos de causalidad que se dan en los procesos de evolución y cambios relevantes de la Historia de España y para la configuración de la realidad española actual (Hasta 2 puntos). - Exposición correcta y ordenada, y la claridad de la exposición (Hasta 0,75 puntos). - Empleo apropiado de terminología y vocabulario históricos (Hasta 0,75 puntos). - Cada cuestión se valorará de 0 a 1,5 puntos, a razón de 0,5 puntos la pregunta semiabierta y 1 punto la pregunta abierta.

Fuente: elaboración propia.

temas posicionan a los grandes personajes o a los cambios políticos por encima de los procesos sociales. En este sentido, cabe señalar, por ejemplo, que el liberalismo aparecía hasta 2010 como proceso social. Sin embargo, se transforma en un hecho político vinculado a la Guerra de Independencia o al reinado de Isabel II. Igualmente, el conocimiento sobre la evolución política y social de la Segunda República española se abandona por el conocimiento de los acontecimientos sucedidos en esta etapa. Por su parte, la dictadura de Franco deja de ser un régimen dictatorial de 40 años de duración, para convertirse en un “Estado franquista” del que se debe conocer su génesis social e ideológica (Tabla 4).

Tabla 4. Temas a desarrollar en las pruebas de selectividad

LOGSE (Hasta 2008/2009)	LOE	LOMCE
		Características políticas, económicas y sociales del Antiguo Régimen. La política centralizadora de los Borbones
Los inicios del Liberalismo en España: las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812.	La guerra de independencia y los comienzos de la revolución liberal.	Crisis de la monarquía borbónica. La Guerra de la Independencia y los comienzos de la revolución liberal. La Constitución de 1812.
Liberalismo durante el reinado de Isabel II.	Revolución liberal en el reinado de Isabel II. Carlismo y guerra civil. Construcción y evolución del Estado liberal.	
Análisis y valoración de las medidas desamortizadoras.	Proceso de desamortización y cambios agrarios.	
El intento de revolución democrática: el sexenio revolucionario (1868-1874).	El Sexenio Revolucionario (1868-1874): intentos democratizadores. De la revolución al ensayo republicano.	
El Régimen de la Restauración y el sistema canovista.	El régimen de la Restauración. Características y funcionamiento del sistema canovista.	
La caída del Imperio colonial y Crisis de 1898.	Guerra colonial y crisis de 1898.	
La Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930).		
La evolución política y social de la II República.	La Segunda República. La Constitución de 1931. Política de reformas y realizaciones culturales. Reacciones antidemocráticas.	
El desarrollo de la Guerra Civil (1936-1939).	Sublevación militar y Guerra Civil (1936-1939). Dimensión política e internacional del conflicto. Evolución de las dos zonas.	
El régimen de Franco: Fundamentos ideológicos, bases sociales e instituciones.	La creación del Estado franquista: fundamentos ideológicos y apoyos sociales (1939-1975).	
La transición española y la Constitución de 1978	El proceso de transición a la democracia y la Constitución de 1978	
La democracia española a través de sus gobiernos (1978-2000)	Los gobiernos democráticos (1979-2000)	

Fuente: elaboración propia.

La disposición de los temas es cronológica, lo que, sumado a la periodización por regímenes políticos y reinados, rompe con otro de los pilares del pensamiento histórico, como es el estudio del cambio y la continuidad. Una periodización cronológica sobre los grandes personajes políticos de España de los siglos XIX y XX limita la posibilidad del estudio de procesos sociales que superan dicha periodización y territorio, asumiendo un conocimiento de la historia estanco y sincrónico en función de un único eje, el político, y un único espacio, España. De esta manera, procesos contemporáneos y globales como el movimiento obrero,

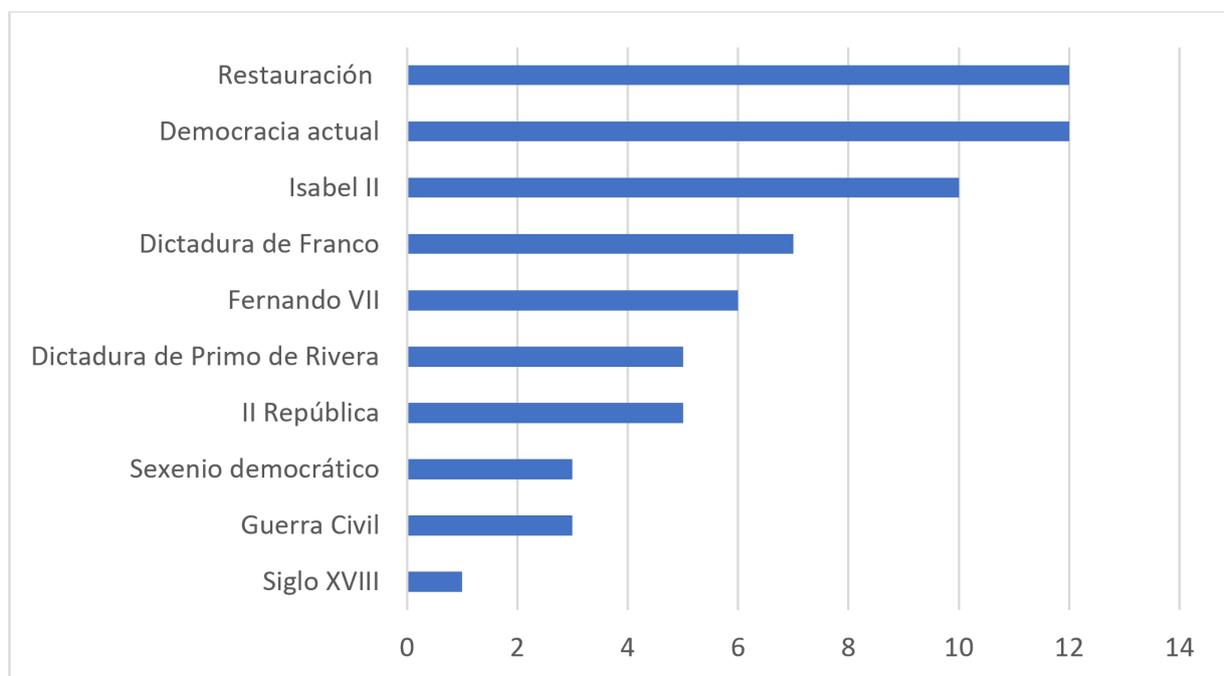
la Revolución Industrial, la lucha por el sufragio universal, el desarrollo de las medidas de higiene, el crecimiento urbano frente al despoblamiento rural, la incorporación de la mujer al trabajo o el desarrollo de los transportes, entre otros, no pueden ser analizados porque la periodización rompe la diacronía de los mismos o no se entienden como fenómenos globales porque se pierde su relación global.

En ese mismo sentido diacrónico, cabe destacar la ausencia de relaciones entre el presente y el pasado que favorezcan la perspectiva histórica del alumnado. Así, los temas se corresponden siempre con períodos cerrados, que no presentan ninguna conexión o implicación con el presente, incluso cuando se señala explícitamente en los criterios de evaluación, que la identificación y comprensión de los elementos de causalidad que se dan en los procesos de evolución y cambios relevantes [...] para la configuración de la realidad española actual se califican con hasta 2,5 puntos. Las cuestiones incluidas en el examen se presentan de igual modo con esa falta de conexión.

Igualmente, en las preguntas enunciadas, a excepción de una cuestión que aparece en tres pruebas no titulares, sobre el legado andalusí³, no se propone una relación pasado-presente que permita atender a una finalidad práctica de la historia, como proponen algunos autores (Santisteban, 2011; Jara et al., 2016; González-Valencia et al., 2020). La oportunidad es clara. Se podría poner el foco de atención en los cambios producidos con motivo de la pandemia, ya que pueden establecerse vínculos entre nuestro presente y el pasado con temas de actualidad en los medios de comunicación, como, por ejemplo, la Operación Balmis. Este tema podría ser una cuestión que permitiera al alumnado relacionar su realidad actual con el pasado favoreciendo el desarrollo de una conciencia histórica.

Destaca el equilibrio de algunos temas o períodos presentes en las pruebas de Andalucía, como son el reinado de Isabel II, la restauración borbónica y la democracia actual, que aparecen en aproximadamente 30 ocasiones, mientras que el resto de temas lo hacen con una menor asiduidad, no superando las 15 repeticiones en los 150 exámenes analizados. En ese mismo sentido, no se detectan diferencias entre los temas que aparecen en los exámenes titulares y los suplentes y reservas.

Figura 2. Presencia de periodos contemporáneos en el desarrollo del tema



Fuente: elaboración propia.

³ Describa el legado cultural y económico de Al-Ándalus.

En relación con la ya mencionada desactualización del temario con respecto a las corrientes historiográficas e investigaciones, resalta, especialmente, la presencia de términos como Reconquista, concepto ampliamente debatido en la historiografía actual que se mantiene en los libros de texto escolares y que está presente en 14 cuestiones de los 48 exámenes posibles desde 2017.

3.3. Fuentes presentadas

Al igual que sucede en el análisis de los temas, el uso de evidencias en los exámenes de acceso a la universidad anteriores a la LOMCE está enfocado desde un punto de vista político, militar y androcéntrico. En consecuencia, todos los textos presentados como fuentes primarias son manifiestos políticos, edictos o constituciones y las figuras presentadas en las imágenes son mayoritariamente de grandes personajes políticos de los siglos XIX y XX. De las 65 imágenes mostradas como fuente, sólo en cinco hay presencia de sujetos históricos que no pertenecen a la élite política. En dos ocasiones se ilustra la entrega de armas a los milicianos al comienzo de la Guerra Civil (pruebas de 2012 y 2013), en una ocasión se representa a mujeres en uno de los programas de la sección femenina (prueba de 2014), y también en una ocasión se muestra a los campesinos y trabajadores presos tras los sucesos de Casas Viejas (prueba de 2013) o en la Revolución de Octubre (prueba de 2011).

Como fuentes secundarias se repiten los temas políticos y militares. Destacan las tablas dedicadas a los repartos de escaños y un texto de los Episodios Nacionales de Pérez Galdós explicando el proceso de amañeo electoral durante la Restauración, así como una tabla dedicada a los muertos y heridos en el conflicto militar de 1898. Cabe destacar en este apartado el uso de mapas y tablas con datos de carácter económico, vinculadas al tema de la desamortización como únicas evidencias no estrictamente políticas o bélicas.

Resulta igualmente significativa la desconexión de lo local o regional con el relato nacional. La presencia de Andalucía en las pruebas analizadas se reduce a una fotografía de campesinos presos en Casas Viejas, lo que contrasta con la presencia más numerosa de Madrid en dichas imágenes. En este contexto, se quiere remarcar cómo, hasta en tres ocasiones, se repite la conocida imagen de la entrada a la Plaza Mayor de Madrid con el cartel de “No pasarán”, pero no aparece ninguna representación de la Guerra Civil en Andalucía.

4. Discusión

El recientemente publicado Real Decreto 243/2022, del 5 de abril, indica que la etapa de Bachillerato debe permitir a su alumnado la adquisición y el logro de las competencias indispensables para el futuro formativo y profesional, capacitándole para el acceso a la Educación Superior. En este mismo texto normativo, se declara que, con respecto al acceso a los estudios universitarios, los alumnos y alumnas deberán superar una prueba cuyas características básicas serán establecidas por el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas y a otras instituciones del sistema que regula la educación en España.

Respecto a la asignatura de Historia de España que aquí nos ocupa, el texto señala que esta se ubica en un marco donde debe prevalecer, como defienden algunos autores, un enfoque competencial abierto a la creación de escenarios de aprendizaje más activos, en los que dotar de mayor protagonismo al alumnado, permitiendo así el trabajo en equipo, los procesos de indagación e investigación, la creatividad y la transferencia del conocimiento adquirido (Sáiz y Fuster, 2014; Gómez et al., 2014; López-Facal et al., 2017). Con todo, aunque se expone de manera más concreta y evidente, esta demanda ya aparecía en legislaciones anteriores. Dicho de otro modo, la enseñanza por competencias no es ninguna novedad, pues desde hace años las normativas curriculares presentan este enfoque como orientación para los procesos de enseñanza y aprendizaje que deben tener lugar en las escuelas e institutos. Ciertamente, el alumnado, más allá, de adquirir conocimientos conceptuales, debe ser capaz de aplicar y transferir sus aprendizajes a situaciones de la vida cotidiana. Sin embargo, la integración de competencias en el desarrollo curricular apenas ha tenido impacto

en la realidad de las aulas, máxime por lo que respecta a la educación histórica. Una realidad en continua discusión también en el contexto europeo (Gómez y Miralles, 2015) y latinoamericano (González y Gárate, 2017; Schneider y León, 2022)

Esta situación ha dado lugar a que en las últimas décadas sigan predominando modelos de enseñanza de la historia tradicionales, basados en el uso mayoritario del libro de texto y en el examen conceptual y descriptivo, que obliga a la memorización (Álvarez et al., 2021). Este panorama contrasta con la necesidad de reforzar en el alumnado la adquisición de conocimientos de segundo orden vinculados con la historia, que les ayuden a analizar fuentes históricas, investigar y sacar conclusiones lógicas sobre un hecho histórico determinado. Desde la didáctica de la historia, la enseñanza de esta materia debe favorecer la formación de pensamiento histórico en el alumnado, lo que implica adquirir conocimientos de primer orden o relacionados con hechos concretos (fechas, lugares, personajes, etc.), pero también adquirir conocimientos de segundo orden que impliquen poner en práctica estrategias y trabajar habilidades cognitivas o conceptos como la perspectiva histórica, el trabajo con fuentes, el análisis de causas y consecuencias o de cambios y continuidades, entre otros (VanSledright, 2014).

Sin lugar a dudas, la formación del pensamiento histórico de nuestro alumnado debe ir de la mano del desarrollo de competencias y de situaciones de aprendizaje que contemplen otras formas de enseñar, pero también, y esto es fundamental, otras formas de evaluar. De nada sirve plantear una metodología que favorezca el trabajo por competencias, si no se transforma el modo de evaluar. Así lo manifiesta Domínguez (2016), quien en su análisis sobre cómo enseñar y evaluar el pensamiento histórico establece como fundamental determinar una propuesta de evaluación acorde con una metodología que promueva el pensamiento histórico para el desarrollo de competencias. Por este motivo, cabe insistir sobre la necesidad de crear instrumentos de evaluación que respondan a los textos normativos que regulan el sistema educativo y que no reproduzcan modos de enseñar que, anquilosados en el tiempo, se han procurado desterrar desde hace décadas.

Este desfase entre, de un lado, la evaluación y los instrumentos establecidos para ello y, de otro lado, las disposiciones presentes en el currículo, ya han sido puestas de manifiesto por especialistas que se han aproximado a esta temática (Sáiz y Fuster, 2014; López-Facal y Monteagudo, 2016a; López-Facal y Monteagudo, 2016b; Fuster, 2016), quienes han señalado que para los docentes es difícil realizar en ocasiones una evaluación alternativa, no ya solo por desconocimiento o falta de formación, sino también por las propias contradicciones que presentan las normativas. En este sentido, la LOMCE es un claro ejemplo de ello, pues mientras por un lado propone un aprendizaje por competencias, por otro, establece unos contenidos conceptuales y desactualizados historiográficamente, así como una evaluación ampliamente tecnificada, basada en estándares de aprendizaje e indicadores del logro, que difícilmente hacen posible la implementación de metodologías activas que favorezcan el desarrollo competencial del alumnado y el incremento de su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos planteamientos, lejos de entender la evaluación como un proceso, lo entienden como un fin, lo que obliga en definitiva a continuar con la memorización de conceptos que limitan la formación del pensamiento histórico y crítico del alumnado y la aplicabilidad de lo aprendido.

Hasta el momento, y esto se ve muy claro en cómo se han planteado los exámenes de acceso a la Universidad, la evaluación ha sido entendida como un elemento principalmente calificativo, en vez de concebirse como un proceso orientador, motivador y formativo, que debe acompañar al alumnado, dándole soporte en el proceso de construcción de su propio conocimiento. En la actualidad, la enseñanza de la historia debe ir encaminada a promover la formación de competencias clave, de habilidades o conceptos de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) y de ciudadanía democrática y crítica, capaz de interpretar lo que sucede a su alrededor y de actuar en consecuencia. Por tanto, teniendo en cuenta estas finalidades, será preciso adaptar la evaluación a este propósito para comprobar en qué medida se está contribuyendo a todo ello.

En esta situación, los tradicionales sistemas de evaluación requieren de una revisión profunda que permita evaluar el desarrollo de las competencias, algo complejo en pruebas que se justifican como imparciales e igualatorias. Así, países sin Pruebas Nacionales de Acceso a la Universidad, como Noruega (Pelegrín, 2021), han cambiado su modelo de evaluación en la educación secundaria superior. Pero también lo

han hecho otros países con pruebas nacionales como Portugal (Solé, 2021), con un examen que obliga al estudiante a demostrar sus competencias sobre pensamiento histórico. Sin embargo, países con sistemas parecidos al español como en Chile (Román, 2015), Brasil (Schmidt y Fronza, 2018), se mantienen las pruebas enfocadas a lo factivo, conceptual y reproductivo. Algo que en el caso andaluz se ha intensificado, más si cabe, con la pandemia COVID-19.

Como se muestra en los resultados, el paso del tiempo y, sobre todo, la implantación de LOMCE como ley educativa, ha provocado que la Prueba de Acceso a la Universidad tenga en la asignatura de historia un carácter eminentemente memorístico, eliminándose las fuentes y evidencias como herramientas para la reflexión y la elaboración de los temas, lo que limita la capacidad del alumnado para pensar históricamente. Se observa, pues, un retroceso de los procesos cognitivos demandados, que han pasado de solicitar la construcción de un relato a partir del análisis, interpretación y contextualización de fuentes primarias, a requerir únicamente la respuesta básica a un tema cerrado, un concepto, un personaje o un acontecimiento, primando procesos simples como la explicación o la definición.

Este giro no es de extrañar si se tienen en cuenta los planteamientos que ha propuesto la LOMCE para la enseñanza de la historia, pues esta ley reforzó el carácter conceptual de esta disciplina, basándose en el clásico relato nacional de España, más susceptible de ser memorizado de manera acrítica que de ser analizado de un modo reflexivo y no esencialista (Parra et al., 2015). Así lo señalaba también López-Facal (2014), cuando afirmó que los conocimientos históricos presentes en esta ley exceden la capacidad del alumnado por su excesivo volumen, caracterizándose los contenidos por su marcado “sesgo ideológico” que instrumentaliza la historia para promover un concepto de nación española esencialista, que retrotrae los orígenes de España a la Prehistoria, haciendo apenas mención al siglo XVIII. Se aprecia además un interés principal por aprender la historia de España sin proporcionar en ningún momento al alumnado una contextualización histórica más amplia (Pelegrín, 2015).

Por lo que respecta al análisis de los temas propuestos en Andalucía, se revela una clara tendencia al conocimiento del pasado desde una perspectiva positivista, tanto en temas como en enfoques. Los temas en Andalucía responden mayoritariamente a una periodización realizada a partir de personajes políticos o temas bélicos. Se denota también una evolución hacia un relato de la historia desactualizado con respecto a las corrientes historiográficas actuales y sus avances en la investigación, pues continúa transmitiéndose un discurso tradicionalista, asentado en discursos estereotipados y mitificados, donde no se han tenido en cuenta algunos de los principales debates surgidos en el seno de la disciplina histórica, ni los avances de conocimiento que han implicado algunas de las principales corrientes novedosas, como la nueva historia cultural, la microhistoria, la historia oral, la historia de las mujeres, de la vida cotidiana, de las mentalidades, la familia o del tiempo presente, entre otras, que poseen grandes potencialidades didácticas, tanto para abordar los contenidos conceptuales como para desarrollar los procedimentales y actitudinales.

Obviamente, las pruebas analizadas no pueden recoger preguntas orientadas a profundizar en estos contenidos, ya que esto requeriría de currículos que hayan integrado previamente estos enfoques y que hayan tenido en cuenta la renovación de la ciencia histórica. De acuerdo con Miralles y Rodríguez (2015), la solución no pasa por incluir nuevos contenidos que amplíen sin más los currículos existentes, si no que más bien debería priorizarse la selección de temas para trabajarlos con mayor profundidad, evitando una enseñanza superficial, irreflexiva y alejada de las personas como sujetos históricos.

Los temas y contenidos que deben desarrollarse en estas pruebas se presentan además desconectados del presente, como hechos aislados, con escasa conexión o implicación en el presente, lo que no contribuye a que el alumnado entienda el presente como consecuencia del pasado y desarrolle habilidades de pensamiento histórico como la perspectiva histórica o la conciencia histórica. Asimismo, se observa la presencia de términos y conceptos superados o debatidos por la historiografía actual que, sin embargo, parecen permanecer inmutables en los libros de texto y en estas pruebas. Los debates surgidos en el ámbito histórico, pero también político y social, lejos de ser un problema podrían constituir una oportunidad para trabajar el significado histórico del pasado y para evidenciar que la historia es una reconstrucción de dicho pasado, que está influenciada por el propio contexto temporal, espacial y cultural en el que se generan los discursos y narrativas históricas. Reconstruir los temas a partir del análisis de fuentes o abordar la dimensión ética de la

historia, posibilitaría en nuestro alumnado la reflexión sobre cómo se construye el pasado y los juicios éticos que se realizan sobre las acciones históricas. Hacer este tipo de análisis es complejo, pues debe adoptarse perspectiva histórica para entender las diferencias entre nuestro universo ético y el de las sociedades pasadas. No obstante, se debe esperar aprender algo del pasado que nos ayude a enfrentar los problemas de hoy.

Por último, es destacable cómo las fuentes e imágenes que se han analizado en la muestra de este estudio son de carácter fundamentalmente político y militar, estando vinculadas a los discursos históricos escolares tradicionales. Apenas existen imágenes de personas o sujetos históricos, y cuando las hay, estas se relacionan con la élite política. Además, se vinculan con el discurso de una historia nacional, y no tanto con una historia regional, circunstancia que podría explicarse por el carácter de la asignatura (Historia de España), pero que impide en ocasiones que el alumnado tome conciencia de las implicaciones de un hecho histórico en las distintas escalas en las que impacta, y que sea capaz de relacionar acontecimientos y valorar sus consecuencias. A tenor del análisis de las imágenes relativas a la Guerra Civil, donde prevalece Madrid y la centralidad que representa, pudiera imaginarse que este conflicto bélico sólo aconteció allí, olvidando otros espacios donde también tuvo repercusiones, ya sea a nivel nacional (piénsese, por ejemplo, en el bombardeo de Guernica) o regional (caso de la huida por carretera de refugiados civiles desde Málaga hacia Almería, conocida como la “Desbanda”, que implicó la muerte de miles de personas).

Ante la posibilidad abierta, con la nueva normativa curricular, de establecer una prueba alternativa que evalúe por competencias los conocimientos históricos, cabe interrogarse acerca de qué características deberá tener esta prueba en años venideros. En este sentido, los resultados de este y otros estudios, como los de Fuster (2013, 2016), López-Facal y Monteagudo (2016a), Sáiz y Fuster (2014), Souto et al. (2014) o Fernández et al. (2018), deberían tenerse en cuenta a la hora de proyectar una prueba alternativa por quienes gobiernan el sistema educativo, ya que en todos estos trabajos se evidencia cómo el examen existente, lejos de evaluar la adquisición de competencias o el pensamiento histórico del alumnado, entra en total contradicción con la legislación y sus planteamientos, lo que se torna, cuanto menos, llamativo e incoherente.

De la misma manera, sería necesario adecuar los principales recursos didácticos utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, los libros de texto, a los nuevos escenarios, pues de ellos dependerá en gran medida el desarrollo del aprendizaje y el nivel de adquisición de competencias en el alumnado (Colomer et al., 2018). Para ello, probablemente fuese conveniente atender a la propuesta de desarrollo de competencias de pensamiento histórico planteadas por autores ya citados como Seixas y Morton (2013) quienes, por ejemplo, abogan por el uso de fuentes históricas en el aula, la aplicación de la perspectiva histórica, el análisis de los cambios y continuidades o de causas y consecuencias.

5. Conclusiones

Como se ha expuesto, el análisis de las pruebas de selectividad propuestas en la Comunidad Autónoma de Andalucía para la materia de Historia de España revela una tendencia muy marcada desde procesos cognitivos más próximos a un orden superior, como analizar y crear a partir de fuentes históricas, hacia procesos cognitivos de orden inferior, como recordar o explicar, vinculados a citar o describir brevemente un determinado concepto, hecho o personaje histórico. Esta evolución ha comportado por tanto una simplificación del pensamiento histórico que se espera formar en el alumnado, volviéndose estas pruebas cada vez más simples y reproductivas, lo que entra en clara contradicción con lo propuesto por las distintas normativas curriculares que se han ido sucediendo en los últimos años. Podría parecer que el supuesto aumento de opciones implica un aumento de las posibilidades de elección y de la complejidad del ejercicio, pero, en realidad, solo se han aumentado las opciones referidas a contenidos. Esta circunstancia supone que no haya posibilidad de cambiar el modelo de enseñanza o de aprendizaje, lo cual desde nuestro punto de vista limita a los docentes y perjudica al alumnado en el desarrollo de sus competencias y de su pensamiento histórico.

Se puede afirmar que el aprendizaje de la historia es significativo y contribuye al desarrollo del pensamiento histórico cuando el alumnado es capaz de interpretar los hechos de actualidad y de tomar posi-

ciones desde una opinión argumentada y razonada, que le ayude a comprender el origen en el pasado de los hechos presentes y a analizar críticamente lo que sucede. Esto supondría una verdadera transferibilidad del aprendizaje a la vida cotidiana y denotaría un adecuado desarrollo de competencias pudiendo aplicar así los conocimientos a la comprensión de la realidad circundante. Sin embargo, se evidencia cómo el enfoque competencial, pese a los años que lleva vigente, continúa sin tener una presencia significativa en los contextos escolares, estando presentes, en mayor medida, las rutinas tradicionales y los sistemas de evaluación que no concuerdan con el enfoque competencial. Esto se evidencia todavía más en el caso de las Pruebas de Acceso a la Universidad analizadas, como ya se ha señalado.

El contexto pandémico, como consecuencia del COVID-19, ha venido a intensificar el carácter reproductivo de esta prueba, pues ha implicado alteraciones formales en la misma que escoraron aún más el examen hacia posiciones donde se pone en valor la respuesta memorística de un contenido concreto aprendido, exclusivamente, para responder en ese momento y que, con toda seguridad, será olvidado poco más tarde. Esta realidad ha estado vigente durante, al menos, tres cursos lectivos, circunstancia que debería ser analizada por futuras investigaciones, desde una perspectiva más amplia, que tome en consideración además las consecuencias que han tenido las circunstancias derivadas de la pandemia -confinamiento, imposibilidad de relacionarse entre iguales, desconexión con el entorno para favorecer los aprendizajes, docencia virtual, evaluaciones virtuales, etc.- para el aprendizaje del alumnado. No en vano, en la actualidad se sigue sin conocer a fondo las implicaciones que, a nivel formativo y educativo, ha supuesto un periodo tan determinante como el mencionado.

Para el futuro, la nueva ley LOMLOE propone un fortalecimiento del enfoque por competencias y de la integración de métodos activos de aprendizaje que estimule dicho enfoque. En consecuencia, se reclama una evaluación de los conocimientos y aprendizajes históricos acordes a este planteamiento y actualizados sobre los avances y enfoques de la historiografía actual. Esta circunstancia deberá transferirse asimismo a la Prueba de Acceso a la Universidad, reforzando la presencia de ejercicios que inviten al análisis de fuentes y evidencias, cambios y continuidades, de relaciones de causa y consecuencia o a la reflexión sobre la perspectiva histórica o la dimensión ética de los hechos. Elementos todos ellos que, a nuestro juicio y a tenor de las investigaciones de los últimos años, contribuirán a formar la conciencia y el pensamiento histórico del alumnado conformando así una ciudadanía conocedora de su pasado en el presente y consciente de su responsabilidad con el futuro.

Desde estos planteamientos, la evaluación deberá entenderse como un instrumento de formación y aprendizaje dentro del proceso y no solo como sistema de verificación de la adquisición de determinados conocimientos, principalmente, conceptuales. Además, desde las propuestas de Gómez et al. (2017b), la implementación de metodologías activas podrá servir como evaluación en sí misma, ya que posibilitan valorar al docente la comprensión de los hechos históricos tratados y su contextualización por parte del alumnado. Nuevas formas de enseñar y de evaluar contribuirán a la adquisición de aprendizajes más significativos y transferibles a las situaciones cotidianas.

En este sentido, no debe olvidarse que, además de contar con una nueva legislación que defiende e impulsa la enseñanza competencial, existen experiencias en el contexto internacional que nos pueden servir como modelo. Los ejemplos británicos o canadienses son muestra de alternativas reales a una enseñanza tradicional (Gómez et al., 2017a; VanSledright, 2004; Lévesque, 2008; VanSledright, 2011). En consecuencia, actualmente en España, algunas editoriales están reeditando sus manuales escolares incorporando en ellos preguntas abiertas en los encabezados de cada tema. Esta acción, aparentemente sencilla, supone un notable cambio puesto que implica que el alumnado construya una respuesta reflexiva durante el proceso formativo. Este loable esfuerzo debe ser continuado en todos los cursos de la Educación Secundaria y el Bachillerato produciéndose en consecuencia una coherencia que no se vea frenada por la rigidez de una prueba que demanda una completa renovación.

Bibliografía

- ÁLVAREZ-MARTÍNEZ, José María, MOLINA-SAORÍN, Jesús, MIRALLES-MARTÍNEZ, Pedro y TRIGUEROS-CANO, Francisco Javier (2021). “Key Competences and the Transfer of Social Knowledge: Perceptions of Secondary School Pupils”, *Sustainability* 13(4), 2299, 1-15.
- ANDERSON, Lorin W. y KRATHWOHL, David R., et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- ARROYO, Fernando (2014). “Bachillerato y universidad: selectividad o disfunción”, *Tarbiya*, 43(2), 147-164.
- COLOMER, Juan Carlos, SÁIZ, Jorge y VALLS, Rafael (2018). “Competencias históricas y actividades con recursos tecnológicos en libros de texto de Historia: nuevos materiales y viejas rutinas”, *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 53-64.
- DE CARLOS, Carlos Javier (2014). “Del Bachillerato a la Universidad: la quimera de la prueba de acceso”, *Tarbiya*, 43(2), 165-176.
- DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Publicado en «DOUE» núm. 394, de 30 de diciembre de 2006, pp. 10-18.
- DOMÍNGUEZ, Jesús (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona, Graó.
- DOMÍNGUEZ, Jesús (2016). “Enseñar y evaluar el pensamiento histórico. Competencias, conceptos y destrezas cognitivas”, *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 82, 43-49.
- FERNÁNDEZ, Belén, CRIADO, Ana Asunción, LECHUGA, Sergio, OSUNA, José Luis y DE LOS REYES, José Luis (2018). “Saber Historia, formar ciudadanos o aprobar la selectividad: Una investigación sobre la enseñanza de la historia reciente de España en 2º de Bachillerato”. En D. Verdú, C. Guerrero y J. L. Villa (Eds.), *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en Ciencias Sociales* (pp. 123-134). Murcia, Universidad de Murcia.
- FONTÁN, Teresa (2012). “A propósito de las pruebas PISA: las competencias en el proceso educativo”, *El Guiniguada*, 21, 23-46.
- FUSTER, Carlos (2013). *¿Control o desarrollo del pensamiento histórico? Las PAU de Historia de España*. Trabajo Fin de Máster de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, inédito. Valencia, Universitat de València.
- FUSTER, Carlos (2016). *Pensar Históricamente: La evaluación en la PAU de Historia de España*. Tesis doctoral. Valencia, Universitat de València.
- GÓMEZ, Cosme Jesús y MIRALLES, Pedro (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, Cosme Jesús, ORTUÑO, Jorge y MOLINA, Sebastián (2014). “Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI”, *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- GÓMEZ, Cosme Jesús, MIRALLES, Pedro y CHAPMAN, Arthur (2017a). “Los procedimientos de evaluación en la clase de Historia. Un análisis comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra”, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(2), 45-61.
- GÓMEZ, Cosme Jesús, RODRÍGUEZ, Raimundo y MONTEAGUDO, José (2017b). “Las competencias históricas en los procesos de evaluación: libros de texto y exámenes”. En R. López-Facal, P. Miralles y J. Prats (Dir.) y C. Gómez (Coord.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 141-166). Barcelona, Graó.
- GONZÁLEZ, Fabián, y GÁRATE, Camila. (2017). El aprendizaje histórico en la Educación Secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica. *Diálogo andino*, (53), 73-85.
- GONZÁLEZ-VALENCIA, Gustavo Adolfo, SANTISTEBAN-FERNÁNDEZ, Antoni y PAGÈS-BLANCH, Joan (2020). “Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores”, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23.
- GUERRERO, Catalina, LÓPEZ-GARCÍA, Alejandro y MONTEAGUDO-FERNÁNDEZ, José (2019). “Desarrollo del pensamiento histórico en las aulas a través de un programa formativo para Enseñanza Secundaria”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 81-93.
- JARA, Miguel, SALTO, Víctor y ÉRTOLA, Fabiana (2016). “Representaciones y perspectivas prácticas sobre las finalidades de la enseñanza de la historia en los/las estudiantes del profesorado”, *Clio & Asociados, La Historia Enseñada*, 23, 69-78.
- LÉVESQUE, Stephane (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*. University of Toronto Press.

- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, núm. 238, de 4 de octubre de 1990.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- LÓPEZ-FACAL, Ramón (2014). “La LOMCE y la competencia histórica”, *Ayer*, 94(2), 273-285.
- LÓPEZ-FACAL, Ramón y MONTEAGUDO, José (2016a). “La evaluación en las PAU de Historia del Arte. Contenidos, ejercicios y capacidades cognitivas”, *Revista Currículum*, 29, 51-61.
- LÓPEZ-FACAL, Ramón y MONTEAGUDO, José (2016b). “Las pruebas de acceso a la universidad de Historia del Arte. Análisis de su estructura y contenido”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 30, 45-64.
- LÓPEZ-FACAL, Ramón, MIRALLES, Pedro, PRATS, Joaquim y GÓMEZ, Cosme Jesús (2017). “Pensamiento histórico, enseñanza de la historia y competencias educativas”. En R. López-Facal, P. Miralles, J. Prats y C.J. Gómez (Eds.). *Educación histórica y desarrollo de competencias*. Barcelona, Graó.
- MIRALLES, Pedro y RODRÍGUEZ, Raimundo (2015). “Estado de la cuestión sobre la investigación en didáctica de la Historia de España”, *Índice histórico español*, 128, 67-90.
- MONTEAGUDO, José, VILLA, José Luis y MIRALLES, Pedro (2015). “Las prácticas de evaluación en las materias de ciencias sociales de ESO en la Región de Murcia según la opinión de los inspectores de Educación”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 61-88.
- MONTEAGUDO-FERNÁNDEZ, José y GARCÍA-COSTA, María Dolores (2020). “Metodología y evaluación en las asignaturas de Ciencias Sociales en niveles preuniversitarios. Recuerdo y opinión del profesorado en formación”, *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 191-208.
- NORTES, Rosa, DE PRO, Antonio y NORTES, Andrés (2021). “De la PAU a la EBAU: un análisis en el dominio de las matemáticas aplicadas a las ciencias sociales”, *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 255-276.
- ONECHA, Belén y BERBÉGAL, Jasmina (2020). “The adaptability of the flipped classroom method: A case study of its application during the covid-19 crisis”, *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 49-66.
- PARRA, David, COLOMER, Juan Carlos y SÁIZ, Jorge (2015). “Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 8-14.
- PARRA, David y FUERTES, Carlos (Coords.) (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*. Valencia, Tirant Humanidades.
- PARRA, David y MOROTE, Álvaro Francisco (2020). “Memoria escolar y conocimientos didáctico-disciplinares en la representación de educación geográfica e histórica del profesorado en formación”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34), 11-32.
- PELEGRÍN, Julián (2015). “La enseñanza de la historia en educación primaria en el marco de la LOMCE”, *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 79, 41-48.
- PELEGRÍN, Julián. (2021). ¿Qué hubiera pasado si...? Enseñanza de la historia y reflexión contrafáctica en los currículos noruegos del siglo XXI. *El Futuro del Pasado*, 12, 185-243.
- PLÁ, Sebastián (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Barcelona, Plaza y Valdés.
- PRATS, Joaquim y SANTACANA, Joan (2011). “Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica”. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 67-89). Barcelona, Graó.
- PRIETO, José Rafael, ALARCÓN, David y FERNÁNDEZ, Cristina Beatriz (2018). “Aprendizaje y evaluación de competencias en el alumnado universitario de Ciencias Sociales”, *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 193-210.
- REVESADO, David (2022). “Democratización de las políticas de acceso a la universidad en el sistema educativo español: Un análisis en perspectiva histórica”, *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 14(1), 50-72.
- ROMÁN, Beatriz (2015). *Análisis crítico del discurso educativo del currículum y la Prueba de Selección Universitaria chilena. Entrecruzando discursos con consecuencia social. Un análisis crítico para el currículum y la PSU en la asignatura de historia y ciencias sociales* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). Universidad de Barcelona.
- SAINZ, Jorge (2021). “Prepararse para la universidad en tiempos de pandemia”, *Cuadernos de pedagogía*, 520, 6-7.
- SÁIZ, Jorge y FUSTER, Carlos (2014). “Memorizar Historia sin aprender pensamiento histórico. Las PAU de Historia de España”, *Investigación en la Escuela*, 84, 47-57.

- SÁIZ, Jorge (2015). *Educación histórica y narrativa nacional*. Tesis doctoral no publicada. Valencia, Universitat de València.
- SÁIZ, Jorge y LÓPEZ-FACAL, Ramón (2016). “Narrativas nacionales de estudiantes y profesorado en formación”, *Revista de Educación*, 374, 118-141.
- SANTISTEBAN, Antoni (2010). “La formación de competencias de pensamiento histórico”, *Clío & asociados: La historia enseñada*, 14, 34-56.
- SANTISTEBAN, Antoni (2011). “Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales”. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 63-84). Madrid, Síntesis.
- SCHMIDT, María Auxiliadora y FRONZA, Marcelo (2018). Jovens, consciência histórica e avaliação da aprendizagem: O caso do Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil entre 2009/2015. *Educatio Siglo XXI*, 36(1 Mar-Jun), 149-171.
- SCHNEIDER, Simone y LEÓN, Adriana (2022). A história do ensino de História no Brasil. *Plurais - Revista Multidisciplinar*, 7, 1-16.
- SEIXAS, Peter y MORTON, Tom (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- SOLÉ, Gloria. (2021). Ensino da História em Portugal: O currículo, programas, manuais escolares e formação docente. *El Futuro del Pasado*, 12, 21-59.
- SOUTO, Xosé Manuel, FUSTER, Carlos y SÁIZ, Jorge (2014). “Un camino de ida y vuelta: reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de Geografía e Historia”. En J. Pagès A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 2 (pp. 157-165). Barcelona: AUPDCS, Universitat Autònoma Barcelona.
- TIANA, Alejandro (2011). “Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75.
- TRIGUEROS, Francisco Javier, MIRALLES, Pedro, MOLINA, Jesús y MAURANDI, Antonio (2018). “Percepción del alumnado sobre la evaluación de historia en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de las calificaciones esperadas y obtenidas”, *Arbor*, 194(788), 1-11.
- VALLS, Rafael, PARRA, David y FUERTES, Carlos (2017). “Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español”, *Memoria Académica*, 25, 8-21.
- VANSLEDRIGHT, Bruce A. (2004). What Does It Mean to Think Historically... and How Do You Teach It?, *Social Education*, 68(3), 230-233.
- VANSLEDRIGHT, Bruce A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. London, Routledge.
- VANSLEDRIGHT, Bruce A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding. Innovate designs for new standards*. London, Routledge.
- WINEBURG, Sam (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia, Pennsylvania, Temple University Press.