



---

## La evaluación de Historia de España en COU y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (1993-2004).

---



---

Tesis Doctoral elaborada por

M<sup>a</sup> Elena Martínez Molina

Dirigida por:

---

Dr. D. Nicolás Martínez Valcárcel

Murcia, Marzo de 2008



### *Agradecimientos:*

*Quisiera expresar mi gratitud a todas aquellas personas que de un modo u otro me han facilitado el camino durante este tiempo:*

*Lo mejor que esta Tesis Doctoral pueda ofrecer se lo debe a la orientación, trabajo y estímulo de mi director Nicolás Martínez Valcárcel, a quien considero un gran profesional, pero sobre todo de quien admiro su entrega y gran calidad humana, y a quien le agradezco su confianza puesta en mí desde el principio;*

*A mi familia, desde lo más profundo de mi corazón, que siempre creyó en mí, en particular a mis padres y a mis hermanos por su amor, comprensión y apoyo incondicional;*

*A Javier por su comprensión y paciencia, pues muchas de las horas aquí invertidas se las he robado a él, y a pesar de ello me ha prestado siempre el apoyo y cariño necesarios que sólo una gran persona puede dar;*

*A mis compañeros Elisa, María, Luisa y Paco por su apoyo y ánimo durante el desarrollo de este trabajo;*

*A todos y cada uno de mis amigos que han vivido conmigo la realización de esta Tesis Doctoral, con sus altos y bajos, les agradezco el haberme brindado todo el apoyo y ánimo, y sobre todo su cariño y amistad.*



---

# Índice

---



<b>Introducción</b>	<b>13</b>
<b>BLOQUE 1: FUNDAMENTACIÓN</b>	<b>19</b>
<b>Introducción</b>	<b>21</b>
<b>1.1.- Naturaleza y significado de la evaluación en Historia.</b>	<b>22</b>
1.1.1.- Las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia y sus evaluaciones.	22
1.1.2.- Los procesos de enseñanza-aprendizaje necesitan ser conocidos y mejorados: calidad.	77
1.1.3.- El proceso de enseñanza-aprendizaje una actividad social.	104
1.1.4.- La evaluación una dimensión del diseño de la enseñanza.	127
1.1.5.- Funciones de la evaluación.	150
1.1.6.- Historia y desarrollo del concepto de evaluación.	162
<b>1.2.- La tarea de evaluar: un quehacer del profesorado.</b>	<b>173</b>
<b>1.2.1.- Marco normativo. La evaluación en Bachillerato LOGSE.</b>	<b>173</b>
1.2.1.1.- La LOGSE	173
1.2.1.2.- El Bachillerato y la evaluación	177
1.2.1.3.- Los criterios de evaluación	186
<b>1.2.2.- Marco social.</b>	<b>194</b>
1.2.2.1.- Profesores y alumnos	194
1.2.2.2.- Padres	201
<b>1.2.3.- Marco conceptual-procesual.</b>	<b>203</b>
1.2.3.1.- Ámbito de diseño: los interrogantes de la evaluación.	203
1.2.3.2.- Ámbito de aplicación: el momento de la evaluación.	216
1.2.3.3.- Ámbito de juicio: criterios de corrección de los exámenes y presentación de las correcciones.	223
<b>1.2.4.- Un instrumento de evaluación: los exámenes.</b>	<b>229</b>
1.2.4.1.- Una perspectiva general de los exámenes.	232
1.2.4.2.- Los exámenes de redacción.	239
1.2.4.3.- Las capacidades intelectuales desarrolladas por los exámenes.	250
1.2.4.4.- Ventajas e inconvenientes.	263
1.2.4.5.- Fiabilidad y validez.	268

## **BLOQUE 2: METODOLOGÍA** **273**

<b>Introducción</b>	<b>275</b>
<b>2.1.- Metodología, hipótesis y objetivos.</b>	<b>277</b>
<b>2.2.- Muestra, bases exploratorias y tratamiento de la información.</b>	<b>281</b>
2.2.1.- Muestra.	281
2.2.2.- Las bases exploratorias del trabajo empírico.	286
2.2.3.- Tratamiento de la información.	290
<b>2.3.- Instrumentos para la obtención de la información.</b>	<b>296</b>
2.3.1.- El relato de vida.	297
2.3.2.- Los protocolos de los exámenes.	303
2.3.3.- El cuestionario.	304
<b>2.4.- Análisis de las variables de representación.</b>	<b>308</b>
2.4.1.- Análisis, justificación y descripción de la distribución de los centros.	308
2.4.2.- Situación de los alumnos en el momento de realizar la descripción.	325
2.4.3.- LGE/LOGSE: Análisis de la cuantificación de casos y aportaciones.	327

## **BLOQUE 3: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS** **329**

<b>Introducción</b>	<b>331</b>
<b>3.1.- Análisis general de los ámbitos a los que se refieren los alumnos cuando recuerdan sus clases de Historia.</b>	<b>333</b>
<b>3.2.- La evaluación de Historia vista por los alumnos.</b>	<b>339</b>
3.2.1.- Valoración global de las dimensiones de la evaluación.	342
3.2.2.- Valoraciones específicas de las dimensiones de la evaluación.	352
A.- Características de las pruebas.	352
B.- Calificación de las pruebas.	370
C.- Momento de aplicación de la prueba.	381

<b>3.3.- Los exámenes como instrumento de obtención de la información.</b>	<b>399</b>
<b>3.3.1.- Análisis de las subdimensiones formales de los exámenes.</b>	<b>400</b>
<b>3.3.2.- Análisis de las subdimensiones sustantivas de los exámenes.</b>	<b>429</b>
3.3.2.1.- Análisis de las capacidades cognitivas.	430
3.3.2.2.- Análisis de los contenidos de los exámenes.	472
<b>BLOQUE 4: CONCLUSIONES</b>	<b>509</b>
<b>BLOQUE 5: BIBLIOGRAFIA</b>	<b>531</b>
<b>BLOQUE 6: ÍNDICE DE TABLAS</b>	<b>559</b>
<b>BLOQUE 7: ANEXOS</b>	<b>567</b>



---

# Introducción

---



## INTRODUCCIÓN

La realización de esta Tesis que presento, ha tenido varias finalidades: unas previamente determinadas; otras, completamente nuevas, han ido surgiendo a lo largo del trabajo como consecuencia de remodelaciones o reconsideraciones de lo que se iba realizando. Todo este entramado (vivo, dinámico y muchas veces desbordante, pero ante todo creativo), ha sido un tiempo de reelaboración de trabajos, de investigaciones para obtener conocimiento y de nuevos descubrimientos, convirtiéndose en un espacio, un tiempo y una oportunidad para conocer lo que es y significa este campo disciplinar y profesional, en el que me inicio. Un trabajo largo en el que durante ocho años he participado en el equipo de investigación al que pertenezco, en el que me incluí desde mi primer año de carrera, y en el que me he formado viéndolo enriquecerse con nuevos investigadores y colaboradores, de los que sin duda he aprendido, y que finalmente me condujo a la realización de mi Tesis de licenciatura y luego la Tesis Doctoral. Un trabajo desbordante en casi todas sus fases, contenidos y resultados y que me ha llevado a un continuo “sorprenderme” de lo que es y significa el mundo universitario que, desde luego, es bastante más que el de obtener el grado de doctor.

Así, es en el seno de este grupo, donde fue surgiendo primero el tema de mi Tesis de Licenciatura y ahora el de mi Tesis Doctoral, ambas dentro del marco general del proyecto de Investigación aprobado por la Fundación Séneca con el título de “Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la CCAA de Murcia: Una aproximación a la práctica realizada desde la perspectiva de los alumnos” (Programa Séneca 2001, según resolución de la convocatoria de Ayudas a la Investigación de la Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Clave PI-50/00694/FS/01), continuada en la actualidad en los proyectos denominados “Cómo se enseña Historia. Utilización de los libros de texto por el

profesorado de Bachillerato” del MEC (SEJ2006-07485/EDUC) y “Diseño y desarrollo de los proyectos curriculares de Historia en Bachillerato de la CARM: profesores y alumnos”, de la Fundación Séneca. Cabe para mí, y espero que para el equipo de trabajo en general y el investigador principal, en especial, la enorme satisfacción de presentar esta Tesis que responde a las esperanzas que depositaron en mí.

No cabe duda que en cualquier trabajo que verse sobre evaluación, se enfatiza en que ésta es un proceso integrado en los diseños de enseñanza aprendizaje, que presta especial atención a sus controles internos y que responde, lo más adecuadamente posible, a las exigencias de racionalidad, sistematicidad, control de las variables y contraste de resultados. Desde una concepción abierta se hace necesario descubrir nuevas dimensiones dentro de ésta, nuevos mecanismos de obtención de información y análisis de la misma. Así, como expresa Jiménez en el Seminario de Pedagogía de las Sociedad Española de Pedagogía, podemos destacar que la evaluación tanto la estudiemos desde el punto de vista teórico como práctico, recoge una gran cantidad de escritos, buena prueba de ello son los últimos trabajos de: Casanova 1992 y 1995; Barbier, 1993; Santos Guerra, 1993; Colás y Rebollo, 1993; Pérez Juste y otros, 1995; McCormick y James, 1996; De Miguel, 1996; Gómez Castro, 1999, House, 2000; Mateo 2000, Jiménez, 2001; Shulman, 2005; Merchán, 2005; Martínez y otros, 2006.

Más concretamente, se suele definir la evaluación como el proceso de adjudicar valor a algo (Scriven, 1967). Tal valor puede ser intrínseco o extrínseco y viene dado en función de adjudicaciones externas al objeto evaluado considerando unos criterios, parámetros o circunstancias que hacen que dicho objeto evaluado incremente su valor por esas contingencias. Ahora bien, no podemos olvidar que, para muchos, la evaluación educativa es un fenómeno que forma parte del aula, está referida a los alumnos y se limita a controlar los conocimientos adquiridos mediante distintos tipos de pruebas, normalmente exámenes. Sin embargo, esta tradición

suele olvidar que la evaluación es una parte integrada de los proyectos de centro y de aula que se ponen en marcha. Este hecho nos obliga a que a la hora de tomar las decisiones acerca de las dimensiones y las técnicas de evaluación, bajo las cuales nos posicionamos, necesariamente nos tenemos que plantear qué es lo que nos interesa conseguir, cuál es nuestra concepción de la enseñanza en general, y de la evaluación en particular. Así, siguiendo a Hargreaves (1998), la evaluación de alumnos sería describir, diferenciar (y valorar) lo aprendido por los estudiantes, lo que lleva consigo emitir un juicio que demuestre al menos dos cosas: el dominio que tienen sobre esa materia y en que medida ha contribuido a mejorarlo, a mejorar la propia práctica del alumno, la propia percepción que se tiene.

Por otra parte, no podemos olvidar siguiendo el trabajo de Bolívar (2000), que mejorar la enseñanza no solamente conlleva mejorar la evaluación, sino al revés: mejorar la evaluación supone incidir previamente en lo que se enseña y cómo se hace. Entrar en la evaluación, como siempre se ha dicho, es tocar un punto álgido del proceso de enseñanza, que –como tal, por retroacción– cuestiona los restantes. No deja, por tanto, de ser un “parche” abordarlo de modo separado (por ejemplo, una nueva técnica de evaluación). Es preciso inscribirla en el contexto total de la enseñanza. Este será parte de mi mensaje. Así, dice Perrenoud (1996), “la evaluación está en el corazón del sistema didáctico. Tocar la evaluación, es tocar otras muchas piezas del sistema” (citado en Bolívar, 2000, p. 1). Por eso mismo, cambiar las prácticas docentes se suele traducir, casi siempre, en una transformación de las prácticas de evaluación empleadas para valorar el aprendizaje de los alumnos. A su vez, introducir determinados procesos nuevos de evaluación pueden ser revulsivos que contribuyan a mejorar la enseñanza y, más ampliamente, la educación ofrecida y vivida.

Simplificando, un tanto, podemos decir como señala Bolívar (2000), que hay dos grandes formas de entender la evaluación, que suponen distintos modos (“culturas”) de conducir las prácticas docentes en este terreno, y que –en último

extremo— responden a prioridades y lógicas de fondo diferente a la hora de evaluar. Además, ambas coexisten (y, más grave, tienen que coexistir), con distinto grado de prioridad, según niveles o enfoques más renovadores o tradicionales de la enseñanza. A una *función pedagógica* (mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje) se superpone una *función social* (acreditación social del nivel de capacitación alcanzado). El problema es conjugarlas debidamente, primando la primera sobre la segunda.

Precisamente esas dos culturas son filtradas por los estudiantes, que acaban trabajando aquello que intuyen que es relevante en la evaluación, y el profesor en su enseñanza implícitamente muestra qué es lo que le importa en la evaluación. Las prácticas de enseñanza se estructuran, pues, para el alumnado y el profesorado, en función de la evaluación. Lo que se evalúa acaba determinando lo que se enseña, es más, con motivo del discurso actual de la relevancia de educar en valores y actitudes, estamos viendo cómo algunos profesores se hacen eco no sólo en las programaciones o proyectos (requerimiento administrativo), sino también en las clases. Pero, finalmente, los alumnos entienden que lo que cuenta son los contenidos de conceptos y procedimientos, quedando el primero en una apelación moralista.

Cada uno, desde su rol en la tarea, va a sentirse influenciado por la evaluación. Así, los mismos alumnos lo expresan (Blumenkranc y Oddo, 2004), cuando hablan del miedo al examen o la famosa prueba sorpresa, o de la explosión de euforia que se produce cuando aprobamos creyendo que estábamos con lo justo. Nerviosismo y angustia el día de entrega de boletines, el miedo de algunos alumnos a que ese boletín llegue a mano de los padres, boletines que se pierden, se esconden, firmas que se falsifican... Las medidas de seguridad de los docentes para que los alumnos no se copien, el profesor que busca separar los pupitres y los alumnos que quieren acercarlos. La mirada vigilante, el cuerpo tenso, la actitud alerta y la recurrente convocatoria al silencio otorgando a su mínima ruptura un valor

sospechoso digno de sanción. Interesante contradicción si se quiere, ya que éste no sería el mejor contexto, el mejor ambiente para producir algo creativo y valioso en esa evaluación. A pesar de que el examen provoque todas estas sensaciones en los alumnos, los profesores necesitan tener una cierta información, no sólo sobre lo que éstos saben, sino también acerca de cómo lo desarrollan y lo aplican.

Por último, cabe señalar que esta Tesis se estructura en cuatro bloques o capítulos generales. En el primero, destacamos el marco teórico en el que se ha inspirado la Tesis Doctoral. Más concretamente, presentamos una revisión de lo que es la evaluación en Historia, las investigaciones realizadas sobre el tema, su relación con la calidad educativa, su presencia en la sociedad y en la enseñanza, sus funciones y su historia. Igualmente, dentro de este primer capítulo, exponemos algunas consideraciones acerca de la tarea que supone evaluar a los alumnos por parte del profesorado, tanto en sus dimensiones normativas, sociales y procesuales, como en su parte más práctica: los exámenes. En el segundo capítulo, describimos el marco metodológico, en donde comentamos con cierto detalle todos aquellos aspectos que componen el diseño de la investigación; y dedicamos el capítulo más amplio, el tercero, a presentar, interpretar y valorar los datos obtenidos sobre la evaluación de alumnos en general y los exámenes en particular. Para terminar, ofrecemos en el capítulo cuarto una serie de consideraciones generales, en las que procuramos destacar nuestro balance de los resultados e implicaciones más importantes, así como otras reflexiones que nos ha merecido la investigación realizada.



---

# 1.- Fundamentación

---



## INTRODUCCIÓN

Como veníamos anunciando, en este primer capítulo de fundamentación vamos a explorar la naturaleza y el significado de la evaluación, en general y de la evaluación de la Historia de España, en particular. Para ello, comenzaremos revisando aquellas investigaciones que, diversos estudiosos del tema, han trabajado sobre la enseñanza de la Historia y su evaluación, tanto en el ámbito nacional como internacional. Respecto a esto, podemos señalar que:

“... un creciente número de investigadores están llevando a cabo estudios sobre la enseñanza de Historia. (...) estamos aprendiendo en buena parte lo que acontece en las clases de profesores experimentados, acerca de lo que se necesita para enseñar bien, y sobre lo que significa preparar bien a los profesores. También estamos aprendiendo sobre el aprendizaje de los alumnos, no sólo sobre los conocimientos que traen a la escuela sino también sobre cómo experimentan la enseñanza.(...) los estudios sobre los estudiantes debe aportarnos más ideas sobre la investigación en enseñanza ” (Wilson, 2001, p. 530)

En cuanto a la segunda parte de este primer capítulo, avanzamos que trataremos de recoger aquellas dimensiones que rodean el quehacer del docente, en ese momento tan especial del proceso de enseñanza-aprendizaje, como es la evaluación de alumnos y, más específicamente, el instrumento que emplea para ello, es decir, el examen; pues:

“Los estudiantes acaban trabajando aquello que intuyen que es relevante en la evaluación, y el profesor, en su enseñanza, implícitamente muestra qué es lo que le importa en la evaluación. Las prácticas de enseñanza se estructuran, pues, para el alumnado y el profesorado, en función de la evaluación. Lo que se evalúa acaba determinando lo que se enseña (.....). Mejorar la evaluación supone incidir previamente en lo que se enseña y cómo se hace ” (Bolívar, 2000, p. 2).

## 1.1.- NATURALEZA Y SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN.

### 1.1.1.- Las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia y sus evaluaciones.

Esta revisión de los trabajos que sobre investigación en Historia realizamos, no pretende ser exhaustiva, pero sí lo suficientemente amplia, como para ofrecer un panorama de lo que se está realizando y, dentro de ella, situar nuestro trabajo de evaluación que, en modo alguno, puede entenderse independiente del tipo de enseñanza de la Historia que se lleva a cabo, por lo que dedicaremos un amplio espacio al estudio de ésta. Una de las revisiones más extensas, es la realizada por la profesora S. Wilson (2001), que nos ha servido como referente y que por su alcance profundizamos, unida a las llevadas a cabo por Martínez et al. (2006), Valls (1999), Luís (2000), como más significativos.

Podemos iniciar nuestra revisión, con los primeros trabajos realizados en Gran Bretaña por Booth (1980, 1983), sobre las relaciones entre el pensamiento piagetiano y la Historia así como los de Dickinson y Lee (1978), Elton, (1970) y Hallam (1967, 1970), quienes analizaron las investigaciones realizadas, tanto en los Estados Unidos como en Europa, con el propósito de encontrar un conjunto de cuestiones significativas relacionadas con la enseñanza de la Historia. Estos trabajos, especialmente los de Dickinson y Lee han tenido eco en la investigación española, en especial a través de las adaptaciones que se efectuaron por parte del *grupo 13-16* de Barcelona o por los estudios y adaptaciones que realizaron Jesús Domínguez y Pilar Maestro en el ámbito de la reforma de la enseñanza secundaria, en la segunda mitad de los años ochenta del siglo XX. Igualmente, la presencia de una de las personas del mismo grupo (D. Shemilt), en los debates sobre las

innovaciones del área de ciencias sociales en Secundaria en España, ayudó a difundir esta manera de entender el aprendizaje y la enseñanza de la Historia<sup>1</sup>.

En estos trabajos, se hace referencia a la necesidad de plantear un cambio de la enseñanza de la Historia a través de un planteamiento que considere, no sólo los hechos y conceptos que se transmiten, sino también la manera de exponer y construir el conocimiento histórico. Por eso, consideran que la Historia debe ser valorada en la docencia, como forma de conocimiento específico.

Por otra parte, según A. Luís (2000, p.34) la fecha del trabajo de Dickinson y Lee (1978) puede considerarse como una fecha clave para la renovación de la enseñanza de la Historia. En sus propuestas, se insiste en la necesidad de organizar el aprendizaje del pasado, no sólo como una narración del pasado, o un análisis de los conceptos extraídos de las investigaciones históricas, sino como una investigación sobre las fuentes, como un acercamiento empático al pasado, como un proceso de recopilación de las evidencias que permiten concluir ciertas hipótesis. Como se ve, trataban de profundizar en aspectos clave del razonamiento humano respecto a la reconstrucción del pasado, para lo cual era preciso contar con preguntas teóricas que hacer a las fuentes históricas.

Podemos razonadamente mantener que en los últimos decenios, hemos sido testigos del surgimiento de estudios específicos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, así como de numerosos artículos, revistas de Educación, de Psicología educativa o de investigaciones en Ciencias Sociales. Este volumen de material incluye trabajos realizados sobre el pensamiento de profesores, historiadores, profesores, psicólogos cognitivos y responsables de las reformas. En general, compartiendo todos el concepto de “Historia”, el enfoque y el contenido cambia sustantivamente de unos autores a otros, sobre todo teniendo en cuenta si se

---

<sup>1</sup> También, en el ámbito nacional, Pagès (2001) hace referencia al crecimiento en los últimos años de investigaciones y publicaciones que se están realizando sobre el tema.

trata de historiadores, profesores, psicólogos, filósofos, etc. Así, vemos enfatizar en unas investigaciones, los intentos por desvelar la naturaleza del conocimiento histórico adquirido por los estudiantes, en otras indagan el pensamiento de los docentes de historia, otros trabajos y líneas de estudio se centran en los procesos instructivos, igualmente encontramos otras preocupadas por la formación permanente o inicial del profesorado, etc., mostrando una enorme riqueza de ámbitos y visiones de la enseñanza y de la Historia.

### **El sentido y los ámbitos de la investigación de la enseñanza de la Historia.**

Las revisiones realizadas, permiten mantener que un aspecto fundamental de las investigaciones versa sobre el currículo y los niveles y agentes de toma de decisiones (Marker-Mehlinger, 1992), otros trabajos, se centran, sobre informes personales de los historiadores y de los profesores acerca de su experiencia en la enseñanza de la Historia o con las reformas de la historia de la educación. S. Wilson nos reseña más específicamente los trabajos de: Bailyn (1994), que describe experiencias referentes a *enseñar y escribir* acerca de la Historia; Holt (1990), que explica cómo ayuda a los universitarios a *leer y escribir* Historia; Cornbleth and Waugh (1995) que señalan las historias de las *reformas del curriculum* de los estudios sociales en California y en Nueva York en las décadas pasadas; Nash, Crabtree, and Dunn (1997) estudian lo que pasa en *los estándares nacionales* de Historia; Husbands (1996), por concluir con esta revisión, señala sus *experiencias personales* y observaciones junto con otros profesores y estudiantes. Se puede apreciar que cada uno de estos documentos de investigación, informes personales, innovación del currículo (para estudiantes y profesores), etc., mantienen en común la necesidad de presentar el estado del mismo y sus aportaciones sobre las investigaciones realizadas, en torno a la enseñanza de la Historia.

Sin duda, han existido diferentes intentos de delimitar los campos de investigación en didáctica de la Historia, lo cual condujo a plantearse las preguntas básicas acerca del conocimiento del pasado y su enseñanza en los centros escolares. Muy consistente es el intento realizado por Voss (1997, p.187), quien señala que los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, no pueden ser considerados como conjuntos teóricos “vacíos” y plantea las siguientes interrogantes:

- *¿Cuál es el propósito de la enseñanza de la Historia?*
- *¿Qué significa “explicar” y/o “entender” hechos históricos?*
- *¿Cuál es el rol de la narrativa en Historia?*
- *¿Cómo se lleva a cabo la causalidad en la Historia?*
- *¿Cómo debe de ser enseñada y evaluada la Historia?*

En su proyecto curricular para la Educación Secundaria, Pilar Maestro (1997), nos indica un camino semejante para relacionar la teoría con la práctica del aula. En primer lugar, señala la necesidad de reflexionar sobre los prejuicios existentes en la enseñanza de la Historia, que según su diagnóstico procedían de una lectura errónea de la ciencia histórica, pues se entendía que ésta debería ser capaz de ordenar cronológicamente todos los hechos del ser humano en sociedad, tarea imposible de realizar. Al mismo tiempo, apunta que otro obstáculo surgía de la separación de los métodos, denominados activos, y la enseñanza de la Historia, pues éstos se ejercitaban en la mente del alumnado sin conexión con la propia materia, que implicaba una forma de conocer específica.

En consecuencia, según la autora que seguimos, en la enseñanza de la Historia es preciso abordar las metas de su enseñanza, pues de esta forma podemos encontrar en la propia historiografía otras maneras de “mirar” e interpretar el pasado, lo que nos permitirá plantear una alternativa metodológica a esos programas enciclopédicos de fechas y conceptos que hace muy difícil su memorización, de acuerdo con lo que se ha transmitido como modelo de clase tradicional. Sin duda, la

alternativa prefigura un modelo de buena enseñanza de la Historia, con la consiguiente selección de contenidos que sea posible desarrollar en un programa escolar.

Todos los que han estudiado la Historia como disciplina a enseñar, y por supuesto a evaluar, o con los Estudios Sociales en el marco curricular, son conscientes de que las ideas antedichas, sobre todo las referidas a las metas, constituyen debates sin final. En esta dirección, encontramos quienes defienden que la Historia, y la pregunta *¿Qué es Historia?*, es fácil de contestar. Pues según esta perspectiva, la Historia es lo que ocurrió, por tanto ya pasó, ya no existe. Y para reconstruir lo que ya pasó algunos aluden a los hechos del pasado puestos unos tras otros, sin importar su interpretación; una aseveración que está ligada a la finalidad de conseguir ciudadanos orgullosos de ella y no necesariamente críticos con la misma, como señalan entre otros Nash, Crabtree y Dunn, (1997). En contraste, otros autores intentaron escribir una perspectiva ciudadana crítica, donde las personas pueden reconstruir el pasado desde las preguntas que se hacen para comprender el presente. Las discusiones acerca de la historia y los estudios sociales curriculares siempre reflejan las propias creencias acerca de la naturaleza de la historia y del papel del conocimiento histórico en la sociedad. En consecuencia, el estudio de la historia, refuerza la formación ciudadana de los alumnos.

En esta línea de pensamiento, debemos considerar las aportaciones ya comentadas de Raimundo Cuesta y Pilar Maestro, pues en ambos casos, han demostrado sólidamente las relaciones existentes entre la formación del Estado nacional del sistema liberal burgués decimonónico y la formación de una opinión pública sobre el pasado, que legitimaba la toma de decisiones del poder. Como afirma Maestro (1998) “la aparición de la disciplina escolar coincide más o menos con el momento en que la Historiografía misma aspira a convertirse en una disciplina científica. Entre ambas surgirán relaciones estrechas” (p. 30). En el caso de Raimundo Cuesta (1997, 2006), se alude a la constitución de un código

disciplinar, o sea a un conjunto de rutinas y maneras de actuar en el aula que responden a una concepción cultural determinada; en el caso de la España decimonónica, sería el relato de los hechos del pasado para ensalzar la formación política del Estado liberal que se produce con las Constituciones burguesas.

La crítica de algunos educadores de estudios sociales, estriba en su preocupación de que la enseñanza de la Historia sólo se enfoque a la adquisición del conocimiento factual y no preparara a los estudiantes a batallar con problemas sociales, económicos y políticos. Con respecto a este punto, Seixas (1993) y Whelan (1992), señalan que estas afirmaciones se asientan en concepciones reales de la disciplina y asumen que la Historia es inherentemente conservadora; en consecuencia, justifican que muchos educadores progresistas hayan propugnado el desarrollo de un currículo de estudios sociales. En esta misma línea de pensamiento, Evans (1990) hizo alusión a que la vuelta a una concepción cronológica y factual de la Historia como una forma de “nuevo conservadurismo”, una tendencia que se inscribe en la línea ideológica de la vuelta a las esencias de la educación clásica (*go to basic*). Por su parte, Cornbleth & Waugh (1995), asumieron la parte de los educadores con interés en la enseñanza y aprendizaje de la Historia (opuesta a estudios sociales o multiculturalismo), dentro de lo que ellos llamaron una “red neoneo-nativista”. En España, esta posición de defensa de la necesidad de justificar epistemológicamente la selección del conocimiento escolar, en el caso concreto de la Historia, fue puesta de manifiesto por P. Maestro (1991), quien aludió a la imposibilidad de transferir procesos explicativos de una ciencia a otra, lo que según esta autora, imposibilita la construcción de una ciencia integrada en el aula.

Así, tal y como adelantábamos anteriormente, podemos identificar seis grandes apartados en los trabajos realizados que analizamos posteriormente:

- I.- La clase tradicional en la enseñanza de la Historia.
- II.- La investigación sobre los profesores y la enseñanza excelente.
- III.- Investigación sobre el conocimiento y razonamiento histórico de los estudiantes.
- IV.- Prestando atención a las conexiones entre enseñanza y aprendizaje.
- V.- Investigación sobre evaluación en la enseñanza de la Historia.
- VI.- Prospectivas y nuevas direcciones de la investigación en la enseñanza-aprendizaje de la Historia

### **I.- La clase tradicional en la enseñanza de la Historia.**

En la revisión que hacen Downey y Levstik (1988), se constata el amplio conocimiento que tenemos acerca de algunas dimensiones de la enseñanza tradicional de la Historia, tales como: la fuerte dependencia del libro de texto, el predominio de la exposición por parte del profesor, las pruebas semanales de conocimiento y los trabajos individuales y, esporádicamente, estas rutinas se interrumpen por la proyección de alguna película. En definitiva, imágenes prototípicas de las clases de historia. Existe una verdadera tradición en considerar las clases de Historia como “sosas y aburridas” y a las escuelas como “espacios para descerebrados”. “Centrarse exclusivamente en los hechos es lo que hace del estudio de la Historia algo sin sentido, los alumnos llegan a pensar que la Historia es una sucesión de hechos y que su trabajo consiste en memorizar los más posibles, preferiblemente en orden cronológico” (Spoehr, 1994, p. 71). Joyce Cruse (1994) cita a sus alumnos *"Odio la historia de América, es aburrida. Quién querría aprender algo sobre gente desaparecida. Me marea memorizar hechos y datos,*

¿qué tiene esto que ver con la vida real?” (p. 1.064). En su revisión sobre investigación, Cuban (1991) sólo recoge 12 trabajos en el periodo 1900-1980. Wilson argumentaba que pocos proyectos incluyen la presencia de investigadores en la clase para documentar las prácticas de enseñanza.

Igualmente, Shaver, Davis y Helburn (1980), estudiando el estado de la enseñanza de los estudios sociales, en el nacimiento de las reformas de los años 60 y 70, señalan que hay una gran estabilidad en cuanto al tratamiento curricular de los mismos: actividades del libro, seguidas de exposición, guiadas por el profesor con su propio estilo, evitando asuntos controvertidos y tratando de adaptarse al nivel de la clase. También Goodlad (1984), llega a similar conclusión a partir del estudio realizado en 38 centros, encontrando un currículo amorfo (especialmente en el grado elemental), con una preponderancia de la recepción, lectura de textos, cumplimentación de hojas de trabajo y pruebas de conocimientos.

Applebee, Langer y Mullis (1987), haciendo uso de una encuesta nacional pasada a los estudiantes, encuentran que: el 83% memoriza información, usan el libro de texto el 89%, ven películas o videos semanalmente el 33%, nunca visitaron museos el 93%, sólo realizaron trabajos (largos) un 68% (en los 11 grados de enseñanza), participaron en el grupo-clase, al menos parte del tiempo un 97%. McNeil (1986) refuerza esta visión, en su estudio etnográfico sobre estudios sociales en la enseñanza media, encontrando que la burocracia educacional considera que la escuela marcha “sobre ruedas” si promueve la educación “culta” o “intelectual”. El aprendizaje pasa a segundo plano y los profesores responden a esas prioridades simplificando los contenidos y reduciendo las exigencias a cambio de un mínimo orden y obediencia. Los profesores hacen esto, argumentan, en una suerte de “enseñanza defensiva”, caracterizada por la McNeil (1986):

. *Fragmentación*: la reducción de los tópicos a fragmentos o piezas de información sin conexión (listas o catálogos). Las listas de información evitan

al profesor elaborar o mostrar relaciones. A nadie se le pide sintetizar o expresar interrelaciones. Tales listas, se convierten en fines más que en medios educativos. No funcionan como simple ayuda a la memorización o a fomentar el entendimiento de ideas complicadas: es el estudio de los tópicos.

. *Mistificación*: ocurre cuando los profesores dan rodeos en torno a un complicado o controvertido tópico, con un cierto misterio, con el fin de cerrar la discusión sobre él.

. *Omisión*: los profesores omiten complicados temas de discusión o dirigen la conversación lejos de los mismos.

. *Simplificación defensiva*: ocurre cuando los profesores ganan la sumisión de los estudiantes en un tema, prometiendo que éste no será difícil y que no entrarán en él en profundidad.

Los profesores usan estas estrategias cuando dudan del interés o habilidad de los estudiantes para entender ciertos tópicos, dado que el adecuado tratamiento de los mismos sería complicado, llevaría tiempo, y crearía dificultades para cubrir el currículo de forma eficiente. "Tienden a ser tópicos que necesitan una gran labor de desarrollo para ser entendidos, tópicos que no pueden ser reducidos a ítems de una lista" (McNeil, 1986, p.175).

En nuestro contexto, los trabajos de González Muñoz 1986-89 (2002), analizan 100 aulas en la Comunidad de Madrid en esos mismos años. Sus conclusiones son que: "Todo este conjunto de observaciones tipifican una clase de perfil tradicional, aligerada de su peso expositivo por el empleo de recursos documentales o audiovisuales" (p. 276). También López Facal (1999), muestra las dificultades de conceptualización en los alumnos de Historia y los problemas de razonamiento lógico, a través del estudio de pruebas de acceso a la Universidad. Los trabajos recientes de Merchán (2002), en un análisis de las clases de Historia en centros de Sevilla, muestran ese predominio de la enseñanza tradicional.

Por último, los trabajos de Martínez et al. (2003) realizados a lo largo de una década (1993-2003) en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, ponen de manifiesto (desde la perspectiva del alumno), la pervivencia de ese tipo tradicional de enseñanza introduciendo una escala que va, desde la simple apreciación *de aburrida hasta la de exasperante*, que lleva consigo que la hora se haga eterna. Las razones de esta valoración, están en la monotonía y falta de diversidad de los procesos de enseñanza, la carencia de expresividad y la pasividad de los alumnos en estas aulas incluso cuando, en algunas ocasiones, expresan el deseo de cambio o recomiendan la inclusión de medios o materiales que fomenten la participación, argumentando su necesidad por ser una materia difícil que puede justificar el absentismo de los alumnos. Más concretamente, estas apreciaciones de aburrimiento están asociadas con metodología articuladas en torno a la lectura (1090.02.- *releer lo escrito*), explicación (304.23.- *con la misma rutina, sentada y nosotros escuchando*), hablar (523.04.- *siempre ella, clases de cincuenta minutos muy fuertes*), que llevan consigo la necesidad de copiar por parte de los alumnos (54.13.- *como meros amanuenses*; 36.08.- *no teníamos otra cosa más interesante que hacer: pues a copiar*) y que en su conjunto son debidas a la falta de innovación en el profesorado. Este tipo de acción en el aula provoca una ausencia o baja participación de los alumnos (1224.27.- *la clase era un monólogo monocorde que lleva a la pasividad*), un ritmo inadecuado de la clase (1333.16.- *definido como lento, rápido o con acciones alejadas que despistan*), que en ocasiones generan un cierto caos y desorden en la clase (1480.24.- *haciendo otras cosas*), falta de atención (124.12.- *la gente se revoluciona, se duerme*), disminuyendo la comprensión de la materia e influyendo en los resultados (1255.18.- *suspender la asignatura o superarla a pesar de la metodología, llegando a depender solamente de su esfuerzo personal*) y que en ocasiones, invita a la ausencia del aula por parte de los alumnos. Estas valoraciones, incluyen también, la apreciación del profesor tanto por su forma de ser (609.07.- *el tono de la voz, era muy fría*) como por su actitud (1378.09.- *era un poco pasivo, pasar de nosotros*). Igualmente algunas valoraciones se centran en el temario, que al ser tan denso tiene una doble

referencia: desarrollar un temario escaso (*1081.14.- con la finalidad de ganar comprensión pero que les obliga a prepararlo por su cuenta o a situaciones discriminatoria con otros cursos paralelos*), desarrollar un temario muy amplio (*332.08.- dimos un temario muy denso, incluso que se estaba dando más materia de la cuenta*) y, todo ello desemboca en una falta cohesión y visión global de lo que se hacía y deficiencias de entendimiento de la materia. En su conjunto, suponen una determinada visión de la asignatura que justifica, en parte, sus valoraciones (*302.31.- se trata de una asignatura informativa, llena de fechas a memorizar y difícil*).

¿Qué revelan estos estudios? Sin duda, una diversidad de métodos, aunque presentan, sin embargo, coherencia entre los mismos, pues implican:

- *poco compromiso intelectual del profesor en la búsqueda de la racionalidad histórica, predominando la exposición narrativa cronológica,*
- *dominio de la clase, por parte del profesor, como un conjunto de saberes enciclopédicos,*
- *mucho apoyo en el libro de texto, que se convierte en la herramienta fundamental de enseñanza,*
- *una escasa utilización de la metodología de resolución de problemas,*
- *trabajo individual y muy poco en equipo,*
- *algunas actividades prácticas en proyecciones de películas o vídeos,*
- *menor consideración de los estudios sociales frente a los de matemáticas, ciencias, etc.*
- *pocas o muy pocas alusiones a la evaluación y, en su caso, como una mera confirmación de la memorización de la Historia.*

## **II.- La investigación sobre los profesores y la enseñanza excelente**

En los años 80, asistimos a un aumento en cuanto a la investigación sobre los buenos profesores y la buena enseñanza, algunos investigan sobre los profesores expertos o ejemplares: Shulman (1986), Wilson y Wineburg (1988), estos últimos estudiaron a profesores principiantes y veteranos, así como a otros con distinto grado de preparación, y obtuvieron similares resultados que con estudiantes: la clase de Historia es factual y aburrida. Otros campos de estudio, sin embargo, como las ciencias políticas o la antropología usan la historia al servicio de interpretaciones más interesantes. Cuando estos profesores son preguntados acerca de cómo darían la clase, sus descripciones no contemplaban la complejidad epistemológica de la Historia.

Centrándonos en los docentes de Historia, Wineburg y Wilson (1991), contrastaron las clases de dos profesores con experiencia ( que denominaremos A y B), mientras uno intervenía sólo en la dirección de la actividad, proporcionando las fuentes y creando situaciones de búsqueda de información y debate de ideas, el otro hacía uso de la conferencia interesante, con la cual aseguraba la disciplina, lo que el denominaba “acto de domador de leones”, aunque también establecía las condiciones adecuadas para que los alumnos aprendieran a través de la información, preguntaba para obtener puntos de vista e introducía múltiples interpretaciones. Aunque las diferencias, entre estas formas de enseñar parecen obvias, los autores encuentran más semejanzas que diferencias. Los dos entendían la Historia como factual e interpretativa, ambos se esforzaron en emplear una variedad de estrategias en torno a los tópicos y propósitos. Es cierto que, ambos profesores, eran profesionales inquietos y preocupados por la investigación y la enseñanza.

Leinhardt (1993), encontró diferencias relevantes en cuanto a los tipos de explicación en la clase de Historia. Dos tipos de explicación tienen lugar en el aula, en función de la situación histórica y de los objetivos de instrucción:

“empaquetada” y “participativa”. Las explicaciones *empaquetadas* son autónomas, coherentes y pueden presentarse de forma aislada; las explicaciones *participativas* son entrelazadas a través de la discusión en clase. Estas últimas, son introducidas en la instrucción invirtiendo más tiempo, aparecen y desaparecen y son más dependientes del contexto. Leinhardt estudió diez clases, seleccionadas al azar, y encontró que el 25% de las explicaciones de los profesores, tanto *empaquetadas* como *participativas*, fueron sobre temas, el 22% fueron sobre combinaciones temas-eventos, el 20 % fueron sobre eventos, el 4% fueron sobre estructuras (formas de gobierno, reglas o leyes políticas o económicas) y el 5% fueron sobre metasistemas (herramientas de análisis, síntesis, generación de hipótesis, interpretación, etc.). Las explicaciones sobre eventos o sucesos y sobre estructuras fueron con frecuencia explicaciones *empaquetadas*, mientras que la explicación de temas y metasistemas tomaron frecuentemente la forma de explicaciones *participativas*. De ello se desprende que si los temas requieren más tiempo significa que las explicaciones son también más largas; por otra parte, los metasistemas en historia, herramientas de análisis y estrategias interpretativas no son fáciles de “empaquetar” y transmitir, al contrario, necesitan tiempo para el desarrollo y explicación. Cita a uno de los profesores observados, aludiendo a que generaba la mayoría de las explicaciones con la participación de sus alumnos, aunque la clase se centrará en el profesor, los alumnos aprendieron a generar sus propias explicaciones, éstas fueron incrementándose, ganando en duración y complejidad, reflejando características de las explicaciones del profesor, pero con las torpezas y fallos de los principiantes.

Leinhardt (1993), fue uno de los primeros investigadores en integrar la perspectiva cognitiva dentro de los estudios sobre la enseñanza de la Historia y en explorar caminos para entender cómo se manifiesta la educación en Historia, en las actuaciones de alumnos y profesores. Vansledright (1996), entiende que entre lo que los profesores saben y lo que enseñan en la realidad, hay una relación contradictoria. Sugiere, que lo que enseñan los profesores está fuertemente

condicionado por sus creencias acerca de los alumnos y por las exigencias del currículo. Uno de los profesores estudiados por él, siente que estaba obligado a impartir el currículo, aunque esto supusiera anular los debates que caracterizan la epistemología en este terreno. Brophy y Vansledright (1997), estudian a tres profesores “excelentes”, que consideran como ejemplares. Así, los clasifican, según la categorización de Evans (1990), en tres tipos: *narrador de cuentos*, *historiador científico* y *reformador*. El caso más documentado, que denominaremos profesora C, la *narradora de cuentos*, se describe como una profesora preocupada por enganchar a sus alumnos por medio de historias del pasado, insertando en esos relatos, ideas y conceptos relevantes de Historia. Otro de los profesores, *el historiador científico* (profesor D), enseñó la Historia como una disciplina en la que hay que buscar evidencias y relaciones causa efecto. La *reformadora* (profesora E) enfocó su enseñanza en el sentido de ayudar a los estudiantes a ver la relevancia del pasado en la explicación del presente y prepararlos para ser críticos y hasta “activistas sociales”.

Los citados investigadores, hicieron un estudio profundo de los tres tipos de profesores. El retrato de la *narradora de cuentos*, podría pasar para muchos críticos y reformistas como totalmente tradicional, ya que sus alumnos no tuvieron muchas oportunidades de entablar debates en una clase expositiva. Igualmente, se pueden realizar críticas a los otros dos tipos, pero su conclusión es que los tres profesores enseñaron bien y que la “bondad” de la enseñanza varía según el marco de referencia de cada profesor. Se trata pues de un análisis funcional; lo importante es la uniformidad de las consecuencias, aunque haya una variedad de comportamientos para llegar a ellas.

Otros investigadores toman posturas diferentes, argumentando que no toda enseñanza funcional lleva a una alta calidad en el aprendizaje de los estudiantes. Newman y Onosko (diferentes trabajos realizados entre 1989 y 1990), observaron y encuestaron a profesores y alumnos desarrollando un esquema, para entender las

cualidades de una enseñanza de alto nivel. Onsoko (1990) recoge que los profesores de éxito, discuten menos tópicos, enfrentan a los alumnos con tareas más comprometidas, muestran más coherencia en sus lecciones y modelan el pensamiento riguroso. Éste encuentra diferencias significativas con los profesores menos exitosos, ya que los primeros consiguen de sus alumnos que den razones de sus declaraciones, algo bien diferente de la visión ecuménica de los múltiples estilos, admitida por Brophy y Vansledright (1997). Los profesores de éxito, construyen lecciones que atienden a un menor número de tópicos, de una forma más coherente, los problemas y tareas propuestas son más estimulantes según el nivel de habilidad de los estudiantes y es más probable que éstos compartan sus razonamientos. En este sentido, es factible que estos docentes modelen un pensamiento riguroso compartiendo sus razonamientos y valorando el de sus alumnos. Además, es posible que sus explicaciones y razonamientos durante la lección sean considerados con más atención. Esto es debido a que estos profesores usan con frecuencia el método Socrático. Finalmente, los alumnos de estas clases utilizan más a menudo fuentes de gran autoridad o competencia. En definitiva, estos profesores hacen uso, tanto de su autoridad y de los apuntes de clase como de la discusión en grupo, confiando menos en el libro que en las fuentes primarias o en sus materiales. Los docentes de menor éxito, tienden a impartir sus lecciones en forma de conferencias o recitaciones, hacen un mayor uso del libro de texto y menor de la dirección de las discusiones de grupo; precisamente las características que se destacaban en la profesora C, *narradora de cuentos*.

Lo dicho anteriormente, demuestra la oposición existente entre las distintas conclusiones de los investigadores. Otra clase de descripción sobre la buena enseñanza consiste en la explicación de la propia práctica por los profesores. Holt (1990), profesor de Historia de la Universidad de Chicago, describe su experiencia, no como historiador, sino como enseñante. Él, apuesta por una enseñanza de la Historia que implique a los alumnos en la formulación de cuestiones, el

pensamiento crítico y la imaginación. Así describe su diseño de curso, donde intenta hacer que el trabajo de Historia sea “visible y abierto a los estudiantes”.

En resumen, el profesor facilita a los alumnos una serie de documentos en torno a eventos históricos estrechamente relacionados, con el fin de que entiendan el aspecto narrativo de la Historia. En ellos, se contrastan opiniones expresadas en torno al concepto de libertad desde distintas perspectivas: desde el Freedmen Bureau (Oficina de hombres liberados), desde la ideología del norte de América y finalmente, con una idea más radical de lo que la libertad significa, desde el Bureau Afro-Americano. Estos documentos, fueron elegidos para ayudar a los estudiantes a entender un momento histórico en el que se cruzan muchas líneas de acción, deseos encontrados y dramáticas diferencias en cuanto a lo que la libertad debe representar. Este tipo de planteamiento, permite a los alumnos el acceso directo para entender la Historia por ellos mismos y entonces, formular sus propias preguntas y respuestas. Estas cuestiones, surgen en el espacio que hay entre el documento mismo y la experiencia del alumno, son lo que el alumno *aporta al material*. Por tanto, no sorprende cuando encuentran nuevos significados, o plantean nuevas cuestiones, a veces no posibles de contestar. De hecho, los más fructíferos debates nunca son predecibles o controlables, y así es como debería ser según Holt (1990).

Bain (1997), es formador y miembro de un comité encargado de la revisión de los standars nacionales de Historia. Bain, usa sus conocimientos como investigador en enseñanza-aprendizaje de la Historia para criticar las concepciones genéricas que subyacen en el currículo, acerca del aprendizaje y la comprensión, apreciando que éste está dominado por la taxonomía de Bloom. De esta forma, se parte de que todo conocimiento es jerárquico y similar para todas las disciplinas.

Este mismo autor, Bain, argumenta que los standars deben reflejar, por el contrario, el conocimiento en curso. Deben aludir a la búsqueda en fuentes, la corroboración y contextualización (Wineburg, 2000), o debería diferenciarse entre

eventos, temas (relatos) y metasistemas (Leindhardt, 1997), cuando se enfoca la enseñanza. Es interesante, la aplicación que Bain hace de sus conocimientos sobre investigación en su práctica como profesor, en donde distingue la Historia como relato y como evento, construyendo a partir de ello una representación gráfica de las diferentes formas que puede tomar la Historia. Bain, ayuda a sus estudiantes a distinguir los eventos a partir de la evidencia, y a los autores a partir de sus argumentos. También escribe acerca de cómo dar a conocer sus pensamientos y los de los alumnos, a través de interacciones estructuradas e incluso periódicas. Estos esfuerzos, están dirigidos a fomentar el metaconocimiento sobre las ideas de los alumnos acerca de la Historia. En su libro “Enseñanza de la Historia como un acto epistemológico: notas de un experimentador” (1997), lanza algunas sugerencias de investigación, por ejemplo la de indagar cómo alumnos y profesores negocian esas diferencias epistemológicas, o si hay modelos de cómo los estudiantes aprenden acerca de la historia y del conocimiento histórico.

Así pues, a modo de reflexión, podemos mantener que a través de la investigación y descripciones de la propia práctica, surgen tres temas a partir de esta revisión:

- En primer lugar, hay diferentes perspectivas de cómo conducir la investigación. Los métodos para obtención de datos y análisis, incluyen encuestas y estudios observacionales, etnográficos y redes semánticas. Tal diversidad, cuando es rigurosa, es enriquecedora.
- En segundo lugar, pueden apreciarse conceptos muy diferentes acerca de la “buena enseñanza”. El intento de catalogar los modelos existentes, va desde Brophy y VanSledright, que intentaron abarcar una gama completa de modelos, hasta los intentos de Newmann, Onosko y otros de definir un marco normativo. Aunque esta diversidad es probablemente muy saludable, complica el análisis y

discurso en este campo, ya que estamos usando el mismo lenguaje, en este caso “buena” o “excelente” enseñanza, para describir muy diferentes fenómenos.

• Un tercer asunto, es la variación en cómo los investigadores conceptualizan la historia. Aunque no siempre explicado por los investigadores, la historia aparece relativamente definida, limitándose, a veces, a una lista de datos significativos, eventos, épocas y personajes. En otras investigaciones, la historia es representada como un terreno disputado. Los investigadores, también varían en cuanto a si incluyen los “cómos” o procesos (habilidades de análisis e interpretación, búsqueda de información, uso de la evidencia) como parte de los contenidos de Historia. De nuevo, esta variación, complica el discurso porque las declaraciones que se hacen sobre la enseñanza de la Historia, dependen fuertemente de lo que está siendo enseñado. Los problemas que presentan estas variaciones se repetirán a lo largo de esta revisión.

### ***Definiendo la buena enseñanza***

La mayoría de los investigadores, no se paran en la descripción simple de la enseñanza o aprendizaje, ya que como profesores y estudiosos, tienen la obligación de describir primero, pero después la obligación de explicar (interpretar) lo que han visto. *¿Qué es lo que hace ser un buen profesor de Historia?* La investigación actual, parece agrupar en dos campos este asunto: unos buscan la explicación de la buena enseñanza en el comportamiento que exhiben los profesores, y otros exploran la influencia potencial del conocimiento y las creencias del profesor y cómo estos afectan al aprendizaje.

### ***Explicaciones centradas en el comportamiento del profesor***

Es evidente, que Leinhardt (1997) y sus colegas estaban interesados en la explicación de las características que hacían de una profesora ejemplar (F). El análisis sobre las diferentes clases de explicaciones (*empaquetadas y participativas*), proporcionan a los investigadores buenas lentes con las que examinar la naturaleza de la instrucción. En posteriores análisis, (usando redes semánticas, herramientas prestadas de la psicología cognitiva), se ponen de manifiesto los instrumentos usados por la profesora F, para proporcionar a sus estudiantes la oportunidad de construir, de forma compartida, las explicaciones. Por ejemplo, en una explicación que llevó cuatro días en construirse, la profesora F planteó cuestiones para que los estudiantes desarrollaran el pensamiento heurístico en Historia, que ellos mismos fueron aprendiendo. Modeló el uso de la evidencia en la construcción de las explicaciones y chequeó los conocimientos previos de los alumnos. Se expresó en primera, segunda y tercera persona para que éstos se introdujeran en la cuestión que estaban investigando y fue siempre cuidadosa en sintetizar o recapitular, antes de pasar a nuevas cuestiones, revisando lo que habían hecho hasta el momento y adelantando lo que venía a continuación.

El análisis de su enseñanza, lleva a la siguiente conclusión: es evidente que la profesora F es una buena docente, por tanto, su enseñanza tiene las características de una buena enseñanza.

Newman, Onsoko y colaboradores, tienen una visión diferente. Ellos comienzan por revisar la bibliografía existente sobre la efectividad en la enseñanza, las escuelas efectivas, así como los procesos mentales superiores. Revisaron videos y entrevistaron a profesores veteranos. Estuvieron de acuerdo, en que su marco de referencia debía consistir en la conducta observable de profesores y alumnos. Finalmente, su marco de referencia se configura en 17 dimensiones:

*General:*

- 1. Se daba mayor importancia al estudio en profundidad de pocos tópicos, que al estudio superficial de un mayor número de ellos.*
- 2. Las lecciones, mostraban coherencia y continuidad.*
- 3. Se daba a los estudiantes el tiempo necesario para pensar, esto es, para responder a las preguntas.*

*Comportamiento del profesor:*

- 4. El profesor planteaba cuestiones estimulantes o tareas estructuradas, en función del nivel y habilidades de los estudiantes.*
- 5. El profesor tenía en cuenta las explicaciones y razones en torno a las conclusiones.*
- 6. El profesor, presionaba individualmente a los alumnos, para que justificara o clarificaran sus planteamientos, al estilo Socrático.*
- 7. El profesor alentaba a sus alumnos a generar explicaciones, o solucionar problemas de forma original o poco convencional.*
- 8. El profesor, mostraba su convencimiento de que no todas las afirmaciones procedentes de fuentes con autoridad, eran verdades absolutas.*
- 9. Las aportaciones personales de los estudiantes (cuando eran relevantes) se integraban en la lección.*
- 10. El profesor fue modelo de pensamiento riguroso.*

*Comportamiento de los estudiantes:*

- 11. Los estudiantes ofrecían explicaciones y argumentos para sus conclusiones.*
- 12. Los estudiantes generaban ideas originales o poco convencionales, explicaciones, hipótesis o solución de problemas.*
- 13. Los estudiantes asumieron el papel de interrogadores y críticos.*
- 14. Las contribuciones de los estudiantes fueron articuladas, pertinentes y conectadas con la discusión previa.*

15. *¿Qué proporción de estudiantes participó verbalmente en la lección?*
16. *¿Qué proporción de tiempo estuvieron interesados en la discusión rigurosa entre ellos?*
17. *¿Qué proporción de estudiantes estuvieron realmente involucrados en los tópicos debatidos?*

Después de un extenso trabajo de campo para evaluar estas dimensiones, los investigadores propusieron seis criterios mínimos para una “buena lección”:

- . *Atención sostenida a pocos tópicos, en lugar de tratar muchos de forma superficial.*
- . *Atención fundamental a la coherencia y continuidad*
- . *Dar a los estudiantes tiempo suficiente para pensar y responder.*
- . *Planteamiento de cuestiones o tareas estimulantes, por parte del profesor.*
- . *Pensamiento riguroso modelado por el profesor.*
- . *Explicaciones y argumentos, por parte de los alumnos en sus conclusiones.*

La línea de razonamiento en esta investigación es: la investigación sugiere que estas características son relevantes para la buena enseñanza. Cuando los profesores fueron observados en su desempeño, se encontraron seis, claramente asociadas al pensamiento de orden superior en los alumnos, por lo que argumentaron que entonces, estas dimensiones deben ser las que corresponden a una buena enseñanza.

En España, los trabajos dirigidos por Pilar Maestro han incidido en esta línea de trabajo, pues sus materiales de trabajo, van precedidos, de una reflexión sobre los elementos básicos a considerar para construir correctamente los conocimientos, entre los que sobresalen “tener en cuenta los conceptos previos de los alumnos” y “utilizar progresivamente las formas de un proceso activo del pensamiento”. Esta forma de proceder, implica revisar los estereotipos sobre la

Historia en general y permite construir el pensamiento histórico, formulando preguntas a las fuentes, para lo cual es preciso manipular los materiales de forma ordenada y crítica, e iniciar a los alumnos en el hábito de formular hipótesis explicativas. (Maestro, 1987, p.27-33; 1997, 1998<sup>2</sup>).

Igualmente Martínez et al (2003), señala que lo que define como amenas y buenas las clases es, en primer lugar una escala, la cual va desde la simple apreciación de buena hasta la enriquecedora y encantadora, que lleva consigo que la hora se pase en un momento. Las razones de esta valoración, están en la claridad de las exposiciones, la diversidad y novedad de los procesos de enseñanza y el uso de esquemas utilizados por el profesor. Igualmente, se aprecia en estas aulas un desarrollo de clases activas y participativas, la utilización de medios más motivadores y el uso de una evaluación coherente con los procesos de enseñanza. Todo ello, facilita la atención del alumno, la comprensión de los contenidos y el aprendizaje de los mismos. Dentro de estas valoraciones positivas, hay que señalar las centradas en Historia como una ciencia viva y el grado de identificación del profesor con la materia (*la profesora siente, vive y la hace vivir con sus alumnos; ella vivía la historia; es como si la estuvieses viviendo en ese momento, tenía un amor a la historia y nos hacía ser partícipes de un debate*), igualmente señalan la Historia como ciencia conceptual y estructurada y holística (*que permite, la comprensión por parte del alumno, la formación del mismo, la profundidad de su contenido, la importancia del pasado, la pertinencia de estar informado y la obligación de respetar el punto de vista de los demás*), una ciencia causal, relacionada y contextualizada (*estudiar desde las causas y las consecuencias, situarse en la época para poder comprender, relacionando épocas con anteriores*), una ciencia que podemos verla en el presente (*relacionaba la Historia con situaciones presentes, comparar los hechos históricos con los temas de actualidad*), una ciencia que merece la pena ser aprendida y que desarrolla la formación de la persona (*te enriqueces intelectualmente, la importancia real de saber historia,*

---

<sup>2</sup> En estos trabajos posteriores, Pilar Maestro (1997, 1998) vuelve sobre este tema.

*beneficiaron mucho respecto a mi vida cultural, consejos sobre la vida en general, libros que sin ser clásicos te la hacen comprender).* Igualmente, hay que constatar las valoraciones que tienen su apreciación positiva, por la claridad de sus apuntes, explicaciones, estructuración, lenguaje, precisión terminológica y vocabulario que suponen la mejor comprensión de los contenidos y la apreciación de buena metodología (*apuntes claros, explicaba con un lenguaje coloquial, comprendías lo que te explicaba, lo claro que quedaba, lo sencilla y fácil de seguir, el lenguaje sencillo-directo-preciso, la claridad de los contenidos, la estructura clara de la materia, mayor claridad que el libro de texto, explicaciones buenas y sencillas, la explicación clara y concreta, la precisión de los conocimientos, el vocabulario muy asequible*), con una buena utilización de esquemas y resúmenes en las explicaciones (*expuestos en la pizarra al inicio de cada sesión de clase, bien introduciendo nuevos contenidos o para la revisión, recuerdo y conexión con lo desarrollado el día anterior y que servían de guía, tanto para el profesor como para el alumno, en clase y a la hora de estudiar en casa aclarando tanto la visión global de tema, mejorando la densidad de los contenidos y facilitando la comprensión de los conceptos*), a través de una metodología variada e innovadora (*lo explicaba de mil formas, aportar algo nuevo, explicando técnicas nuevas*), proporcionando una narrativa intrigante (*como si fuese un cuento*), llenándola de anécdotas e historias sugerentes (*contaba anécdotas, o gracias a sus historias burlonas y exageradas*) o bromeando en la clase para la distensión (*bromeaba, la clase era divertida*), que daba tiempo a dar todo el temario, e incluso detalladamente. Metodología, que propiciaba la atención en clase (*preguntando, consiguiendo la atención, permitiendo que casi no tuvieras que estudiar, con un ritmo rápido de la clase*), desarrollando la comprensión y entendimiento de los contenidos (*quedar bien, preguntar para cerciorarse de la comprensión, ayuda a entender y comprender e incluso perfectamente, utilizando apuntes, dando continuidad a las clases, utilizando todo el tiempo necesario*), que llevaba al aprendizaje de la materia de Historia (*lo recordabas mejor e incluso la expresión y redacción, les gustaba porque aprendían, aprendíamos y entendíamos que era lo más importante, se*

*aprende fácilmente, repitiendo conseguía que al menos nos sonaran las cosas, aprender comprendiendo, facilitaba la memoria a largo plazo), mejorando la actividad y la participación de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje (todos participaban, se trabajaba mucho, clases activas, preguntar continuamente, cercanía con el alumno), utilizando medios que permiten mejorar la atención y comprensión de los contenidos (videos que mejoran la comprensión, acetatos, salidas, utilizar muchos materiales, mapas, clases más amenas), sin olvidar el papel importante de la evaluación en la apreciación de una buena metodología, mostrando la coherencia con todo el proceso seguido (con la metodología, pedir lo explicado, referidos a los apuntes), señalando la eficacia de la metodología que permite superar con éxito y a veces orgullo esas pruebas (muy efectivas por los resultados, obligaba a trabajar al alumno día a día, sí ibas a clase todos los días tenía el 50% de la nota, tuvimos los mejores resultados en selectividad).*

Igualmente, en España, los trabajos de Carmen Guimerá (1991), sobre cuestionarios y entrevistas hechas a una muestra de profesores de las Comunidades Autónomas de Galicia, Madrid, Andalucía y Cataluña, revelaron algunas características del profesional de Historia. Estas muestras, fueron tomadas entre 1989-91 y formaban parte de su Tesis Doctoral, permitiéndole concluir que:

- Los profesores de Historia de Secundaria sobre los que se llevaron a cabo la investigación, tenían las siguientes características generales: licenciados en Historia, en torno a los cuarenta años de edad, con una escasa formación psicopedagógica, han ido evolucionando a lo largo de los años en su propia visión de la disciplina, en sus creencias y en la interacción con los alumnos, otorgaban varias funciones al Bachillerato y sentían recelos hacia la Reforma Educativa.

- Por otra parte, tenían una formación e interpretación marxista de la Historia, concedían a la enseñanza de la Historia gran poder formador de ciudadanos, tenían unas creencias sobre el alumno y el aprendizaje muy sólidas, planificaban en septiembre, en solitario, no daban todo el programa vigente, aunque se mantenían en los marcos establecidos y lo modificaban en función del tiempo, de la dificultad de comprensión de los alumnos y de los acontecimientos actuales, llevando a cabo una interacción en la que hay explicación y trabajos prácticos, y utilizando preferentemente los recursos didácticos clásicos.

Brophy y VanSledright (1997), caracterizan la buena enseñanza en otro sentido. Argumentan, que la enseñanza podría ser juzgada “efectiva”, según ciertos criterios, y criticada desde otras perspectivas. La valoración se haría de forma holística, combinando las observaciones de clase con los principios que emergen de la investigación.

Ponen como ejemplo a la profesora C (ya mencionada anteriormente), que sería evaluada como una buena profesora, según otros criterios. En primer lugar, ella ejemplifica todas las cualidades personales y estrategias de enseñanza que la investigación proceso-producto ha relacionado con los buenos resultados de aprendizaje. Fue extraordinariamente eficaz, en crear un ambiente de aprendizaje, haciendo que los estudiantes estuvieran la mayor parte del tiempo involucrados en las actividades. Éstas fueron comenzadas con soltura, los cambios fueron breves y ordenados y se perdió muy poco tiempo en mantener la disciplina. Presentó el material con entusiasmo y estructurado en torno a las ideas principales, que fueron enfatizadas a lo largo de la exposición, con el apoyo de fichas, mapas, guías y técnicas relacionadas con la conexión significativa de contenidos, en lugar de la memorización de hechos aislados. Usó un enfoque activo..., se aseguró de que los alumnos sabían lo que tenían que hacer..., circulaba por la clase, para controlar y asistir a sus alumnos.

La lógica de Brophy y VanSledright, es la de no intervención: entra en la clase y observa a esos profesores, fijate en lo que quieras, después te mostraremos que esos profesores, demostraron poseer las características descritas en la bibliografía sobre enseñanza efectiva. Por tanto, cada profesor es bueno, dependiendo de su marco de referencia. En definitiva, lo que tienen de común los investigadores, es su intento de construir una teoría sobre la buena enseñanza: estudian las acciones de los profesores, cuyos alumnos trabajan bien y usan dichos estudios para definir una buena enseñanza de la Historia. En algunos casos, conectan los estudios de buena enseñanza, con algún tipo de evidencia en los logros de aprendizaje.

### ***Explicaciones centradas en el conocimiento y creencias del profesor***

Un segundo grupo de explicaciones, intentan explorar distintas clases de conocimiento y creencias por parte del profesor. Algunos investigadores, han examinado la relación entre las creencias del profesor acerca de la naturaleza de la historia y sus ideas acerca de la enseñanza. Wilson y Wineburg (1988), encontraron que un profesor principiante que se había especializado en ciencias políticas, veía la historia como “los hechos”, reservando la interpretación para las ciencias políticas. Otro, especializado en antropología, también concebía la historia como factual, sin embargo, otro especializado en historia social, mostraba ideas más parecidas a las de los “buenos profesores”, para esta persona, la historia se componía de hechos e interpretaciones, y el estudio de la historia estaba lleno de vida, arte, música, drama, e intentó comunicar ese entusiasmo a través de lo que enseñaba y cómo lo enseñaba. Estos investigadores, llegan a la conclusión, de que las creencias acerca de la naturaleza de la historia determinan las creencias sobre lo que ellos deberían enseñar.

Evans (1990), exploró las relaciones entre el concepto de Historia y el estilo de enseñanza, así como la formación inicial que pudiera influir en tales concepciones. Encuestó y entrevistó a 30 profesores y realizó un trabajo en profundidad con cinco de ellos, a quienes había entrevistado y observado. También entrevistó a sus alumnos. Evans, encontró cinco categorías (solapadas) en cuanto al concepto de enseñanza de la Historia: *narrador*, *historiador científico*, *reformador-relativista*, *filósofo* y *ecléctico*.

La mayoría de sus informantes mostraron una filosofía dominante, en cuanto a los propósitos de la enseñanza de la Historia, pero también mostraron características de otras categorías. Por ejemplo, mientras que los *narradores* impartieron clases centradas en la actuación del profesor, el *historiador científico* sugiere que la explicación e interpretación despiertan el interés por la Historia, y argumentan que la comprensión de los procesos históricos y el bagaje de conocimientos históricos, como medio para entender los acontecimientos presentes, es lo que justifica su estudio. En cuanto a los *reformadores-relativistas*, hacen énfasis en la relación entre los problemas del pasado y los del presente. Y, finalmente, los *filósofos cósmicos* ven generalizaciones o “leyes” como el aspecto más interesante del estudio de la historia; mientras que los *eclécticos*, no se encuentran cómodos en ninguna de esas categorías.

Evans (1990), sostiene la hipótesis de que esas diferencias, en cuanto al concepto de Historia, se materializan en el desarrollo de las clases. Los narradores, según éste, son “esencialistas”, los historiadores científicos son más progresistas, los reformadores son “reconstruccionistas”. Los investigadores, no aclaran el por qué de esas diferencias, ya que una más extensa formación previa, si ha sido adquirida de una forma tradicional, no inspiraría innovaciones en la práctica.

El trabajo de Quintlan (1999), apoya esta hipótesis, centrando su estudio en los intercambios que se producen dentro del departamento de Historia. Éste, percibe

la tensión intergeneracional dentro del mismo y cómo, a menudo, las decisiones se dividen entre la línea tradicional y la innovadora. Quintlan, encontró diferencias emergentes en el énfasis pedagógico: algunos profesores quieren enseñar la Historia como un trabajo de detectives, otros, están más preocupados por cubrir los contenidos, proporcionando a los alumnos los conocimientos básicos. A pesar de estas tensiones, encontró bastante consistencia entre los profesores en cuanto a: (a) metas de la educación en Historia (crear una toma de conciencia del momento histórico presente, desarrollar habilidades de pensamiento crítico para hacer conexiones), (b) percepciones sobre los estudiantes (cortos periodos de atención, necesidad de estructuras y falta de motivación) y (c) métodos de enseñanza (los profesores hicieron la mayor parte de la exposición oral). Si este es el estado de la enseñanza media, no es de extrañar, que los futuros profesores tiendan a mantener posturas conservadoras y estrechez de miras acerca de la historia.

Por otra parte, McDiarmid (1994), en colaboración con un profesor de Historia Vinten-Johansen (1993), estudiaron el aprendizaje de futuros profesores en un seminario de historiografía. Entrevistaron a estos alumnos en varias ocasiones. Cuando los estudiantes comenzaron el curso, la mayoría eran escépticos en cuanto al desarrollo del conocimiento histórico. Igualmente, consideraron las circunstancias personales de cada historiador (sexo, raza, valores, lugar de procedencia), como condicionantes de las versiones de cada uno. Al final del curso, sin embargo, la mayoría desarrolló una visión más matizada, reconociendo lo inevitable de la naturaleza tentativa del conocimiento histórico.

Aunque McDiarmid y Vinten, encontraron que las ideas de los estudiantes, en cuanto a la historia, podían cambiar con el tiempo, sus ideas sobre la enseñanza de la Historia no lo hacían. La mayoría, veían el aprendizaje de la Historia como problemático: a los estudiantes hay que contarles lo que tienen que conocer y los profesores necesitan usar la exposición con frecuencia. A pesar del hecho, de que todos menos tres de los estudiantes identificaron el seminario de historiografía

como las mejores clases de Historia que ellos habían recibido (en las cuales, hubo muy poca enseñanza tradicional), las creencias de los estudiantes, sobre la enseñanza-aprendizaje de la Historia, permanecieron muy poco alteradas. Como recoge también Vansledright (1996), las ideas de los estudiantes sobre el conocimiento histórico aparecen compartimentadas, quedando separadas de sus formas de percibir la enseñanza-aprendizaje. Esta investigación sugiere, que las creencias acerca de la naturaleza del conocimiento histórico, no son suficientes para predecir o explicar su elección en cuanto a la forma de enseñarlas.

Si las formas de entender las epistemologías, por parte de los profesores, no es suficiente para explicar las diferencias entre sus prácticas de clase, ¿qué otras variables podrían incidir? Algunos investigadores, han intentado encontrar una explicación en otros aspectos del conocimiento del profesor. Wineburg y Wilson (1991) recogen en sus estudios (lo que Shulman (1987) llama “libertad de práctica”) las capacidades y compromisos que los profesores veteranos y capaces desarrollan en el curso de sus carreras. Volviendo a los casos de los profesores A y B, los autores plantearon que la enseñanza de estos docentes estaba, en parte, fundamentada por su visión de la historia como una construcción humana, por sus epistemologías si se prefiere (p. 5). Sin embargo, también declaran que ambos profesores, presentan el contenido en formas que atienden tanto a los asuntos epistemológicos (las formas de conocer la historia) como a los contextuales (conceptos específicos, ideas y eventos). El profesor B comenta “*luchó constantemente con mi conciencia de que no estoy completamente en lo cierto y busco continuamente nuevas fuentes sobre lo que estoy relatando a mis alumnos y, de paso, hago que mis alumnos sean también conscientes de esto*” (p. 338).

Wineburg y Wilson (1991) ofrecen sus explicaciones sobre la buena enseñanza a través del estudio de dos casos reconocidos como excepcionales (los profesores A y B). Ambos, tienen considerable conocimiento sobre la materia y presentan los contenidos de manera que sus alumnos, puedan percibir la

complejidad del conocimiento histórico. Pero también, otros conocimientos y creencias, influyen en sus estilos de enseñanza, como lo que los alumnos saben o lo que les interesa, los recursos disponibles, las expectativas de los padres. Vansledrigh (1996), añade otros factores al panorama conceptual, sugiriendo qué barreras (externas al conocimiento y compromisos de los profesores), condicionan la enseñanza. Tanto él como otros investigadores, intentan explicar la buena enseñanza tomando en cuenta, tanto el conocimiento y creencias, como la multitud de contextos de educación: estudiantes, escuelas, políticas, currícula, reformas, etc. Esta línea de investigación, conlleva la construcción de una teoría diferente, que focaliza más en las variables de contexto, que en el acto mismo de enseñar.

Aunque diferentes, ambos campos de explicación y construcción de teorías sufren dos problemas: uno que concierne a la falta de poder explicativo de las teorías y otro que trata de una argumentación circular. En el primero de ellos, ninguna teoría emergente, ni una buena enseñanza (conocimiento y creencias del profesor), ni las variables del contexto (condiciones de la escuela, normas curriculares, expectativas de la comunidad), tienen excesivo poder explicativo. ¿Por qué determinados comportamientos llevan a la buena enseñanza?, ¿cómo funcionan?, ¿por qué ciertas creencias y conocimientos se asocian a la buena enseñanza?, ¿cómo -exactamente- cierto conocimiento desencadena la buena enseñanza?

En parte, esta falta de poder explicativo está enraizado en el segundo problema, la circularidad del razonamiento. Por ejemplo: tenemos a un buen profesor (sobre el que describiremos su enseñanza o su conocimiento), dado que este profesor enseña en esas formas o conoce esas cosas, afirmaremos que *esas* son las características de la buena enseñanza o de los buenos profesores. Muy pocas investigaciones vuelven a comprobar el supuesto original de que aquellos eran buenos profesores. Mientras Newmann y Leindhardt y sus colaboradores, así como Brophy y Vansledriht, intentan sustentar sus argumentos con datos sobre el

aprendizaje de los alumnos, el razonamiento de los investigadores es circular, en la mayoría de los casos.

### **III.- Investigación sobre el conocimiento y razonamiento histórico de los estudiantes.**

En esta línea, podemos apreciar, cómo algunas investigaciones han comparado el pensamiento e interpretación que los historiadores tienen sobre los estudiantes (Wiley y Voss, 1996; Wineburg, 1991, 1994). Igualmente, otros han investigado acerca de cómo los estudiantes aprenden y razonan con textos (Wilson, 2001, p.537). Otra línea de investigación, contempla el sentido histórico al que han llegado los estudiantes. Lee, Dickinson y Ashby (1997), investigaron la madurez del razonamiento histórico de los estudiantes de la escuela elemental, concluyendo que los niños son capaces de tener este pensamiento, y que se da un desarrollo progresivo del entendimiento racional de la historia.

Los objetivos de investigación, que se plantean un gran número de investigadores en este campo se dirigen a: percepciones de la historia, conceptos históricos, comprensión de la política, concepto de estado, las percepciones en ambientes multiculturales, los valores y su relevancia en la comprensión de la historia, la influencia de los estereotipos de raza o de sexo, estadios evolutivos de los alumnos en el conocimiento social, influencia de las experiencias de vida y de la familia. Existe una encuesta masiva, auspiciada por el “Youth and History Project” (Angvik y Von Borries, 1997), donde se recogen las ideas históricas y actitudes políticas de 32.000 alumnos de noveno grado, en 27 países de Europa.

En una investigación longitudinal, McKeown y Beck (1990) estudiaron las interpretaciones de las lecturas en alumnos de grado elemental. Analizaron libros de

texto y encontraron que los currícula no fueron organizados para presentar la historia como una cadena coherente de eventos. Los autores de estos libros presumieron, de forma gratuita, que los alumnos contaban con unos conocimientos previos y que no era necesaria esa coherencia en la presentación de conceptos. Estos investigadores, siguieron indagando y encontraron que el conocimiento de los alumnos de 5º grado<sup>3</sup> era a menudo confuso y limitado, casi siempre, a simples asociaciones.

Por otra parte, Barton y Levstik (1996), usaron fotografías para encuestar a 58 alumnos de 6º grado para determinar sus conceptos y su sentido del tiempo histórico. Encontraron, que los alumnos de todos los grados ordenaron correctamente las fotografías, indicando que los niños pueden tener una capacidad apreciable para percibir la cronología histórica. Incluso cuando los jóvenes alumnos, se mostraban confusos sobre los datos, los investigadores encontraron que los alumnos desarrollan una comprensión histórica previa e independiente de los datos o del vocabulario, empleado por los adultos. Los investigadores sugieren que los profesores deberían capitalizar esta habilidad y ayudar a los estudiantes a pulir y ampliar su conocimiento histórico. Barton (1999), encontró que los alumnos, durante un curso, podían llegar a ser más sofisticados en sus juicios acerca de la clase de evidencias que apoyan los hechos históricos y en qué medida esas fuentes son fiables. Éste, concluye diciendo que

“las experiencias de los estudiantes con conflictos, preferencias y recuerdos -todos desarrollados fuera del contexto de la clase de Historia- equipan a los alumnos con las habilidades críticas necesarias para un sólido razonamiento histórico. Estos alumnos son capaces de considerar algunos textos como pura ficción. Enfrentados con fuentes de información conflictiva, desesperan de encontrar alguna fiabilidad y las rechazan todas” (1999, p. 19).

---

<sup>3</sup> En EE.UU. la educación se divide en tres niveles: elementary school, middle school (o junior high school) y high school. Si nos centramos en los Middle schools, estos comprenden entre el 5, 6 o 7 grado (en función del Estado) hasta el 8 o 9 grado; mientras que los High schools abarcan desde el 9 o 10 grado hasta 12º.

Rose (1999), en un estudio realizado en tercer y cuarto grado sobre razonamiento histórico, enfrentando a los alumnos con dos textos que diferían en cuanto a los hechos, desarrolló la capacidad de ser críticos con respecto a los libros. Rose propuso "rescribir los libros", de forma que pudieran empezar a aprender sobre la naturaleza interpretativa del conocimiento histórico y sobre su propia capacidad para utilizar un discurso tentativo que sustentara sus declaraciones. Como la mayoría de los estudiantes, estos hicieron lo que mandó su profesora; pero al día siguiente, cuando su profesora les pidió leer otra parte de sus libros, uno de sus alumnos no quiso usar el manual, declarando que él quería tener un buen libro, uno que relatarla la verdad de los hechos, porque aquel libro no le parecía fiable. Otra alumna, se preguntaba en qué forma había obtenido el autor aquellos datos, desconfiando totalmente del libro. Aunque escépticos ante la fiabilidad del libro, pensaron que la forma de llegar a los hechos reales era la de disponer de un libro mejor. Al final del curso, los alumnos no intentaron buscar el libro perfecto, ya que habían entendido que los textos son interpretativos y potencialmente erróneos. Habían desarrollado la capacidad de leer esos textos críticamente, sin rechazarlos, teniéndolos bajo control.

Aunque Rose y Barton (1999), difieren en qué forma llegan sus alumnos a ese sofisticado razonamiento histórico, coinciden con otros investigadores (Lee, Dickinson y Ashby, 1997, Dickinson, Lee y Rogers, 1984, Wineburg, 2000), en que la capacidad que tienen los estudiantes para el pensamiento histórico, es bastante amplia.

Barton y Levstik (1996), de hecho, reprochan a los investigadores el comparar a los alumnos con los historiadores; tal comparación establece un modelo deficiente para pensar acerca de lo que los alumnos no hacen. Ellos, junto con un creciente número de investigadores, argumentan que deberíamos de empezar por preguntarnos qué es lo que los alumnos traen consigo al conocimiento histórico, creencias y habilidades, que pueden ser importantes para la enseñanza.

La investigación con adultos, muestra que sus relatos se reducen a una relación básica de eventos. Wertsch (1994) mantiene la hipótesis de que los informantes utilizan una herramienta cultural simple, posiblemente debido a que no tuvieron oportunidad de aprender otras formas narrativas. El trabajo más reciente de Wineburg (2000), persigue cuestiones similares, entrevistando a alumnos de enseñanza media y a sus familias en un periodo de dos años y medio, donde describe cómo las ideas sobre historia de los estudiantes, están influidas por el discurso familiar y alternativamente alimentadas por la escuela, películas y experiencia personal.

Por supuesto, no todos los investigadores están igual de esperanzados en cuanto a la capacidad de los alumnos para trabajar en Historia con ideas complejas y materiales, y entenderlos. Brophy y Vansledrigh (1997), incluyen análisis cualitativos (de la profesora C) de alumnos de 5º grado que no son muy optimistas, pues a la vez que señalan que el aprendizaje de los alumnos fue brillante en muchas maneras, también apuntaban que estaba repleto de ideas ingenuas que nos recuerda que los alumnos de 5º están desarrollando todavía sus estructuras cognitivas. Esto nos plantea cuestiones, como si es deseable o factible reemplazar los tratamientos simplificados de algunos tópicos por otros más analíticos y realistas.

Es lógico, esperar tales diferencias en un campo que opera con múltiples puntos de vista sobre la buena enseñanza, la buena investigación y la historia. Brophy y Vansledrigh (1997), por ejemplo, definen operativamente el conocimiento histórico como listas de hechos, nombres y eventos. Beck y McKeown (1989) usan implícitamente similar definición, confiando en los currícula escolares como definición operativa del conocimiento histórico. Angvik y Von Borries (1997), en contraste, definen la Historia como un relato del pasado y los relatos de las presentes perspectivas sobre el pasado. Rose (1999), define el conocimiento histórico de una forma más amplia, como el conocimiento de hechos, habilidades de razonamiento y análisis histórico y normas del discurso en una

comunidad de aprendices. Cuando el significado de la Historia es tan variado, es difícil sintetizar a través de las declaraciones de los investigadores, cuándo los alumnos entienden o no entienden la Historia.

El panorama conceptual, se complica cuando el aprendizaje de los alumnos es estudiado en el contexto de “buena enseñanza”. Rose (1999), conceptualiza la buena enseñanza en una nueva forma: actuando como facilitador o guía, requiriendo la opinión de los estudiantes y haciéndoles defenderlas ante los demás y dirigiendo estratégicamente la conversación como líder. La enseñanza de la profesora C, parece más tradicional. Los alumnos no hablan con frecuencia y sus lacónicas contribuciones son dirigidas al profesor. Los profesores estudiados por Leindhart (F) y por Newmann y Onsoko, actuaban de forma diferente.

En definitiva, la investigación en Historia varía en función de cómo es conceptualizada la historia y de cómo es conceptualizada la buena enseñanza. Estas variaciones complican las cosas considerablemente, porque resulta muy difícil estudiar las interacciones, llegando a ser casi imposible si tenemos en cuenta que los constructos primarios de la investigación -conocimiento, historia, aprendizaje, enseñanza- son conceptualizados y operativamente definidos de forma tan diferente.

#### **IV.- Prestando atención a las conexiones entre enseñanza y aprendizaje**

La investigación en este campo podría ayudarnos a empezar a entender, por ejemplo, los mecanismos por los cuales algunas elecciones de enseñanza incrementan las oportunidades de aprender o como una clase particular de conocimiento del profesor mejora la práctica. Pero la investigación sobre el entendimiento histórico de los estudiantes, sugiere que este tipo de conocimiento es un fenómeno resbaladizo. Pone de manifiesto que lo que los alumnos hacen y

pueden saber depende, en parte, de la educación que han recibido en los contextos donde viven. Los alumnos vienen a la escuela con conceptos, a veces erróneos, y valores en relación con los currícula de Historia. Lo que ocurre en las aulas, está conformado tanto por estos conocimientos y creencias por parte de alumnos y profesores y por las oportunidades de aprendizaje que en ellas se crean, como por fuerzas que van más allá de la psicología de los profesores y de los estudiantes. Haríamos mejor explorando, por una parte, el amplio abanico de factores que modelan la enseñanza (la conexión entre la enseñanza y las creencias del profesor y el aprendizaje y las creencias de los alumnos, permanecen como un agujero negro en el panorama de la investigación), y por otra las relaciones concretas entre las concepciones historiográficas y su vinculación con algunas líneas del aprendizaje, más concretamente nos estamos refiriendo a la competencia narrativa de la Historia y el género narrativo, en los estudios del aprendizaje centrados en el lenguaje.

La necesidad de definir, en primer lugar, lo que caracteriza a la enseñanza de la Historia ocupa los pensamientos, sobre todo, de los didactas de la Historia. Así, como bien señala Rösen (1997), cuando habla del libro de texto ideal “es imposible el análisis del libro de texto, sin unos criterios normativos del aprendizaje de la Historia” (p.81). Efectivamente y trasladando a nuestro contexto esta apreciación, podríamos decir que es realmente complicado estudiar los exámenes y las evaluaciones de Historia sin que primero no lo hagamos sobre lo que es y sobre los propósitos de la enseñanza de la misma pues, a la postre, la evaluación debe permitir conocer hasta dónde se han alcanzado, cómo mejorarlos y como contribuir a su crecimiento futuro. Evidentemente, es una empresa complicada, difícil y siempre discutible pues, tanto desde posturas ideológicas vinculadas a la propia ciencia histórica, como a las educativas e incluso personales, encontramos divergencias más que significativas.

Esta pluralidad, no ha de ser objeto de inhibición por nuestra parte y, en este sentido, buscar el máximo consenso posible en este complicado tema. Podría

mantenerse, siguiendo los trabajos de Rüsen, que la “memoria histórica” es el objeto en sí de la Historia y que la actividad mental de la misma es la “conciencia histórica”, que se convierte así en el ámbito y en el objetivo del aprendizaje histórico. Más concretamente, dicha conciencia histórica se alcanza mediante la interpretación de la experiencia del pasado, que permite la comprensión de las actuales condiciones de vida y potencia perspectivas de futuro de la práctica vital personal y colectiva de acuerdo con tales experiencias. En este mismo sentido, se pronuncia el Decreto 113/2002, cuando habla en la introducción de la enseñanza de la Historia: “El estudio de la Historia proporciona un conocimiento esencial del pasado que contribuye a la comprensión del presente”. Así pues, podemos razonablemente mantener que en la medida que la evaluación de la conciencia histórica en los alumnos resulta una pieza clave, los trabajos encaminados a conocer cómo ésta se lleva a cabo por parte de los profesores, se constituye en una necesidad de la investigación, sin minusvalorar otras que se tienen sobre la enseñanza de la Historia.

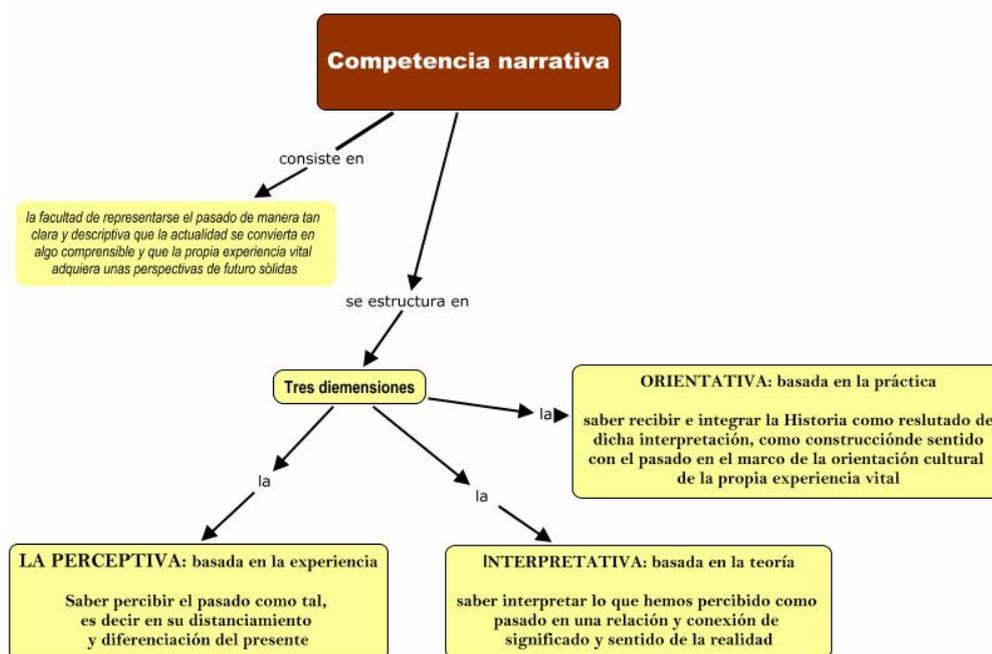
Así pues, la memoria histórica y su actividad mental, la conciencia histórica, tienen una componente esencial en el recuerdo histórico a través del relato narrativo de la historia, tal y como señala Rüsen (1997). Relatar, no solamente en el sentido de contar y describir para entender, sino en el de saber antropológico y universal, que cumple la misión de orientar la vida actual. Este relato narrativo que a través del recuerdo, recupera la memoria histórica formando la conciencia histórica en el alumnado, sólo es posible mediante los procesos de comunicación dinámica y bidireccional entre los productores de historias y los receptores de las mismas. De esta forma:

“El aprendizaje de la Historia, es un proceso de desarrollo de la conciencia histórica, en el cual se deben adquirir competencias de la memoria histórica. Las competencias que permiten efectuar una idea de organización cronológica que, con coherencia interna entre pasado, presente y futuro,

permitirá organizar la propia experiencia vital, son las mismas competencias que se necesitan para poder recibir y también para poder producir historias. Entre ellas, la capacidad de reflexionar sobre los conocimientos históricos que proporciona la propia existencia” (Rüsen, 1997, p.82).

De esta forma, la competencia narrativa y, más concretamente, las capacidades que ésta desarrolla, son el objeto en sí del aprendizaje de la Historia. Dicha competencia, se puede articular en tres dimensiones que hacen referencia al aspecto empírico, al teórico y al práctico. El esquema siguiente, resume lo que posteriormente desarrollo:

Esquema nº 1



Las competencias narrativas, son definidas por el autor alemán en torno a los tres elementos que conforman la narración histórica: contenido, forma y función.

a) La “competencia de experiencia” (Contenido). Es la capacidad de aprender a mirar el pasado y ver en él su especificidad temporal. Por lo mismo, es la capacidad

para distanciarse del pasado y diferenciarlo del presente, reconociendo en él la propia experiencia y el paso del tiempo.

b) La “competencia para la interpretación” (Forma). Es la habilidad de *acortar diferencias de tiempo entre el pasado, el presente y el futuro a través de la concepción de un todo temporal significativa que abarque todas las dimensiones de tiempo*. Se constituye como una competencia que traduce las experiencias pasadas en comprensión del presente y expectativas de futuro.

c) La “competencia de orientación” (Función). Permite la utilización del todo temporal (pasado, presente, futuro), como guía de acción en la vida diaria.

En relación, con esta función de orientación propia de la *competencia narrativa*, se suelen distinguir cuatro tipos o modos básicos de narración histórica, como bien señala Valls (1999), que pueden presentarse de forma solapada en la práctica:

El *modo de generación de sentido tradicional*, se asienta en el conocimiento de las tradiciones, en el recuerdo de los orígenes de las formas de vida actuales (basándose fundamentalmente en los mitos de origen y en las conmemoraciones oficiales). Es un factor esencial, en la formación de identidades colectivas resistentes al cambio y suele ser inducido, consciente y organizadamente, cuando se trata de legitimar el poder a través de las tradiciones. Uno de los principales problemas que plantea este modo, es el de las escasas o nulas perspectivas de futuro que genera.

El *modo de generación de sentido ejemplar*, es el que propone que de las experiencias pasadas se deduzcan las reglas generales para guiarse en el presente y en el futuro. Es una forma de narración también muy frecuente en el discurso político, no tanto como recurso nostálgico como el modo anterior, sino en un

sentido más programático, vinculado al aprendizaje a partir de los errores del pasado.

El *modo de generación de sentido crítico*, es el que cuestiona los modelos de interpretación histórica vigentes y diseña modos alternativos que desarrollan la capacidad de negar las definiciones impuestas previamente. La Historia de las mujeres sería una muestra muy representativa, entre otras, de este modo crítico de generación de sentido mediante la narración histórica.

El *modo de generación de sentido genético* que, al considerar el cambio como condición previa para la continuidad humana, lo concibe no como elemento destabilizador y amenazante, sino como una oportunidad abierta, como un proceso en transformación. Este cuarto modo, se apoya en la reflexión sobre la distancia temporal y en la ampliación de la experiencia, mediante el desarrollo de estructuras lógicas y retóricas similares a las de las construcciones autobiográficas.

Los dos últimos modos de generación de sentido, que requieren una mayor complejidad de las operaciones mentales, son los que mejor pueden permitir el reconocimiento del propio devenir histórico, más allá de cualquier identidad exclusiva, y posibilitar también una mirada más profunda hacia los “otros” y a su paso por el tiempo.

La principal consecuencia de este enfoque teórico, en relación con el proceso de aprendizaje histórico, es que el sujeto no queda en una actitud pasiva a la hora de recibir el conocimiento histórico como si fuese algo ya dado, sino que “narrando historias”, se convierte en participante activo y productivo dentro del proceso de aprendizaje. La competencia narrativa, desde esta perspectiva, implica una manera racional de narración, basada en el discurso, en la argumentación de por qué se narra de una manera determinada y no de otra. Este potencial racional de la narración, supone también el reconocimiento de que somos el resultado de una

socialización previa, esto es, que tenemos una buena parte de la historia, que debe de ser reflexionada, ya dentro de nosotros.

El problema didáctico reside, obviamente, en el conocimiento detallado de la forma en que se adquiere conciencia histórica en el proceso de socialización, en cuáles son los niveles de desarrollo de la competencia narrativa y en cómo se interrelacionan tales dimensiones. Rüsen, a quien hemos seguido en este apartado, sugiere el uso de los cuatro tipos de narración, como hipotéticos niveles en el proceso del desarrollo de la competencia narrativa, teniendo en cuenta que éstos no se separan de forma mecanicista, sino que unos son resultado de los anteriores y que los cuatro se interrelacionan. Otros autores, como H.J. Pandel (1985 citado en Rüsen, 1997), también inciden en esta característica de su interrelación, aunque utilicen otras categorías descriptivas, sea respecto de la dimensión histórica (conciencia del tiempo: ahora, antes, después), de la realidad (real/histórico, imaginario), de la historicidad (estático-dinámico), o sea, de la dimensión social: conciencia de una identidad (nosotros-ellos), de lo político (arriba-abajo), de lo económico-social (pobre-rico), o de lo moral (correcto-falso).

En ambos planteamientos, parece darse cierta indeterminación entre la descripción y la prescripción respecto del carácter de la categoría de conciencia histórica, a la vez que una cierta ambivalencia entre lo fáctico y lo normativo. Lo mismo ocurre, respecto de su propósito de reconstruir el pasado de manera "*objetiva*", en cuanto a posibilidad de un consenso intersubjetivo, y la necesidad de abandonar un terreno "*neutral*" a la hora de dotarlo de sentido y de valorarlo. Rüsen (1996 citado en Valls y Radkau, 1999), resume esta complejidad en su definición de las relaciones entre el conocimiento y la conciencia histórica: "Historia es... una síntesis de dentro y fuera, de "real" y "ficticio", de objetivo e intencional, de empírico y normativo. La conciencia histórica es realización y resultado de esa síntesis" (p.94).

Por otra parte, en la revisión de los estudios realizados sobre la experiencia del alumno en el aula, Nuthall (2000), señala en su trabajo “Sobre el razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula”, que pueden distinguirse tres grandes categorías de los mismos: la perspectiva constructivista, la sociocultural y la centrada en el lenguaje en la que nos detendremos.

*La perspectiva constructivista cognitiva*, mantiene que los alumnos son creadores y constructores de sus propios conocimientos y destrezas. Esta consideración, supone interrogarse acerca de cómo llegan a construir esos conocimientos y destrezas. Al respecto, señala que son las actividades y los recursos que se les presentan los que hacen que trabaje la mente del alumno, pero que para que dicha mente trabaje, es imprescindible que el alumno decida interpretar y explicar sus experiencias<sup>4</sup>. Pues bien, la consecuencia de esa acción interpretativa del alumnado, es la creación y construcción de sus conocimientos y destrezas y precisamente esa reestructuración cognitiva de sus concepciones, es el aprendizaje. De acuerdo con esa interpretación, la principal preocupación se basa y centra en cómo se produce la construcción del conocimiento en el alumnado. Esta preocupación intenta dilucidar cuáles son las variables que intervienen en ese proceso, al respecto se señala que son tres: *las tareas y actividades, los procesos sociales del aula con especial énfasis en las relaciones en los grupos de trabajo y, por último, en el papel que desempeña el profesor.*

*La perspectiva sociocultural y centrada en la comunidad*, defiende que el aprendizaje y el razonamiento son procesos sociales que ocurren en contextos sociales y entre los individuos que los integran, más que en cada uno de ellos mismos como elementos aislados. Para ellos, es más importante que se tenga en cuenta el papel que las relaciones sociales, la comunidad y la cultura representan en la cognición y el aprendizaje, pues el conocimiento no se almacenan en la memoria

---

<sup>4</sup> Sin olvidar que dichas experiencias están construidas por sus percepciones y por la función y por la forma de decidir la importancia o no de la institución educativa, así como de sus sistemas generales y los particulares para superar la enseñanza en general y cualquier materia en particular

como representaciones mentales incorpóreas, y es difícil distinguir a las personas de las actividades y los ámbitos sociales en que actúan. Así pues, se parte de que los procesos de la mente no son universales, ni funcionan de forma uniforme en los diferentes contextos sociales y culturales. Más concretamente, se consideran que tanto la idea mente, como la de razonabilidad y los conocimientos son, en sí mismos, conceptos culturales profundamente enraizados en los contextos en los que ocurren. Precisamente, la adquisición de esos conceptos es lo que hace que cada uno se convierta en miembro de esa comunidad, en la medida que los hace suyos y participa en sus decisiones. Los que siguen esta perspectiva distinguen, dentro de la comunidad, a los distintos grupos de personas que tienen en común una “experiencia especial en alguna área de práctica cultural significativa” (Nuthall, 2000, p.41), en la que el alumno, como novato, se desarrollará para alcanzar el grado de veterano. Así, para lograr identificar y comprender los procesos cognitivos en los ámbitos comunitarios es necesario reconocer y describir: la participación de las otras personas, de qué forma la cultura y estructura da sentido al entorno en el que se produce la cognición, y las herramientas y las prácticas que conlleva la actividad.

*La perspectiva centrada en el lenguaje*, está referida a aquellas categorías de estudio centradas en la lingüística y la sociolingüística. En ellos se mantiene que el lenguaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es a la vez el contenido, el medio del aprendizaje y el razonamiento. Así pues, mantienen que lo que los alumnos adquieren son los géneros de las disciplinas. Esta tendencia, distingue tres tipos diferentes de teorías, sobre el proceso que se produce en el aula y que se centran en el lenguaje. El interés de la primera, es estudiar cómo se negocian los conocimientos y las oportunidades de aprendizaje, y cómo «nacen de la palabra» en el aula (*pretenden identificar de qué modo el lenguaje evidencia la negociación de las funciones, las responsabilidades, las normas y las expectativas mutuas entre profesor y alumno, a la vez que forma parte de todo ello. El lenguaje se emplea para construir una interpretación aceptada por todos de los propósitos, los*

*acontecimientos, las tareas y los contenidos curriculares de cada una de las actividades que se desarrollan en el aula).* La segunda, está más relacionada con el punto de vista *sociocultural*, y considera que el lenguaje consiste en una serie de géneros o discursos que encarnan a los conceptos, las formas de razonar, actuar y valorar que definen las diferentes áreas curriculares *(cada una de las áreas curriculares, está formada por una serie de géneros o discursos que contienen los conceptos y las formas de razonamiento del área en cuestión. Lo que los alumnos aprenden en un área curricular determinada, no es simplemente un conjunto de conceptos y de principios, sino unas formas de percibir, de razonar y de clasificar las experiencias que están contenidas en el lenguaje; el sistema de símbolos y la tecnología que emplean los expertos en esa área. Desde este punto de vista, se puede definir a los alumnos como «aprendices semióticos», en cuanto participan en el discurso y en las prácticas técnicas y culturales de un área curricular como las matemáticas, las ciencias o la historia).*

Esta tercera perspectiva, está centrada en un género lingüístico específico tiene una importancia capital en la cognición: **el género narrativo**. Para estas investigaciones, dicho género es la estructura organizativa primaria sobre la que descansa nuestra forma de procesar, llegar a entender y recordar la experiencia.

“Los alumnos habitan en una cultura oral y empiezan a utilizar las estructuras narrativas que experimentan en su comunidad para organizar y comprender su mundo, desde temprana edad. Lo que hace la escuela es ampliar y formalizar la diversidad de formas narrativas, en especial las formas de discurso narrativo, a las que el niño puede tener acceso. Desde esta perspectiva, el debate de aula se puede entender como la creación de una narración. Los profesores usan los debates para dar coherencia a las experiencias del alumno y organizarlas, recogiendo en una sola narración, las distintas partes de la información que se le presentan” (Nuthall, 2000, p.76-77).

Siguiendo en esta perspectiva, Wells (1994) señala que el discurso del aula tiende un puente entre los géneros lingüísticos informales de la vida cotidiana y de la gestión en el aula, por una parte y, por otra, los géneros formales de cada una de las disciplinas que constituyen el currículum. Las actividades que se llevan a acabo en el aula, permiten transitar de un género a otro, y así, comprender algo significa esa capacidad de “traducir” de un género a otro y esa comprensión traductora, facilita la capacidad de razonar sobre el discurso y crea una rica comprensión que es el producto de ese razonamiento metalingüístico. En esta misma direccionalidad Egan (1993, 1999) y Hicks (1993), mantienen que las estructuras discursivas del lenguaje del aula se convierten en estructuras de razonamiento del alumno, llegando a la conclusión de que un género “el discurso narrativo”, es el que desempeña el papel fundamental o privilegiado en la configuración del razonamiento del alumno. La narración, les proporciona los medios simbólicos para organizar los acontecimientos como un todo comprensible y con sentido. Al crear un contexto de historia, la narración da forma y sentido a los acontecimientos particulares.

Así pues, podemos relacionar estas dos perspectivas de investigación que desde la historia y la psicología han confluído en lo que se denomina la “narrativa”. Así, recordábamos más arriba que el aprendizaje de la Historia es un proceso de desarrollo de la conciencia histórica, en el cual, se deben adquirir competencias de la memoria histórica. Las competencias que permiten efectuar una idea de organización cronológica que, con coherencia interna entre pasado, presente y futuro, permitirá organizar la propia experiencia vital, son las mismas competencias que se necesitan para poder recibir y también para poder producir historias. Entre ellas, la capacidad de reflexionar sobre los conocimientos históricos que proporciona la propia existencia. De esta forma, la competencia narrativa y, más concretamente, las capacidades que ésta desarrolla son el objeto en sí del aprendizaje de la Historia. Dicha competencia, se puede descomponer en tres que hacen referencia al aspecto empírico, al teórico y al práctico. Por otra parte, desde los estudios del aprendizaje, se mantiene que lo que los alumnos adquieren son los

***géneros de las disciplinas*** y que el lenguaje consiste en una serie de géneros o discursos que encarnan a los conceptos, las formas de razonar, actuar y valorar que definen las diferentes áreas curriculares. Más concretamente, señalan que uno de estos géneros tiene una importancia capital en la cognición: **el género narrativo**. Para estas investigaciones, dicho género es la estructura organizativa primaria sobre la que descansa nuestra forma de procesar, llegar a entender y recordar la experiencia que se convierte en un puente entre los géneros lingüísticos informales de la vida cotidiana y de la gestión en el aula, por una parte y, por otra, los géneros formales de cada una de las disciplinas que constituyen el currículum. Las actividades que se llevan a cabo en el aula, permiten transitar de un género a otro, y así, comprender que algo significa esa capacidad de “traducir” de un género a otro y esa comprensión traductora, facilita la capacidad de razonar sobre el discurso y crea una rica comprensión que es el producto de ese razonamiento metalingüístico. La narración, les proporciona los medios simbólicos para organizar los acontecimientos, como un todo comprensible y con sentido. Al crear un contexto de historia, la narración da forma y sentido a los acontecimientos particulares.

#### **V.- Investigaciones sobre evaluación en la enseñanza de la Historia.**

Realizada en los apartados anteriores una revisión general de las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia, es pertinente en éste preguntarse sobre el significado y alcance de la evaluación. En esta dirección, la aportación de Ramsden (1988) en donde argumenta que “quizás la influencia más significativa en el aprendizaje de los estudiantes es su percepción de la evaluación” (p. 24), puede ser altamente significativa.

También Viñao (2001) pone de manifiesto los escasos estudios que sobre evaluación y, más concretamente sobre exámenes, se han realizado en el ámbito de la enseñanza, incluso se lamenta de su invisibilidad documental. Esto, contrasta con

la importancia y el papel que juega el examen en la vida cotidiana de las aulas. Tampoco los didactas —y los adscritos al área de Ciencias Sociales no son una excepción— han dedicado demasiada atención a reflexionar directamente sobre un elemento tan característico de la vida escolar, tan influyente en los procesos de aprendizaje, en la producción de conocimiento y en la configuración de las prácticas pedagógicas (Mainer, 2002). Esta afirmación realizada por Viñao queda plasmada en el pequeño análisis que hemos realizado en algunas bases de datos de tesis doctorales.

En este sentido, podemos encontrar algunas tesis relacionadas con el ámbito de la evaluación, aunque hagan referencia a otro nivel educativo u otra materia. De este modo, realizamos un recorrido por dos bases de datos españolas: TESEO y TDX o TDR, ambas recogen un amplio número de tesis leídas y consideradas aptas en universidades españolas (aunque esta última está más enfocada a tesis leídas en las universidades de Cataluña). Al efectuar esta revisión, no hemos constatado la presencia de tesis alguna que haga referencia a la evaluación de alumnos en la materia de Historia y en el nivel educativo de Bachillerato; aunque si podemos hablar de tesis que hacen alusión al ámbito de la evaluación en Educación Secundaria en otras materias, como las elaboradas por:

- De Benos De les Fernando, J. C. (1989). Evaluación de las matemáticas en Bachillerato (Tesis Doctoral, UNED). TESEO.
- Sánchez Manuel, A. (1993). La evaluación en la enseñanza de la física como instrumento de aprendizaje (Tesis Doctoral, Universidad de Valencia). TESEO.
- Gil Cuadra, F. (1999). Marco conceptual y creencias de los profesores sobre evaluación en matemáticas (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). TESEO.
- Pascual Diez, J. (1999). Evaluación en lengua y literatura. Análisis de necesidades del profesorado (Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo). TESEO.
- Remesal Ortiz, A. (2006). Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: perspectiva de profesores y alumnos (Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona). TDR.

Y de otras tesis que hacen mención a la evaluación en Bachillerato (las menos), en ESO o en Educación Secundaria, pero en otras dimensiones diferentes de la evaluación<sup>5</sup>.

También podemos encontrar, con el ánimo de enmarcar este trabajo, en el CEP de la Laguna un curso denominado “Atención a la evaluación en Bachillerato”<sup>6</sup> dirigido al profesorado de este nivel educativo, y que fue celebrado en septiembre del 2000. El propósito de dicho curso fue formar a los profesores de Bachillerato en el ámbito de la evaluación, a través de una metodología teórico-práctica, en la que se trataron cuestiones como: la normativa aplicable a la evaluación en este nivel, los factores que intervienen en el aprendizaje y que deben ser evaluados, la incidencia de la evaluación en los distintos procesos de la planificación pedagógica del Centro y la evaluación colegiada (organización, metodología y coordinación de las sesiones) en el Bachillerato.

Si recurrimos al centro de investigación y educación superior como es el CIDE, especializado en Ciencias Sociales, cuya misión consiste en producir y difundir conocimiento sobre aspectos medulares de la realidad social contemporánea, y contribuir al desarrollo del país a través de un núcleo especializado de programas de docencia y vinculación de alta calidad, prioridad e impacto, podemos encontrar algunas investigaciones relacionadas con la

---

<sup>5</sup> • Manrique Alfonso, H. (1996). El conocimiento práctico de la evaluación en los profesores de Bachillerato (Tesis Doctoral, Universidad de Valencia). TESEO.

• Moreno Olivios, T. (1999). Evaluación de alumnos con el contexto del desarrollo de la ESO. Un estudio etnográfico (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia). TESEO.

• Morey Alzamora, A. (2000). El sentido de eficacia del profesor en la evaluación formativa de la educación secundaria obligatoria (Tesis Doctoral, Universidad de las Islas Baleares). TESEO.

• Guirao Martínez, M. (2002). Mejora de la evaluación de aprendizaje de alumnos en educación secundaria: una aplicación práctica criterial en el área de ciencias experimentales (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). TESEO.

• Zaragoza Raduà, J. M. (2003). Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). TDR.

• Pérez Navío, E. (2003). Asesoramiento al profesorado en la tarea evaluadora de los estudiantes y de su enseñanza (Tesis Doctoral, UNED). TESEO.

• Cabra Torres, F. (2004). Calidad y estándares de la evaluación del alumno (Tesis Doctoral, Universidad de Deusto). TESEO.

• Porto Currás, M. (2004). La evaluación de estudiantes universitarios: el caso de la universidad de Santiago de Compostela (Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela). TESEO.

<sup>6</sup> [http://nti.educa.rcanaria.es/cep\\_laguna/Cursos/F\\_act\\_2.asp?CLAVE=2000CULL2](http://nti.educa.rcanaria.es/cep_laguna/Cursos/F_act_2.asp?CLAVE=2000CULL2)

evaluación. En dichas investigaciones, no hemos podido hallar mención alguna al Bachillerato, puesto que, si a nivel educativo nos referimos, es más notable la presencia de la ESO<sup>7</sup> o en su defecto la referencia a la Educación Secundaria en general<sup>8</sup> o universitaria<sup>9</sup>, sin concretar en ninguno de los casos en el nivel educativo del Bachillerato. También podemos apuntar, que tan sólo es la investigación dirigida por Castejón la que profundiza en la materia de Historia, aunque no lo hace en el mismo sentido que esta Tesis, pues en su caso se centra en la elaboración de una prueba de evaluación criterial para el alumnado de segundo ciclo de ESO.

Sin embargo, y aunque sea difícilmente, en el ámbito nacional podemos encontrar algunas investigaciones relacionadas con los exámenes escolares en el nivel educativo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. De ahí, que hayamos considerado pertinente hacer referencia a la investigación realizada por Villa y Alonso Tapia (1996). Uno de los propósitos de dicha investigación, fue el de analizar el grado en que se apreciaban diferencias en el tipo de estructura formal de examen, que los profesores ponen a los alumnos para evaluar sus conocimientos. La investigación iba dirigida a las siguientes materias: Ciencias Naturales, Física y Química, Matemáticas, Lengua y Literatura, y Ciencias Sociales, de entre las cuales destacan en los exámenes el uso de preguntas cortas y de resolución de problemas. Pero además de estos formatos aparecen otros, aunque de manera menos significativa, como: las pruebas objetivas, los comentarios de texto, problemas y cómputo. No obstante, si nos centramos en la materia que más concierne a nuestro

---

<sup>7</sup> · Castejón Costa, J. L. (dir.) (1996). *Procesos de evaluación y decisiones de promoción en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria: análisis de consistencia desde la evaluación criterial*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

· Buendía Eisman, L. (dir.) (1997). *Procedimientos e instrumentos de evaluación en Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

· Castro Martínez, E. (dir.) (1998). *Criterios para la toma de decisiones del profesor de Secundaria Obligatoria sobre evaluación en resolución de problemas de Matemáticas*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

<sup>8</sup> · Sabirón Sierra, F. (dir.) (1997). *El discurso y la práctica en evaluación: deconstrucción y reconstrucción de un modelo de evaluación en Secundaria*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

· Molina Amorós, J. (dir.) (2000). *Evaluación y calificación de los alumnos: métodos alternativos y análisis de las concordancias entre profesores* (en Educación Secundaria). Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

<sup>9</sup> · Tejedor Tejedor, F. J. (dir.) (1998). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

· Miguel Díaz, M. (dir.) (2001). *Evaluación del rendimiento en la Enseñanza Superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

estudio, las *Ciencias Sociales*, Villa y Alonso señalan que el formato más utilizado en los exámenes de evaluación, por parte del profesorado, es el de preguntas cortas y en un número mucho más reducido las de ensayo, en donde el alumno tiene que desarrollar un tema sin limitar ni estructurar lo que debe escribir.

En este sentido, también debemos citar la tesis doctoral de Merchán (2001), a partir de la cual surgió la publicación que a continuación señalamos y su libro “Enseñanza, examen y control” (2005), donde dedica uno de los capítulos exclusivamente a los exámenes y a todas aquellas dimensiones que los rodean, considerándolo como un elemento configurador del conocimiento escolar, organizador del método de estudio del alumnado, del devenir de la propia clase y del trabajo profesional docente

En el ámbito internacional, Thomson y Falchikov (1998), señalaron que el papel clave que la evaluación tiene en los procesos de aprendizaje estaba alcanzando un mayor reconocimiento en la educación superior y en recientes publicaciones. En este sentido, Thomson y Falchikov, apuntaron los trabajos de Hounsell (1996), Banta (1996), Nightingale (1996), entre otros, sobre evaluación de alumnos; destacando, sin embargo, la escasa atención que estaba recibiendo otro elemento de la evaluación como es la percepción de los estudiantes acerca de este tema.

Realizando una pequeña revisión de las diferentes investigaciones que se han efectuado acerca de la evaluación de alumnos y de los exámenes, podemos hacer referencia a una pequeña serie de investigaciones que sí enfocan la evaluación desde la perspectiva de los alumnos. Kniveton (1996) llevo a cabo un estudio con 146 jóvenes de edades comprendidas entre los 19 y 23 años, y 146 adultos con edades comprendidas entre los 23-50, a los que les pasó un cuestionario sobre diferentes aspectos de la evaluación. El resultado principal de dicha investigación, hacia referencia a la percepción más positiva de los estudiantes maduros hacia una

evaluación continua, y a que las jóvenes son más favorables a una evaluación continua que los jóvenes. En ambos casos, consideran la evaluación continua un proceso más justo, que ofrece una mejor valoración sobre su capacidad y que le permite organizar mejor su trabajo. McLellan (2001) también enfocó su investigación en describir las percepciones de los estudiantes, además de la de los tutores, acerca de las prácticas evaluativas a través de un cuestionario, como ya hicieran otros investigadores del campo.

Si continuamos revisando los estudios llevados a cabo en el ámbito de la evaluación, y en las que se tiene en cuenta la perspectiva de los alumnos, tenemos que mencionar mi tesis de licenciatura (2004). En ella, se presentó una radiografía de los usos que de la evaluación hacen los profesores de Historia Contemporánea en COU y Bachillerato LOGSE en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, recogido a partir del relato realizado por 1389 discentes, cuyo contenido incluía 6608 aportaciones sobre diferentes dimensiones de la evaluación. En este sentido, debemos también citar la investigación realizada por Havnes (2004) en donde, a diferencia de las anteriormente mencionadas, tampoco recurre al cuestionario para recoger la opinión de los alumnos, sino que emplea el estudio etnográfico de siete estudiantes a lo largo de una evaluación escolar, con la finalidad de observar activamente las tareas desarrolladas por los alumnos. La conclusión principal que obtienen de dicho estudio es, que tanto el examen como la evaluación en general, ejercen un importante impacto en el aprendizaje de los alumnos y en la enseñanza.

## **VI.- Prospectivas y nuevas direcciones de la investigación en la enseñanza-aprendizaje de la Historia.**

Parece oportuno, finalizar esta revisión presentando algunas líneas de futuro. Así, podemos mantener que el campo de la investigación en la enseñanza de la Historia está vivo y goza de buena salud, tanto como la investigación en el campo del conocimiento y razonamiento histórico de los alumnos, así como la creciente relación entre especialistas de distintos ámbitos del conocimiento relacionados con este campo del saber. De este modo, se perciben algunos de los retos con los que se enfrenta este campo de investigación que podemos resumir en (Wilson, 2001):

- *Nuestros conceptos (constructos) de historia, buena enseñanza e investigación varían. Estas variaciones corresponden a diferencias en nuestras respectivas comunidades científicas: historiadores, filósofos, psicólogos y el resto de la comunidad.*
- *Nuestras explicaciones acerca de la buena enseñanza de la Historia necesitan potenciar más su poder explicativo.*
- *El conocimiento histórico de los alumnos se relaciona con el tipo de enseñanza recibida, en formas que aún tenemos que entender.*
- *Hay poca investigación que relacione enseñanza - aprendizaje en Historia.*
- *Es preciso conocer las formas y modos de evaluar, y los exámenes y herramientas que utilizan los profesores en sus clases habitualmente.*

Hay, por supuesto, excepciones con respecto a estas puntualizaciones. Se percibe un compromiso, por parte de los investigadores, a progresar en cuanto al poder explicativo de las prácticas de enseñanza, y muchos de ellos están aportando la clase de datos que necesitamos. Pero aún, no tenemos teorías que desarrollen en profundidad los mecanismos por los cuales cierto tipo de enseñanza lleva al aprendizaje significativo de los estudiantes, o como algunas creencias influyen en aprendizaje futuro. Posiblemente, se trata de nuestro próximo gran reto. Algunos

factores cruciales habrán de tenerse en cuenta en esos futuros esfuerzos. Una breve lista de estos sería: (a) revisar el concepto de buena enseñanza, (b) atender las conexiones entre enseñanza-aprendizaje, (c) reducción estratégica de la variación y (d) progresar en las evaluaciones que se llevan a cabo.

### ***Revisando el concepto de "buen profesor"***

El primer asunto es la premisa de “buen profesor”:

*"Como profesora, sé que tengo momentos de claridad en los que introduzco ciertos cambios pedagógicos y algunos de mis estudiantes aprenden cosas importantes. Esos momentos de pericia, no significan que todo lo que hago es igualmente adecuado. La variación en mi práctica es circunstancial (el tema que estoy enseñando, los estudiantes y el contexto en el que estoy trabajando y mi conocimiento, por ejemplo, son todas variables relevantes). También, sé que lo que funciona para un alumno puede no funcionar para otro. Posiblemente, en nuestro entusiasmo por estudiar la buena enseñanza, olvidamos que los profesores tienen buenos y malos días, buenas y no tan buenas prácticas. En consecuencia, hemos perdido la oportunidad para examinar la variabilidad dentro de nuestros casos. Podríamos, sin embargo, empezar por buscar variación dentro de los casos de enseñanza excelente y fijarnos en cuándo la enseñanza de un profesor es más o menos excelente. Otras investigaciones, podrían contrastar ejemplos de enseñanza excelente con otros más corrientes. El contraste podría ayudarnos a confirmar y a falsar. Tales contrastes podrían llevarnos a un mayor poder explicativo en cuanto: (a) por qué cierto tipo de enseñanza lleva al aprendizaje y (b) por qué algunas creencias y conocimientos del profesor son importantes"* (Wilson, 2001, p. 539).

### ***Reducción estratégica de algunas variables***

Describir el cuadro completo seguirá siendo imposible, sin embargo, debemos buscar maneras de reducir variables innecesarias o improductivas. El campo, está repleto de diferencias que llevan a la confusión. Diferimos en nuestras concepciones de enseñanza consumada, de la historia, de la enseñanza. Muchas de estas diferencias, son parte de cualquier comunidad de debate sana, pero no todas son necesarias. Mi hipótesis, es que existen dos maneras en las que discriminar diferencias es sano y necesario. La primera manera consiste en un examen más sistemático del papel de nuestras creencias; la segunda supone recrear la investigación para que sea específica del tema.

Personalmente creemos que los valores profesionales y políticos están por todas partes en nuestro trabajo. Considerando nuestras múltiples concepciones de “buena” práctica, profesores A, B, C y F, y los profesores en el estudio de McNeil han enseñado durante largo tiempo. Su trabajo tiene persistencia; sirve para uno o varios propósitos. Pero una de las funciones de un profesor, puede muy bien ser la disfunción de otro profesor. Con la explosión de interés y participación en la investigación en enseñanza de la Historia, se incrementa la probabilidad de encontrar diferencias en valores.

Usando métodos y modelos intelectuales diferentes, hemos perseguido el mismo objetivo: entender la naturaleza de una enseñanza de la Historia de calidad. Sin embargo, los profesores que cada uno de nosotros señalan como ejemplares crean preguntas sobre calidad- a pesar de nuestras buenas intenciones- de nuestros colegas. Wineburg (1998 a), por ejemplo cuestiona el conocimiento de los profesores Brophy y VanSledright, y presenta objeciones a su afirmación de que son profesores expertos.

Los debates que caracterizan y, desafortunadamente, demasiado frecuentemente paralizan el campo, son en parte debates sobre valores. Tendemos, como muchos educadores, a evitar discutir estas diferencias de valores en áreas públicas, enterrándolos en vez de esto, en cartas personales y comentarios al margen, aunque éstos influyan profundamente a nuestro trabajo. Por ejemplo, Brophy y Vansledright (1997), pasan la mayor parte de su tiempo describiendo la enseñanza de la profesora C y el aprendizaje de sus alumnos. Al final, resulta ser el modelo de una enseñanza efectiva, un campo en el cual Brophy tuvo un importante papel diseñándolo.

Todos somos prisioneros de nuestras visiones del mundo, un reto fundamental en la investigación social. Aquí, también debemos buscar visiones más profundas en nuestro tema sujeto: historia. Por mucho tiempo, los historiadores han sabido que sus visiones del mundo deformaban las narrativas que escribían. Nuestro objetivo, no debe ser reconciliar nuestros diversos valores, sino más bien permitir un mejor acceso a nuestro trabajo. Para entender un trabajo en la enseñanza de la Historia, uno necesita conocer las concepciones del autor de la historia, de la buena enseñanza y de la comprensión histórica.

Revelar nuestras concepciones normativas, puede ayudarnos a reinventar nuestra escolaridad a lo largo de las líneas que Wineburg (1996), imaginó cuando demandaba un nuevo tipo de investigación: epistemología aplicada. Como grupo, tenemos un largo camino que recorrer antes de hacer un trabajo en profundidad en ese campo específico (Shulman, 1983). Trabajo como ese, no es simplemente el producto de psicólogos, leyendo unos cuantos libros de historiadores o aprendiendo a pensar y hablar sobre el currículum e instrucción. En gran medida, lo que el campo ha hecho hasta ahora, adquiriendo nuevos conocimientos- de historia, el contexto de la enseñanza- e insertándolo en nuestra base de conocimiento existente, es más similar a una asimilación piagetiana.

### **1.1.2.- Los procesos de enseñanza-aprendizaje necesitan ser conocidos y mejorados: calidad.**

En la sociedad en la que nos encontramos actualmente, todo aquello que se lleva a cabo, en cualquier ámbito, tiene la finalidad de ser lo mejor, de buscar la perfección (en nuestra revisión de las investigaciones de enseñanza ya hemos abordado este concepto). De ahí que la calidad aparezca hoy en día como una de las palabras más utilizadas, se habla de calidad de vida, calidad de las instituciones, de calidad en el trabajo,... (De Miguel, 1994). No es extraño, por tanto, que esta preocupación por la calidad haya tenido una rápida difusión entre estudiosos, instituciones educativas e, incluso, entre las administraciones educativas y los organismos internacionales. Dicha preocupación o expectación por la calidad también la exterioriza, entre otros, Mateo (2000), cuando dice que “la calidad ha pasado a estar en el primer plano de la agenda educativa” (p. 14). Por otra parte, es normal que se vincule este concepto con el de “Evaluación de Centros”, manifiesto en la amplia bibliografía existente sobre el tema. Partiendo pues de esos trabajos, sobre evaluación de centros, intentaremos, sin olvidar la importancia organizativa y educativa que tienen los centros, establecer los nexos de conexión con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, siendo conscientes de las limitaciones que el acotamiento del tema tiene.

En nuestro quehacer habitual, es difícil encontrar un término tan extendido y con tantos defensores como el de la calidad. En todos los ámbitos de la vida, la palabra “calidad” está presente para garantizar el atractivo de lo que se presenta o a lo que se aspira. Calidad se asocia a valor, a excelencia, a aquello que es digno de reconocimiento, a la obra bien terminada. La palabra “calidad” pretende otorgar un sello de garantía y reconocimiento, a la realidad a la que se aplica. Calidad es, también, una anhelo, un deseo de perfección, un objetivo al que aproximarse pero que nunca se consigue del todo. En todas las utopías contemporáneas está presente, de una u otra forma, el objetivo de la calidad.

Por otra parte, es preciso recordar que vivimos momentos de falta de referencias, de modelos hacia los que dirigir nuestra acción, y quizás por eso, cualquier idea —o conjunto de ideas que aparece rodeado de un halo de modernidad y eficiencia, como en el caso de la *calidad*— se transforma pronto en un paradigma en el que se tratan de encajar multitud de actividades y conformarlas desde una óptica homogeneizadora. Poco parece importar que el paradigma surja desde un determinado entorno, como es el empresarial, y con un fin concreto como es sobrevivir en un mundo de producción excesiva, para tratar de adaptarlo a otros ámbitos con referentes muy distintos (Carretero Díaz, 2004).

La potencia con que se presenta, justifica así para algunos autores el que se hable de un nuevo enfoque o de un “nuevo paradigma” (Gairín, 1999, p. 12), normalmente vinculado a la evaluación de centros. No obstante, moverse en este enfoque no deja de ser polémico porque la mayor parte de las veces no se precisa qué se entiende por calidad o desde que enfoque se utiliza este término. “La falta de una teoría sobre la calidad y las dificultades para poder llegar a un consenso entre las distintas audiencias implicadas, impide que se pueda establecer una definición de este concepto que sea aceptada de forma unánime...” (De Miguel, 1994, p. 13). “En realidad, calidad significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés, no todos comparten las mismas percepciones de las prioridades para un cambio” (OCDE, 1991, p. 21).

De igual manera ocurre, cuando nos acercamos al término calidad educativa. Podemos decir que “calidad” es un término relativo y, basándonos en ello, debemos tener en cuenta que (De Miguel, 1994, p. 14):

- a. Puede significar cosas diferentes para diferentes personas. Diversidad de intereses de las personas implicadas.
- b. Puede entenderse como cosas distintas para una misma persona en diferentes momentos y situaciones, según sus objetivos.

- c. Es un concepto que tanto puede definirse en términos absolutos, ideal al que no se puede renunciar, como en términos relativos.
- d. Es un concepto escurridizo asociado a lo que es bueno y merece la pena y con el que es necesario comprometerse.<sup>10</sup>

El hecho de que el concepto de “calidad de la educación”, constituya un término relativo, ha dado lugar a que las definiciones y aproximaciones efectuadas al respecto por las distintas audiencias difieran entre sí. El carácter escurridizo de éste término, se refleja claramente en el texto de Pirsig (1974): “Calidad... se sabe qué es, pero no se sabe expresar lo que es” (De Miguel, 1994, p. 13).

Ahora bien, cualquiera de las aproximaciones que se utilicen sobre calidad educativa, nos hace ver que se trata de un concepto multidimensional, que puede ser operativizado en función de variables muy diversas. Harvey y Green (1993), analizan cinco concepciones diferentes de calidad y su relevancia para la educación, lo cual constituye una aportación sustantiva al esclarecimiento del constructo.<sup>11</sup> Las visiones de calidad para estos autores son:

- **Calidad como fenómeno excepcional.** Esta visión, hace referencia al hecho de que la calidad solo puede estar en posesión de ciertos individuos

---

<sup>10</sup> No es difícil entender que la evaluación no tiene el mismo significado para, al menos, dos de los agentes implicados en la evaluación de los alumnos. Así, tanto para el profesorado como para los discentes, la evaluación tiene significados y valoraciones muy distintas que, sin duda, no se pueden olvidar y que están presentes en todo el proceso. Igualmente podemos, con relativa facilidad, identificar que a lo largo del curso escolar la evaluación del alumno tiene alcances diferentes tratándose de parciales, recuperaciones o finales, más o menos relacionados con resultados o con procesos y que, tiene un marco, un horizonte del que difícilmente se puede escapar: la superación de la materia o curso en el que está y que este mismo hecho tiene para el profesor, para el alumno y, sin ánimo de ser exhaustivos, para la familia.

<sup>11</sup> En esta misma dirección, Escudero (2003) en su artículo titulado Calidad en la Educación: controversias y retos para la Educación Pública, recoge y personaliza estas cinco concepciones, además de añadir una más a las ya mencionadas, bajo los nombres de: calidad como excelencia, calidad como satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios de un producto o servicio, calidad como el grado en que se adecuan a ciertos estándares o criterios preestablecidos, calidad como consistencia y perfeccionamiento de ciertos procesos para el logro de objetivos, calidad como un marco o carta fundacional de ciertos derechos y deberes entre proveedores y usuarios de algo, y calidad como transformación de los sujetos e instituciones implicados y comprometidos en la provisión de bienes y servicios. Así mismo, Mateo (2000) se aproxima a la comprensión del término calidad partiendo de estos criterios, aunque lo hace también de manera personalizada pues encontramos siete aproximaciones: calidad entendida como excelencia, calidad en función de los recursos, calidad en función de los resultados, calidad como valor añadido, calidad entendida como adecuación a los propósitos, calidad como perfeccionamiento y calidad como resultado de un proceso; y lo hace puntualizando que éstas son las más habituales.

o instituciones y, por tanto, entiende la calidad como algo exclusivo. Dentro de esta concepción<sup>12</sup>, se pueden distinguir tres nociones de calidad:

- La idea tradicional. La calidad, según esta concepción, no puede ser juzgada, ni medida, contrastándola con un conjunto de criterios, sino que implica distinción, exclusividad...
  - La calidad como excelencia. La calidad es entendida como la superación de altos estándares.
  - La calidad como satisfacción de un conjunto de requisitos. Esta concepción, implica que la calidad mejora si se elevan los estándares, sin embargo, en la medida en que puedan establecerse estándares diferentes para distintos tipos de instituciones, proporciona a todos la oportunidad de aspirar a la calidad.
- 
- **Calidad como perfección o mérito.** Transforma la idea tradicional (exclusividad) en algo que cualquiera puede tener, se trata de evitar los defectos y ser “perfecto” en cada etapa del proceso, o en relación con la especificación predefinido y medible. Esta concepción esta vinculada a la llamada “cultura de calidad”, que supone que todo miembro de la organización es responsable de la calidad.
  - **Calidad como adecuación a propósitos<sup>13</sup>.** Se trata de una definición funcional de calidad, ya que la calidad sólo existe en la medida en que un producto o servicio se ajusta a las exigencias, para cuya satisfacción fue concebido y realizado.

---

<sup>12</sup> Para Escudero (2003) supone entender que la calidad sólo es atribuible a objetos o sujetos, productos o servicios que están fuera de lo común, son minoritarios y están reservados a algunos contextos y sujetos elegidos que la merecen o pueden alcanzarla con sus propios recursos (p. 24).

<sup>13</sup> Escudero (2003) cuando relaciona esta concepción de calidad con la educación, apunta que “será de calidad aquella que contribuya al logro de aprendizajes establecidos como legítimos y deseables” (p. 25), y añade que la calidad desde esta aproximación se ha ido encontrando con la eficacia.

- **Calidad como producto económico.** Esta concepción<sup>14</sup>, incluye como central la idea de “accountability” (rendición de cuentas) y la medida adoptada para medir la calidad han sido los llamados “indicadores de realización o rendimiento”.
- **Calidad como transformación y cambio**<sup>15</sup>. La calidad radica, por un lado, en desarrollar las capacidades y destrezas del consumidor y, por otro, en posibilitarle para que se implique en la toma de decisiones, para influir en su propia transformación, lo cual proporciona la oportunidad de ampliar sus posibilidades de participar en los procesos que le afectan.<sup>16</sup>

Así pues, tal y como decía al principio, no estamos ante un término, un constructo, una concepción simple y desprovista de significado; no estamos en modo alguno ante una forma de entender cualquier quehacer, y más aún el mundo relacionado con la educación, simple y de fácil acuerdo, todo lo contrario, engloba complejidad, interés, multidimensionalidad y, muchas veces, se utiliza como paraguas para encubrir los intereses de sus agentes. Intereses unas veces operativos, legisladores, normativos, pero otras veces también meramente especulativos, adornados de la grandilocuencia de los términos o de las modas de uno u otro signo, que llevan a la mera descalificación de lo que se realiza, sin implicarse en opciones reales de desarrollo de la misma.

---

<sup>14</sup> La calidad, cuando es entendida bajo esta concepción, Escudero (2003) considera que se puede hablar de “una calidad expuesta a las apreciaciones que los sujetos hacen entre costes y esfuerzos, según sus contextos, posibilidades y recursos” (p. 24).

<sup>15</sup> Bajo esta concepción de calidad, según Escudero (2003), se acogen iniciativas relacionadas con la educación para todos y las escuelas inclusivas, la mejora a gran escala de la educación y la sostenibilidad de los proyectos de calidad equitativa (p. 26).

<sup>16</sup> Estas concepciones de calidad, como expresábamos al principio referidas, en gran medida, a los centros, no son difíciles de entender cuando hablamos de evaluación de alumnos, es más, indican unos determinados valores referenciales de la misma por parte de todos los implicados en estos procesos. Así, conceptualizar la evaluación de alumnos con la calidad como “fenómeno excepcional”, supone e implica una determinada forma de entenderla, en la que se prima, se persigue, se intenta la selección de los alumnos para que se quede destacado lo realmente extraordinario que, en la misma coloquialidad del profesorado, del alumnado o de las familias se presume y se enorgullece. Vincular la evaluación de alumnos con otras concepciones de entender la calidad, tales como “transformación y cambio” o “como perfección” o “adecuación a propósitos”, supone muy distintas formas de conocer y sancionar lo que está pasando en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, de evaluar los mismos.

Por otra parte, Lilia Toranzos (1996), señala que el significado atribuido a la expresión "calidad de la educación" incluye varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí.

En la primera dimensión, la calidad es entendida como "**eficacia**". Una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender (aquello que está establecido en los planes y programas curriculares), al cabo de determinados ciclos o niveles. En esta perspectiva, el énfasis está puesto en que, además de asistir a clase, los niños y adolescentes aprendan en su paso por el sistema. Esta dimensión del concepto, pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.

Una segunda dimensión del concepto de calidad, complementario del anterior, está referido a qué es lo que se aprende en el sistema y a su "**relevancia**" en términos individuales y sociales. En este sentido, una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona -intelectual, afectiva, moral y físicamente-, y para desempeñarse en los diversos ámbitos de la sociedad -el político, el económico, el social-. Esta dimensión del concepto, pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su realización en los diseños y contenidos curriculares.

Finalmente, una tercera dimensión es la que se refiere a la calidad de los "**procesos**" y medios, que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Desde esta perspectiva, una educación de calidad es aquella que ofrece a niños y adolescentes un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente convenientemente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc. Esta dimensión del concepto, pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

De esta forma, si entendemos que las aportaciones sobre las cinco concepciones del término calidad propuestas por Harvey y Green (1993), pueden considerar las tres dimensiones que Lilia Toranzos (1996) observa, se puede disponer de un referente de análisis que facilita la comprensión del término, a la vez que articula un discurso en el que se permite apreciar los trabajos realizados por otros autores, además de proporcionar un marco para el análisis de las evaluaciones de alumnos, objeto prioritario de esta investigación.

Cuadro nº 1

**Relación entre las concepciones de calidad y sus dimensiones: su aportación a los para qués de la evaluación**

	Eficacia (resultados)	Procesos	Relevancia
Producto económico			
Excepcional			
Adecuación a propósitos			
Perfección			
Transformación			

Entender la evaluación del alumno sin marcos de referencia, puede llevarnos a una concepción de la misma abocada estrictamente al control del contenido del currículum que ha de ser conocido por el alumnado, contribuyendo de una manera superficial a promover el desarrollo de la mejora del propio discente con una clara tendencia a las pruebas estandarizadas, descontextualizadas, a lo ‘básico’, en suma a la memorización. Desde una perspectiva crítica, la evaluación, se piensa, no puede dar una “*imagen verdadera*” de la realidad, independiente de los valores. Por lo tanto, la evaluación debe ser reconceptualizada, desde estas coordenadas, como una actividad social y moralmente comprometida, que como tal produce informaciones, descripciones y conocimientos, que son de hecho utilizados

con fines diversos y al servicio de determinados intereses personales y políticos, y singularizada según los contextos (Lakomski, 1983 citado en García Fernández, 1998).

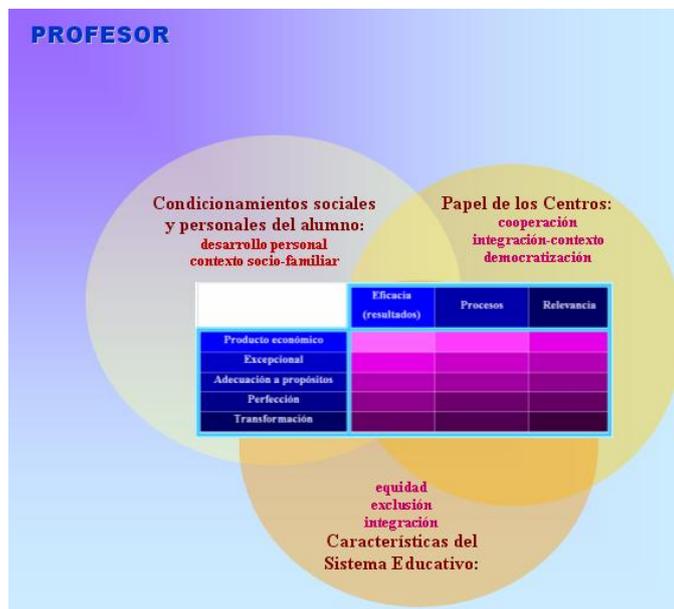
El cuadro nº 1 nos ayuda a entender ese campo de posibilidades, no solamente desde la bibliografía específicamente producida desde la evaluación de alumnos, sino también desde las concepciones que de la calidad y de la evaluación de centros se están llevando a cabo. En primer lugar, referenciar la evaluación de alumnos a los procesos, a los resultados o a preguntarse por la relevancia del mismo proceso que se está haciendo, implica ya, sin ninguna duda, un alcance muy distinto en el sentido y el hecho de evaluar. Por otra parte, el plantearse la razón de la evaluación en términos de “transformación” o de “perfeccionamiento” o de “adecuación a propósitos” o a buscar “lo excepcional” o sencillamente a “rendir cuentas”, son valores que sin duda nos permiten conocer, desde criterios de valor que indican las razones y sentido de lo que se está haciendo, que contribuyen significativa y conscientemente a la conciencia del hecho evaluador del alumnado. Tienden un puente entre las concepciones que de la calidad se utilizan hoy, y los usos de la evaluación de alumnos que se están llevando a cabo en las aulas proporcionando un espacio comprensivo e ideológico de las mismas.

Por otra parte, el cuadro anterior recoge, en gran medida, los planteamientos fundamentalmente relacionados con el alumno, focalizándose en los rendimientos de los mismos. Sin negar este valor que a veces se olvida, cabe situar otras dimensiones de la calidad ubicadas, por una parte, en los condicionamientos sociales y personales que el alumno tiene (tanto desde su inicio como durante su desarrollo), y por otra en el papel de los centros y del propio sistema educativo (Mortimore, 1991).

Es decir, podríamos perfectamente integrar en el esquema inicial que proponíamos en los párrafos anteriores, las aportaciones de Mortimore. Una perspectiva comprensiva de la calidad que se muestra a continuación:

Figura nº 1

### La calidad, sus dimensiones y los contextos



La estructura anteriormente expuesta sintetiza, por una parte, las distintas aportaciones realizadas, ofrece una visión multidimensional del fenómeno de calidad y permite comprender, como instrumento de análisis, las diferentes realidades que en cualquier proceso de investigación se presenta. Desde la propia sustantividad del hecho educativo en sí, desde su concreción en los marcos naturales en los que se presenta, las situaciones de enseñanza y de aprendizaje (plurales y con diferentes finalidades), pasando por la política en torno a la cual son pensados los procesos educativos y enmarcados en los espacios naturales (centros) donde esta ocurre.

Cualquier reducción del concepto “calidad”, como bien puede evidenciarse, es una mera forma de análisis, de segmentación del fenómeno en sí que, en algunas ocasiones, puede ser necesaria para profundizar en el mismo, para ver cómo se

manifiesta en algunos de los medios en los que cobra existencia, pero que inevitablemente hay que remitirlo al marco general en el que se comprende su alcance y significación.

Es también revelador, como cuando se habla de que en este constructo se concluye, o se destacan, como altamente representativos, dos referentes acerca de la calidad: su relación con la “equidad” y el papel desempeñado por el profesorado.

Tal y como señalan distintos autores,<sup>17</sup> ciertamente los sistemas educativos tratan la igualdad desde diferentes y distintos ámbitos y perspectivas. Sin duda, la influencia familiar es una seria referencia que se manifiesta constantemente en los resultados del alumnado, así pues un referente claro de lo que supone el concepto de calidad es la constatación del esfuerzo discriminador positivo que el sistema lleva a cabo con estas situaciones.

Las transformaciones sociales han ejercido una enorme presión en los sistemas educativos, aunque otros factores como el entorno familiar y las condiciones económicas, sociales y culturales también han influido notablemente en las posibilidades educativas de los alumnos. Ante esto, Marchesi (1998), se plantea una duda ¿hasta qué punto el sistema educativo realiza un filtro selectivo en función de las características iniciales de los alumnos, puede contribuir a contrarrestar los efectos sociales o la educación mantiene las diferencias iniciales con las que los discentes se incorporaron a los centros?. Para Mateo (2000), “sólo desde una educación de calidad se podrá minimizar los efectos que conducen a la exclusión social y facilitar la equidad entre los sujetos y la cohesión social de las sociedades” (p. 46).

Con las reformas educativas y el avance de la educación obligatoria, la igualdad de oportunidades para todos los alumnos se ha convertido en uno de los

---

<sup>17</sup> Puede verse al respecto los trabajos de Marchesi (1998), de Wilson (1992), de Escudero (2002), de Martín Sánchez.

principales objetivos. Así, el término equidad (que puede considerarse sinónimo de igualdad salvando algunos rasgos) “se refiere a la justicia que debe estar presente en la acción educativa para responder a las aspiraciones de todos los ciudadanos con criterios comunes y objetivos” (Marchesi, 1998, p. 50), y “tiene en cuenta la diversidad de posibilidades en que se encuentran los alumnos y orienta las decisiones en el ámbito educativo de acuerdo con ellas” (Marchesi, 1998, p. 50).

Este esfuerzo por conseguir una mayor igualdad en la educación debe también “comprender los factores más estrechamente relacionados con la calidad de la enseñanza con el fin de conseguir una mayor interrelación entre ambos conceptos” (Marchesi, 1998, p. 51).

“Algunas voces críticas, han visto en la enseñanza comprensiva un peligro para los más capaces y un riesgo de descenso del nivel educativo del conjunto de los alumnos. Este planteamiento, que tiende a igualar calidad con excelencia, y excelencia con el progreso de los mejores, considera que los centros o las aulas homogéneas para los alumnos más preparados o motivados permiten desarrollar al máximo sus capacidades. Por el contrario, en otro contexto educativo más integrador, existiría un grave riesgo de igualación por abajo, de reducción de los niveles de rendimiento de los alumnos más competentes. El descenso del nivel educativo y, en consecuencia, una peor calidad de la enseñanza, sería el resultado inevitable de la organización de las enseñanzas con carácter comprensivo” (Marchesi, 1998, p. 70).

“La interpretación que se realice de la calidad de la enseñanza, los indicadores que se elijan y el modelo de evaluación que se establezca tendrán enormes repercusiones en la equidad de la educación” (Marchesi, 1998, p. 73).

Sin duda, como venimos argumentando, la relación entre calidad y evaluación y entre ésta y los exámenes que realizan los profesores, son un exponente claro de cómo lo que se piensa termina influyendo en la realidad, en lo cotidiano, de una manera concreta y en esa influencia, la elección del tipo de técnica de evaluación y las tareas que se producen en torno a ella, es una información valiosa que es preciso conocer.

Por otra parte, siguiendo con esos indicadores o referentes que destacan como valiosos, autores como Wilson (1992), señala que cuando se habla de calidad de la educación hay, en general, conexiones con el quehacer del profesor tanto en su trabajo individual o en equipo (el que realiza fuera del aula en el departamento o con los grupos de innovación), como el trabajo que lleva a cabo con los alumnos en la clase. El docente y la calidad de la educación están íntimamente ligados (Francis Salazar, 2005) y, como bien sabemos, no hay muchas posibilidades de éxito en cualquier reforma, cambio o innovación educativa si el profesorado no participa, revisa actualiza y adecua su práctica docente.

Un primer ámbito de relación entre calidad y profesorado, estaría señalado por el significado de lo que es enseñar y por lo que significa ser profesor. Con la finalidad de sintetizar, conviene destacar la aportación de Connelly y Clandinin (1992) cuando afirman que una de las razones del fracaso de los cambios curriculares ha sido concebir la enseñanza, en general, como el paso de conocimientos de un contenedor (profesor) a otro (alumno). Esto supone, en el aula, una determinada relación entre docente y discente y una forma de ser de éste y, por lo tanto de evaluar y considerar la calidad de este proceso. Así, el modelo de comunicación de la enseñanza, está suponiendo que:

- “Las ideas o pensamientos son objetos.
- Palabras y enunciados son contenedores de estos objetos y,

- La comunicación consiste en encontrar el adecuado ‘contenedor’ para la idea-objeto.”

Una reconceptualización de la enseñanza en términos de calidad, exigiría no entender ésta como un conocimiento que pasa de un lugar a otro, sino como un proceso construido, o reconstruido, en un tiempo y un espacio concreto y específico entre los implicados que desempeñan papeles activos en los mismos. En él, la información surge de múltiples fuentes y fluye en distintas direcciones, esta característica requiere capacidades complejas para interpretarla y siempre está rodeada de incertidumbre y de ambigüedad.

Por otra parte, tal como indicábamos anteriormente, podemos interrogarnos sobre las concepciones de la función del profesor en la acción educativa y en la evaluación del alumno y de su enseñanza. Responder a esta pregunta, implicará posicionarnos por un tipo de profesor u otro y ello dependerá, en gran medida, de la concepción de la enseñanza de la que partamos y de la responsabilidad en el campo educativo que se tenga (administración, profesorado, inspección, etc.), es decir, del interés personal o grupal que se posea. Anteriormente, decíamos que una reconceptualización de la enseñanza exigiría entenderla como un proceso de generación del conocimiento con los alumnos, como un desarrollo, valoración y revisión progresiva, de modo colegiado, para que no se convierta en una meditación “espiritual” de las teorías que informan la práctica. Sin embargo, en los modelos fuertemente instrumentalistas y lineales predominantes en nuestro medio, se predeterminan y prescriben previamente los contenidos, métodos y técnicas a utilizar, así como la secuencia a seguir.

En estos modelos verticales, el papel del profesor queda relegado a un mero instrumento que ejecuta los medios más adecuados para conseguir los fines asignados, previamente determinados y no sometidos a discusión. El profesorado se convierte en un consumidor de currícula diseñados por expertos externos, por lo que

su acción, si es “competente”, debe ceñirse a ser un instrumento para alcanzar los fines establecidos, según una lógica de “fidelidad”. Olson (1992), entiende que esta concepción “mecanicista” del profesor, le lleva a ser un objeto al servicio de planes externos que no tienen en cuenta sus pensamientos y perspectivas.

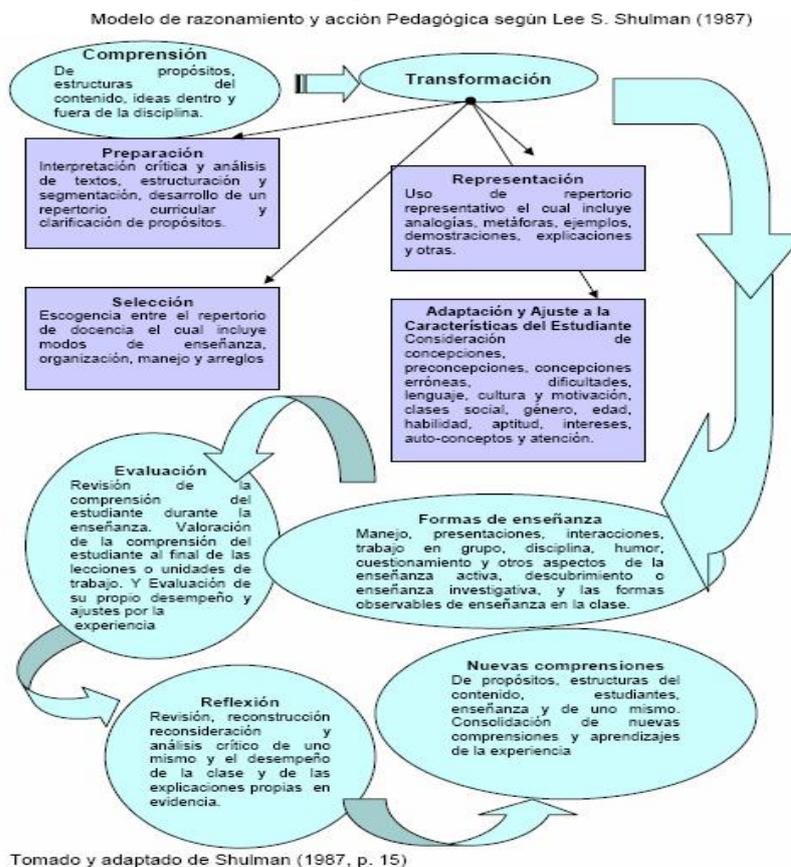
Posicionándonos ahora en una racionalidad práctico-deliberativa que considera la enseñanza como un acto artístico, singular y creativo, comprometido moralmente, más que una ejecución técnica y neutra, el profesor es entendido como un profesional reflexivo que posee un conocimiento propio, capaz de analizar las situaciones, deliberar y decidir conforme a su pensamiento. Como agente activo, se ve obligado a redefinir y traducir los elementos curriculares de acuerdo con sus creencias, teorías implícitas o constructos personales con los que percibe, filtra e interpreta las demandas del currículum y los acontecimientos del aula.

Por ello, se afirma que el currículum se crea cuando un grupo toma propiedad y poder del mismo, generando procesos y formas de trabajo dirigidas a autorrevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes de acción. Cuando los profesores desempeñan un papel de agentes activos en el desarrollo curricular en sus aulas y centros, asumen un papel que podríamos llamar de “intelectuales comprometidos” con el tipo y modo de enseñanza en los contextos organizativos en los que se desarrolla su acción.

Por otra parte, esa forma de ser y entender la profesión supone una estructura de razonamiento y de acción que, en sí misma, implica unas determinadas relaciones con la calidad tanto de lo que está haciendo (enseñanza) como de los resultados de la misma (aprendizajes). Concretamente la propuesta, ya lejana en el tiempo, de Shulman (1987 citado en Shulman, 2005), su carácter cíclico y procesual, nos permite entender mejor tanto conceptualmente, y luego como referente para el análisis de resultados, lo que venimos reflexionando: calidad y evaluación. Más concretamente, propuso un modelo para comprender y valorar ese

modo de ser y hacer del profesor en el que distinguía las siguientes dimensiones: comprensión, transformación, instrucción, evaluación, reflexión, y nueva comprensión (Shulman: 1986, 1987, 2005). Dicho modelo, lo recogemos en la figura siguiente y posteriormente lo desarrollamos.

Figura nº 2



En la primera dimensión, que compone el proceso presentado por Shulman (Figura nº 2) denominada *comprensión*, se trata de que el profesorado entienda lo que enseña y si es posible de formas diferentes, de tal manera que se comprometan con la enseñanza para lograr los siguientes propósitos educativos:

- Ayudar a los alumnos a lograr conocimientos
- Capacitar a los alumnos a usar y disfrutar de sus experiencias de aprendizaje
- Aumentar las responsabilidades de los alumnos para que lleguen a ser personas solidarias

- Enseñar a los alumnos a creer y respetar a otros, y a contribuir al bienestar de la comunidad
- Dar a los alumnos la oportunidad de aprender cómo investigar y descubrir nueva información
- Ayudar a los alumnos a desarrollar la comprensión de una información nueva
- Ayudar a los alumnos a desarrollar las habilidades y valores que necesitan operar en una sociedad libre y justa (Shulman, 1992)

Con la segunda dimensión del modelo, *transformación*, el profesorado tiene que ser capaz de transformar el conocimiento del contenido en formas que sean pedagógicamente eficaces y adaptables a las diferentes habilidades de los alumnos. Estas transformaciones, requieren para Shulman una combinación u orden de los siguientes procesos:

1. *Preparación* (del material de texto dado,) el cual incluye el proceso de interpretación crítica.
2. *Representación* de las ideas.
3. *Selecciones* instruccionales de entre un grupo de modelos y métodos de enseñanza.
4. *Adaptación* de los materiales de los alumnos y actividades, que reflejen las características de los estilos de aprendizaje de los mismos. *Trabajando* para ello las adaptaciones a las características específicas de los alumnos en la clase.

La *instrucción*, o también denominada formas de enseñar, comprende la variedad de actos de enseñanza e incluye muchos métodos de los aspectos más cruciales de la pedagogía: manejo, presentaciones, interacciones, trabajo grupal, disciplina, humor, cuestionamiento y descubrimiento y enseñanza para investigar.

La cuarta dimensión, que debe ser considerada como una extensión de la instrucción por parte del profesorado y no como algo separado del proceso de enseñanza-aprendizaje, es la *evaluación*. En este proceso, para Shulman, se tiene que: comprobar si se ha entendido o no los conocimientos durante la enseñanza, valorar la comprensión de los mismos por parte de los alumnos al final de la clase o de la unidad, y realizar una autoevaluación de su propio trabajo y ajustar el aprendizaje a diferentes circunstancias y experiencias.

Esta dimensión denominada *reflexión* significa revisar, reconstruir, reconsiderar y analizar críticamente las propias habilidades de enseñanza, para luego agruparlas en cambios que necesitan hacerse para llegar a ser un mejor profesor. A través de la reflexión, ya sea individual o grupal, los profesores se enfocan en sus intereses, llegando a entender mejor su propia conducta de enseñanza y ayudándose ellos mismos o a colegas a mejorar como profesores y a tener nuevas ideas para su propio trabajo.

Finalmente, la última dimensión que presenta Shulman en su modelo es la que hace referencia a la *nueva comprensión*, por parte del profesorado, de los propósitos educativos, de los contenidos, de los alumnos y de los procesos mismos de pedagogía, a través de los actos de enseñanza que son “razonados” y “razonables” (Brodkey, 1986 citado en Shulman, 2005).

## **La evaluación, una referencia constante en los indicadores de la calidad de la educación.**

Sin lugar a dudas, tanto las concepciones de la calidad señaladas en el apartado anterior, como las revisiones que cada autor realiza, necesitan traducirse en un conjunto de referentes que permitan la identificación de los mismos, su cuantificación y su interpretación. Estos referentes denominados indicadores, poseen una gran dificultad a la hora de ser definidos, pues no existe un consenso suficiente ni en su descripción ni en su denominación, de ahí que podamos llegar a descubrirlos como indicadores de: ejecución, eficacia de la enseñanza, educación, calidad, gestión, resultados (Marchesi, 1998).

Este conjunto de referentes conocidos, mayoritariamente, como *indicadores de calidad*, no son más que una señal que permite iluminar y representar los aspectos de la realidad que no son directamente accesibles al observador (Tiana, 1999), y aunque no esclarecen cómo resolver el problema o situación, como bien señala Nuttall (1994 citado en Marchesi, 1998), sí facilitan la elaboración de estrategias de cambio (Marchesi, 1998). En este sentido, Pérez Iriarte (2002), considera que un indicador es “un elemento informativo de carácter cuantitativo, sobre algún componente o atributo de una realidad, orientado a servir de fundamento para elaborar juicios sobre ella” (p. 62). También Mateo (2000), aporta un esclarecimiento de los indicadores, definiéndolos como “datos (cuantitativos o cualitativos) recogidos de manera sistemática, que informan respecto de los recursos impartidos, los procesos realizados o las metas conseguidas, en relación con los objetivos de calidad que se había propuesto en un centro educativo” (p. 169). Por tanto, sí podríamos plantear los indicadores de calidad como referentes que proporcionan información sobre la realidad que se está analizando, de tal modo que se pueda reflexionar y facilitar unas estrategias de cambio para su mejora.

Los indicadores, se diseñan en los distintos niveles del sistema educativo, y su selección y utilización es diferente en función de si el objetivo es la comparación entre los participantes o la mejora de su funcionamiento. En cualquier caso, la interpretación de los mismos debe tener algún punto de referencia, y debe hacerse con prudencia, en su contexto y de acuerdo con las finalidades y valores de la institución educativa (Marchesi, 1998). Además, para Coromines (1997), éstos deben cumplir como mínimo una serie de requisitos para poder ser considerados buenos indicadores; así, deben ser:

- Estables
- Fácilmente comprensibles
- Fiables y comparables
- Relevantes y consistentes
- Útiles para la toma de decisiones

Pero, plantearse cuáles son los indicadores de calidad más relevantes es una cuestión compleja, de ahí que la tendencia general sea buscar indicadores causales de la calidad, sobre los cuales se pueda incidir para mejorarla. Pero esta tarea, sólo cobra sentido cuando se tiene previamente clarificado el concepto de calidad educativa, porque sus posibles causas variarán según la naturaleza de ese concepto (Sarramona, 2003). Sin embargo, tras la revisión del trabajo de Wilson (1992), podemos destacar algunos indicadores de calidad<sup>18</sup> como: la calidad en la enseñanza, la calidad de la institución educativa, la calidad de la planificación, la calidad de la aplicación y la calidad del profesor y su rendimiento.

También debemos destacar, en el ámbito internacional, el Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación (INES) impulsado por la OCDE desde 1987, pero que ha ido sufriendo revisiones hasta 2006<sup>19</sup>. En éste, se plantea un

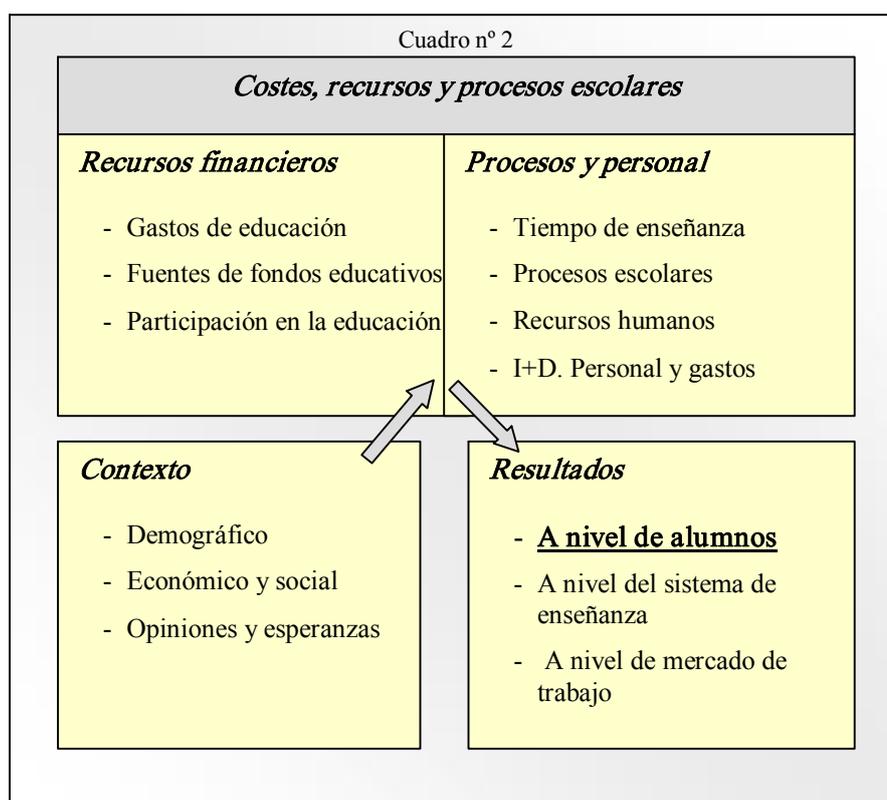
---

<sup>18</sup> Estos indicadores de calidad encontrados en el trabajo de Wilson no son señalados directamente por el mismo, sino que realmente conforman el índice de su publicación.

<sup>19</sup> El conjunto de indicadores que produce INES se publica todos los años, desde 1992, con el título Education at a Glance / Regards sur l'éducation. La última actualización realizada por la OCDE de los indicadores de educación puede ser

modelo de indicadores que proporcionan información sobre la organización de los sistemas educativos, permitiendo su comparación y el modo en que reaccionan a los cambios que se producen en la sociedad (Marchesi, 1998). El siguiente cuadro n° 2, recoge el modelo propuesto y utilizado por la OCDE en 1995.

### Modelo de indicadores de calidad propuesto por la OCDE



Fuente: OCDE (1995).

“La elección de los indicadores depende del concepto de educación y de las prioridades en la enseñanza que se mantengan” (Marchesi, 1998, p. 41), por lo que sería interesante tener en cuenta la propuesta de Oakes (1989 citado en Marchesi, 1998) para el desarrollo de los indicadores en tres ámbitos concretos:

1. Acceso al conocimiento: hace referencia a las oportunidades que las escuelas proporcionan a los alumnos para aprender dominios de conocimientos y habilidades.

2. Presión para el progreso: hace referencia a las estrategias instruccionales que la escuela desarrolla para motivar y apoyar a sus alumnos. En la escuela, sin duda, la evaluación de alumnos (tanto interna como externa) es o puede ser algo frustrante o animador.
3. Condiciones profesionales para la enseñanza: en donde se hace referencia a las circunstancias que pueden fortalecer a los profesores y a otros agentes, cuando intentan llevar a la práctica los programas educativos.

Sin embargo, a pesar de la relevancia de la calidad y los indicadores que se plantean, Sarramona (2003) apunta que su empleo para referenciar la calidad de un sistema educativo no está exento de polémica. Se les acusa habitualmente de dar una idea del estado de la cuestión, pero sin explicar los porqués de las situaciones, se afirma que suponen simplificaciones de la realidad que no resultan útiles para la mejora de los centros y aulas concretas. En su defensa, se argumenta la necesidad de objetivar parámetros educativos de carácter general, que permitan comparaciones entre países y, por tanto, resulten ilustrativos de la situación de un país en relación a los de su entorno, lo que permite tomar decisiones a los responsables políticos sobre el conjunto del sistema, pero también en niveles más próximos a los mismos centros escolares (Bottani, 2001 citado en Sarramona, 2003). En esta misma línea, se afirma que una opción de indicadores está condicionada a su utilización posterior (Pérez Iriarte, 2002). Por otro lado, los indicadores permiten establecer comparaciones y advertir tendencias de carácter interno y ello gracias a la explicitación de series temporales basadas en una metodología común en la obtención de los datos (Sarramona, 2003).

En este sentido, más que polémica, Marchesi señala que los indicadores de calidad se enfrentan a dos grandes problemas: la ausencia de teorías generales que permitan elaborar un conjunto de indicadores que puedan evaluar los conceptos científicos (Bulmer, 1990 citado en Marchesi, 1998) y la dificultad de construir instrumentos de medida para las variables educativas, lo cual resulta preocupante,

puesto que “el conjunto de indicadores seleccionados, implica una opción sobre lo que se entiende por calidad de la educación y sobre los objetivos que se pretenden alcanzar” (Marchesi, 1998, p. 46). Y considera, que ello es la consecuencia de que los indicadores de la educación estén sujetos a la debilidad teórica y metodológica en que se encuentran las ciencias sociales y de la educación (Marchesi, 1998).

A pesar de las dificultades que los indicadores de la educación plantean, la información que éstos transmiten permite conocer mejor qué sucede en el ámbito educativo, qué cambios se están produciendo y en qué situación se encuentra un país, una región, una localidad o un centro en relación con los demás participantes (Marchesi, 1998). A esto debemos añadir, que su empleo se generaliza a todos los ámbitos de la educación, como consecuencia de un deseo, hoy por hoy imparable de evaluación y comparación con otros criterios, de la pretendida calidad (Sarramona, 2003). Además, “el progreso en la elaboración de un buen sistema de indicadores, es una de las estrategias que puede contribuir a mejorar la calidad de la educación” (Marchesi, 1998, p. 47).

Al concluir con los indicadores y tras un breve recorrido por los mismos, nos interesa destacar dos ideas: una, que este juicio está presente en casi la totalidad de cualquier tema, proceso, concepto..., es decir, que en definitiva, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los procesos de evaluación están presentes en los indicadores de calidad. Y dos, cómo la evaluación está presente y forma parte a su vez, consciente o inconsciente, explícita o implícita, en los estudios, las investigaciones y la calidad de la enseñanza, por lo que es preciso no ignorar esta realidad y reclamar para ello un papel consciente de su alcance y vinculación a través de la planificación.

## **La calidad y la educación.**

Sin duda, tal y como hemos visto en los apartados anteriores, la calidad es una de las preocupaciones que tiene la educación y, por lo tanto, del quehacer de los implicados en este ámbito del conocimiento. Más concretamente, sin la pretensión de exhaustividad, autores como Gimeno, 1992; Félix Angulo, 1994; Hargreaves, 1998; Escudero, 1999; han aportado sus reflexiones acerca de la relación entre calidad y enseñanza, en ocasiones compartiendo opiniones y en otras haciéndolo desde perspectivas diferentes. Tras la revisión bibliográfica de autores como los aquí mencionados, podemos señalar algunas de las concomitancias entre ellos al hablar sobre los estudios de calidad de la enseñanza, así como sobre la relación de ésta con la eficacia. En este sentido, Gimeno indica que, cuando se habla de calidad de la enseñanza desde la perspectiva de eficacia, “se refiere al grado de correspondencia entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos, al nivel de eficacia conseguido en la tarea” (Gimeno y Pérez, 1992, p. 103). Así pues, desde la perspectiva instrumental, “la calidad de la enseñanza reside en la eficacia con que se consiguen los resultados previstos para cada etapa del sistema educativo, confiriendo, por tanto, especial relevancia a la definición de objetivos y a la medición exacta de los resultados” (Gimeno y Pérez, 1992, p. 104). Igualmente, Mateo (2000), también hace referencia a:

“la calidad como eficacia (una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos aprendan aquello que está establecido en los planes y programas curriculares), relevante en términos individuales y sociales (una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden de forma adecuada a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona a nivel intelectual, afectivo, moral y físico y socialmente en los distintos ámbitos societarios)” (p. 14).

Si hablamos de la calidad de la enseñanza, y sobre todo si la abordamos desde perspectivas que la relacionan con la eficacia de los resultados, no tenemos

más opción que plantearnos una determinada manera de llevar a cabo la evaluación como herramienta para lograr esa calidad, ya que al hablar de resultados implícitamente la están incluyendo en su discurso. Consideramos, que esto es consecuencia del vínculo que tanto en la práctica educativa como en la sociedad se establece entre la evaluación (en su dimensión sumativa, principalmente) y los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje, únicamente, con respecto a los objetivos de aprendizaje planteados en los diseños prescritos en las planificaciones.

Sin embargo, desde otro enfoque de la calidad como eficacia, las revisiones realizadas por Angulo y Blanco (1994), apuntan que la calidad de los aprendizajes de los alumnos está relacionada tanto con la calidad de decisiones, concepciones y acciones de los docentes, como con la calidad del contexto escolar en el que se realizan.

Otros autores, por el contrario, recogen en sus trabajos la calidad de la enseñanza como algo relacionado con “planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden” (Wilson, 1992, p. 34). Dicha definición, pone de manifiesto la diversidad de tareas que se desarrollan antes, durante y después del encuentro cara a cara con los alumnos en el aula, algunas de las cuales pueden pasar desapercibidas por estos y sus padres, pero que sin embargo su calidad puede llegar a influir en la calidad del trabajo en el aula y en el aprendizaje de los discentes (Wilson, 1992, p. 41).

Como anteriormente mencionábamos, el planteamiento de la evaluación como herramienta principal para alcanzar la calidad educativa es comentado por diversos autores, aunque sea desde perspectivas diferentes. Por ejemplo, Mateo indica que para una gestión eficiente y racional de la calidad en educación uno de

los instrumentos más importantes es la evaluación (Mateo, 2000)<sup>20</sup>. Pero cuando hablamos de la evaluación, en la realidad actual y como más adelante veremos, ésta se reduce al examen como instrumento para alcanzar la calidad<sup>21</sup>. Por ello, no podemos olvidar que las preguntas que le formulemos a los alumnos en la prueba, las operaciones cognitivas que se potencian en la misma, son elementos que van a marcar y determinar, en gran medida, el tipo y forma que debe adoptar la evaluación, para que se constituya en una evaluación de calidad (Celman, 1998).

Parece evidente, que si la evaluación es un elemento o componente esencial del proceso educativo, la concepción prevalente de la educación y las características de su realización determinarán en gran medida la naturaleza y alcance del modelo evaluativo; pero, a su vez, el modelo de evaluación influirá decisivamente en el proceso y producto de la educación y, en consecuencia, en su calidad (De la Orden Hoz, 1997, p. 20).

En efecto, si la calidad de la educación está vinculada a un conjunto de coherencias en el sistema educativo (De la Orden, 1992), la virtualidad de la evaluación, como factor de optimización educativa, dependerá enteramente de las características del esquema evaluador. Es decir, si los criterios y modos de evaluación, que determinan los objetivos reales y, en última instancia, el producto de la enseñanza y del aprendizaje son coherentes con los objetivos formalmente establecidos –o sobre los que existe un consenso implícito- y, a través de ellos con los fines generales de la educación y el sistema de valores del que derivan, la evaluación actuará como el más poderoso factor de promoción de la calidad educativa, al garantizar la congruencia y eficacia del sistema en su conjunto. Si, por el contrario, los criterios y modos de evaluación movilizan los procesos educativos hacia objetivos y resultados no coherentes con las metas formalmente establecidas o

---

<sup>20</sup> Sólo desde una educación de calidad se podrá minimizar los efectos que conducen a la exclusión social de las sociedades. Y es justamente en este escenario donde se produce el redescubrimiento de la evaluación como uno de los instrumentos más importantes para gestionar eficiente y racionalmente la calidad en la educación (p. 46).

<sup>21</sup> Pues es la herramienta seleccionada mayoritariamente por los docentes, ya que, a su vez, esta opción ya viene sugerida desde la Administración para lograr esa anhelada calidad de la enseñanza.

implícitamente aceptadas, ni en consecuencia, con los fines generales de la educación y el sistema axiológico en que se sustentan, la evaluación se constituye en el mayor obstáculo a una educación de calidad (De la Orden Hoz, 1997, p. 22).

Hargreaves, dentro de que identifica la evaluación como instrumento para la calidad, no lo hace desde el punto de vista del logro sino de la mejora. Así, apunta que “la evaluación mejora la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, ya que permite al profesor valorar el proceso de aprendizaje, identificar los niveles de comprensión de los estudiantes, localizar problemas y ofrecer ayuda individualizada a sus estudiantes ajustando su programa y mejorando su enseñanza” (Hargreaves y Ryan, 1998, p. 190). Al igual que Hargreaves, Santos Guerra (1993), también considera que

“la evaluación no se cierra sobre sí misma, sino que pretende una mejora no sólo de los resultados sino de la racionalidad y de la justicia de las prácticas educativas”, pero la evaluación no sólo va a intentar esa mejora sino que además la va a facilitar “al preguntar por el valor educativo del programa, al facilitar la comprensión de lo que sucede en el mismo, al provocar la reflexión y el debate de los implicados y al urgir las respuestas sobre los posibles cambios” (p. 42).

Así, en cuanto a dicha mejora señala, en otro sentido al que lo hacía De la Orden, que tendría que ser definida, “no tanto a través de unos parámetros establecidos a priori, sino en la propia dinámica de la acción contextualizada en la que aparece un fuerte juego de expectativas, motivaciones, intereses, deseos, sentimientos y valores” (Santos Guerra, 1993, p. 44), es decir, que la mejora no debe centrarse en lo preestablecido sino en el proceso y todo lo que le rodea.

Enfocando la evaluación desde el punto de vista de la mejora, como venimos haciendo, también debemos mencionar a Villar Angulo (2004), el cual considera que para realizar una evaluación de calidad, que sea provechosa para mejorar el

proceso de enseñanza-aprendizaje, es conveniente hacer uso de la misma en sus tres momentos: al comienzo-inicial, durante su desarrollo-formativa, y al final-sumativa.

A modo de resumen, y tras una revisión de la bibliografía que en torno al tema han surgido y están surgiendo, podríamos señalar la importancia que la calidad ha estado adquiriendo en el ámbito educativo y a su vez la gran dificultad para encontrar una definición de la misma. Así, hemos tenido que conformarnos con las aproximaciones que distintos autores ofrecen acerca del concepto de calidad y de sus dimensiones, tanto en un sentido amplio del término como en el ámbito concreto de la educación. El centrar la calidad en la vida educativa, nos ha conducido a realizar un breve análisis de los indicadores de calidad, en donde hemos percibido esa presencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación en los mismos. Y, por último, hemos indicado las distintas tendencias en las concepciones y reflexiones que realizan diversos autores acerca de la calidad.

Este recorrido por la calidad nos ha permitido llegar a una propuesta de lo que nosotros entendemos por calidad en la educación, en donde ésta se encuentra presente en todo el proceso educativo, formando parte del mismo y cumpliendo una función transformadora, en la que se le posibilite al alumno el desarrollo de sus capacidades y destrezas, su implicación en la toma de decisiones y, por tanto, en los procesos que le afectan, y permitiéndole en definitiva tomar parte en su propio aprendizaje.

### 1.1.3.- El proceso de enseñanza-aprendizaje una actividad social.

Revisado en el apartado anterior el concepto de calidad y sus distintas acepciones, así como las dimensiones del mismo y la atención que se prestaba tanto a la igualdad como a la figura y función del profesorado, como formatos relevantes de la misma; pasábamos a resumir las necesidades de los indicadores de esa calidad en los que se ponían de manifiesto tanto la heterogeneidad de los mismos, así como la existencia de dos dimensiones constantes: la enseñanza y la evaluación. Por último, concluíamos el apartado indicando las tendencias que encontramos en las distintas concepciones de la calidad, a la vez que las reflexiones de distintos autores de nuestro ámbito, relacionadas con la misma.

Sin duda el carácter global del término, es decir, su alcance amplio y holístico nos señala ya dos ámbitos en los que posicionarnos, en los que tomar todas las precauciones necesarias: la relación con las concepciones que sustentan el concepto de calidad y, por lo tanto, su relación con los concepciones de educación, enseñanza y evaluación, por una parte; y, por otra, la necesaria unidad de reflexión, más concretamente en nuestro objeto de estudio que es la evaluación de alumnos, con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Vamos pues, en este apartado, a profundizar sobre estos desarrollos.

Así pues, la evaluación nos permite conocer qué es lo que está ocurriendo, o lo que ha ocurrido, acerca de cualquier objeto de conocimiento. Ahora bien, no podemos olvidar que la evaluación no puede ser entendida fuera de las concepciones sociales, culturales e ideológicas en las que se inserta, no se puede entender fuera de las tendencias de enseñanza en las que cobra carta de existencia, no se puede obviar su relación con la calidad, con las concepciones de calidad hegemónicas que en determinados momentos se imponen a otras, y, por lo tanto, sin dejar aparte el estudio que como ámbito del conocimiento y saber desarrolla,

erigirse en unidad independiente y directamente relacionadas con todas ellas. En primer lugar, porque su unidad de sentido está inserta en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en segundo lugar porque, como tal, no puede desarrollar una teoría de sí misma independiente de los contextos en los que se desarrolla y cumple sus funciones sociales.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la evaluación no es una actividad neutral, descontextualizada, es decir, no está libre, por un lado de valores e ideologías, pues su sola conceptualización implica una postura política e ideológica de los valores educativos (Policarpo y Morales, 2001). De ahí que el respeto a los valores éticos y sociales, unido al cumplimiento exacto de los compromisos que se adquieran, es una norma que puede condicionar el significado, el alcance de la evaluación (Blanco, 1990, p. 46). Y, por otro, está vinculada a los contextos en los que se lleva a cabo, los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cuando afirmamos esto, lo hacemos en el sentido de considerarla como *una actividad social* y que, por lo tanto, conduce a una determinada forma de actuar, pensar y sentir dotadas, a su vez, de un poder de coacción y que por tanto se le imponen al individuo (hechos de conciencia colectivos) (Lamo de Espinosa, 1998, p. 348). Igualmente, Gimeno y Pérez (1992, p. 334), señalan que conceptualizar la evaluación como “práctica” es hacerlo ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones (*actuación*), que se apoya en una serie de ideas (*pensar*) y formas de realizarla (*sentir*) y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada (*coacción*). Además, apuntan que la práctica de la evaluación se explica por la forma en que se llevan a cabo las funciones que desempeña la institución escolar, y por eso viene condicionada su realización por numerosas dimensiones y elementos personales, sociales e institucionales relacionados con su alcance, procesos y formatos de presentación.

En el sentido de los apartados anteriores, la evaluación en general, y cuando hablamos de los alumnos en particular, podemos decir que tiene un alcance personal, interpersonal y/o público, y que, en cada una de las modalidades o formas, requiere una actuación veraz, creíble y justa. Si nos centramos en la situación personal, en donde el evaluador y el destinatario coinciden, la evaluación tan sólo exigiría validez y, por tanto, sería veraz en la medida que lo cumpliera; mientras que si lo hacemos en la interpersonal, al trabajar el evaluador para los destinatarios (entidades privadas), se le pediría además de veracidad que fuese creíble para los destinatarios, lo que supone un grado de rigor mayor. Por último, cuando hablamos de la evaluación como una modalidad pública, en la que el evaluador valora un programa público para unos destinatarios externos, es donde la evaluación tiene que hacer frente a esas tres exigencias que mencionábamos: veracidad, credibilidad y justicia (House, 2000). Si profundizamos en estos tres términos, en relación con la evaluación, podemos decir, en cuanto al primero de ellos, que la veracidad de los resultados permite a los interesados expresar juicios con fundamento en una información rigurosamente analizada, y reconoce la historia y la dinámica mutable de las instituciones escolares (Carrión, 2001). House (2000), en relación con el segundo término, señala que todos los elementos estéticos de la evaluación han de contribuir a la coherencia general, ya que una mayor coherencia conduce a una mayor credibilidad por los destinatarios de la evaluación. Y por último, en cuanto a la justicia, House (2000) apunta que en las decisiones del evaluador influyen un conjunto de factores, uno de los más importantes es la concepción de justicia que tenga él de la evaluación. En definitiva, la evaluación no sólo debe ser veraz, sino también justa; ésta es una norma importante con respecto a la cual juzgarla. Una teoría de la justicia propia del evaluador, no determina un único enfoque de la evaluación, pero sí limita las opciones para su elección y le utilizará para justificar el o los enfoques adoptados.

Para llevar a cabo las exigencias anteriormente mencionadas, la evaluación es un proceso y, como tal, lleva consigo la descripción un juicio o valoración, y,

anticipadamente, conlleva la necesidad de un conocimiento o información. Así pues, la información previa a la evaluación, sobre el objeto o sujeto evaluado nos permite llevar a cabo los procesos descriptivos, para, en función de los mismos, emitir un juicio o valoración (plano valorativo). Por tanto, la evaluación utiliza métodos de investigación y de juicio tal y como señala Nevo (1986), cuando establece que hay que:

- 1.- Determinar los estándares para juzgar la calidad de la enseñanza, así como decidir cuáles de ellos deben ser relativos o absolutos;
- 2.- Recoger información relevante sobre los objetos de evaluación; y
- 3.- Aplicar los estándares para determinar la calidad de la enseñanza.

El problema de la evaluación como juicio, es la clarificación de los patrones de comparación, es decir, que el problema está en “con quién” comparar la evaluación, ya que podemos hacerlo en base al propio alumno, a un programa oficial, a un programa impartido, a unos criterios predeterminados a nivel estatal, etc., y todo ello, sin lugar a dudas, va a influir en los resultados de la evaluación (Martínez, 2003).

Cuando referimos la evaluación al alumno, como es el estudio principal de este trabajo, tiene como foco, como finalidad, como esencia de sí misma el aprendizaje del discente (como consecuencia de los procesos de enseñanza) y que precisamente en la consideración de ese aprendizaje surge la necesidad de presentarla como hecho social, en unos determinados formatos que permiten la acreditación y la toma de decisiones. La evaluación, no se reduce únicamente a una acreditación, sino que también intenta conocer qué ha ocurrido en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero ese conocimiento del aprendizaje implica, al ser un hecho social, la presencia de un determinado momento durante la evaluación en el que se enfatizan los resultados, “la nota”, es decir, la acreditación. En esta misma línea, Bolívar señala que valorar lo que los alumnos han aprendido (en sentido

amplio) es relevante, pero la cuestión es si sólo se queda en acreditar o, en su lugar, es uno de los índices privilegiados sobre el valor de los procesos de enseñanza puestos en juego (Bolívar, 2000, p. 5). Además, como dicen las autoras citadas (Camilloni y otras, 1998):

“Es innegable reconocer el valor de la evaluación que centra la mirada en la comprensión de los procesos de aprendizaje, articulando desde allí su propuesta de enseñanza, pero esto no implica un menosprecio por la acreditación, y ni siquiera pensar que una propuesta excluye la otra, ya que el hacerlo implicaría desconocer que la enseñanza es una práctica social y que, como tal, le corresponde la legitimación de conocimientos” (p. 103).

Como venimos apuntando, la evaluación es un hecho social y como tal hace necesaria la presentación de esos resultados, objetos de la evaluación, en unos formatos. Esta acción es conocida comúnmente como “la entrega del boletín de notas” y, formalmente, como los informes de evaluación. Dicha presentación de los resultados de la evaluación se realiza, Medina y Salvador (2002), con la pretensión de satisfacer el derecho de los ciudadanos a ser informados verazmente, de tal modo que mediante este informe público se muestren los procedimientos metodológicos seguidos, los problemas identificados, las alternativas, etc., y finalmente una valoración completa y crítica del objeto evaluado.

Así, como el objeto de la evaluación está inserto en lo social, debe ser tratado en las llamadas ciencias humanas y, redundando una vez más en esta línea, *la evaluación es una actividad socialmente determinada* (Díaz Barriga, 1997). Dentro de esta línea o tesis, como Barriga la denomina, plantea dos problemas que subyacen a la misma:

A/ Las evaluaciones, están más preocupadas por los instrumentos que por el objeto de estudio, el conocimiento del aprendizaje en lo humano. Cuando el docente se

centra especialmente en el instrumento, o lo que es lo mismo, en la prueba, éste pierde su atención sobre el proceso de aprendizaje y de la evaluación. Así, los exámenes realizados durante el curso y los de Selectividad (PAU), cumplen funciones similares cuando presentan las mismas preguntas a los distintos alumnos o grupos de alumnos procedentes de diferentes ámbitos, pero que cursan la misma materia, sin tener en cuenta sus condiciones particulares ni su proceso de aprendizaje.

Estudiar al alumno en su totalidad y a éste en el contexto de enseñanza-aprendizaje y de las relaciones que ello conlleva, requiere un método que tenga en cuenta todo ello, de tal manera que parta de la aceptación y reconocimiento de las dificultades de estudiar fenómenos complejos como el alumno, el aprendizaje y el aula, para acceder a otras alternativas que permitan la producción de conocimientos sobre evaluación. Sin embargo, advierte Vasconi (1978 citado en Barriga, 1997) “cuando estos nuevos métodos se legitiman y se convierten en el único modo de hacer algo ‘científico’, lo que se hace es dificultar una producción de conocimientos radicalmente nuevos” (p. 12).

B/ La evaluación está condicionada socialmente y, a su vez, condiciona a la sociedad por las posibilidades que les permite a los individuos la superación de las evaluaciones, es decir, por la consecución de acreditaciones, de ciertas calificaciones (cuanto más altas, más posibilidades), de un estatus, etc. Estas determinaciones sociales, a las que obedece la evaluación, también se pueden explicar por los factores socioeconómicos y culturales que rodean a los alumnos.

La evaluación, a su vez, determina lo que es correcto, lo sanciona y lo consume, y la sociedad lo refuerza al convertirse en consumidora de la misma. Cuando un alumno recibe la máxima calificación es interpretado como que ha aprendido, mientras que cuando esta situación es contraria se asume que este

alumno no sabe. Por tanto, el hecho de plantear la evaluación como una actividad social implica reconocer todas aquellas determinaciones sociales que le afectan (Díaz Barriga, 1997, p. 154).

Igualmente, señala que “el actual discurso de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición, lo que impide el desarrollo de una teoría de la evaluación” (1997, p. 155). Bajo este epígrafe, Barriga pretende señalar que hoy en día es en la medición donde se encuentra el principal procedimiento para realizar la evaluación, y que es este hecho el que imposibilita el desarrollo de una teoría de la evaluación, pues no abarca la construcción de su objeto de estudio que, como anteriormente comentábamos, consistía en el proceso de aprendizaje del alumno.

Cuando se entiende que la evaluación se reduce a la medición, tal y como señala Barriga (1997), ésta se fundamenta en la psicología conductista y, por consiguiente, en el empirismo, planteando un obstáculo frente a la ausencia de sus explicaciones teóricas. De este modo, “surge la teoría de la medición como un elemento para hacer como que se investiga, cuando en realidad lo único que se hace son mediciones empiristas” (p. 156).

Como la evaluación no puede entenderse fuera del marco de la educación y la enseñanza y, por tanto, está inmersa en el hecho social y repleta de valores, consideramos que esta teoría de la medición debe estar incluida en la teoría de que la evaluación es una actividad social, pues medir es lo que exige la sociedad a la evaluación y, consecuentemente, podemos reducir la teoría de medición a la de evaluación. Este planteamiento nos conduce al realizado por Thorndike y Hagen (1970 citado en Barriga, 1997), en el que exponen, en tres pasos, el procedimiento que hay que seguir en la evaluación. Esta idea queda también clara en palabras de Weiss (1975 citado en Barriga, 1997), cuando expone que la pregunta evaluativa es muy sencilla y lo único que tiene que hacer el evaluador es: “(1) buscar las metas del programa; (2) traducir las metas a indicadores mensurables de la realización del

objetivo; (3) reunir datos de los indicadores, y (4) comparar datos con criterios de realización de las metas” (p. 39).

Como acabamos de mencionar, el procedimiento de Thorndike se desarrolla en tres pasos, pero nuestra intención es ahora centrarnos en cómo funciona su modelo en la práctica de la evaluación. Para ello, vamos a exponer a continuación cómo funcionaría este modelo, utilizando como ejemplo un examen de Historia de España realizado por un alumno en 2º de Bachillerato. Si consideramos un examen de la materia de Historia, en el *primer paso*, el docente indicaría los temas que “entran” o los que los discentes deben de prepararse para la prueba, y podríamos decir que en este paso el alumno tiene que aprender Historia de España, a la vez que el profesor configura las preguntas<sup>22</sup> que van a aparecer en el examen. A partir de este momento, se empezaría a desarrollar el *segundo paso*, en el que el alumno debe desempeñar una serie de operaciones comportamentales y cognoscitivas que le permitan realizar el examen y, por tanto, hacer que el aprendizaje se manifieste<sup>23</sup>. Una vez llevado a cabo este paso, surge el *tercero*, en el que el docente a partir de los criterios de evaluación marcados, valora los conocimientos plasmados por el alumno en el examen.

Tras la ejemplificación del modelo se hace necesario destacar el salto epistemológico que se produce entre el paso 1 y 2, pues realmente no llegamos a conocer cuánto sabe el alumno y si éste ha aprendido Historia de España, ya que solamente ha demostrado que sabía responder a unas determinadas cuestiones sobre unos temas concretos. Por ello, Barriga (1997) afirma que “la inclusión de la teoría de la medición en la evaluación le confiere a ésta sólo un efecto de científicidad” (p. 159).

---

<sup>22</sup> Esto conlleva al profesor a que reflexione acerca de las mismas, planteándose las capacidades que en ellas va a exigir, el tipo de preguntas del que va a hacer uso, el número de cuestiones que van a configurarlo, el orden en el que van a aparecer, etc.

<sup>23</sup> Por ejemplo, cumplimentando cuestiones como: definir brevemente unos términos, analizar y comentar un texto y desarrollar los temas enunciados.

Profundizando en esta última reflexión, no parece adecuado afirmar, por ejemplo, que el objeto fundamental de la evaluación es determinar el valor de una cosa, de “emitir un juicio de valor” sobre algún hecho educativo, sin matizar dicha afirmación. Toda definición será interpretada de un modo u otro, en función del enfoque o prisma bajo el cuál nos situemos (Martínez, 2003).

Existe una diversidad de puntos de vista sobre los enfoques de evaluación, así como respecto a su clasificación, tantas como criterios y autores. Para House (2000), a pesar de que se defiendan una gran variedad de enfoques de la evaluación, opina que la mayoría de ellos pueden agruparse en unos pocos tipos básicos mencionados por unos como “modelos” y por otros como “enfoques”, aunque finalmente, unos y otros, terminan denominándose paradigmas. Independientemente, de cómo se les designe, cada uno de estos modelos o enfoques de evaluación parte de unos presupuestos teóricos que definen su concepción sobre la enseñanza, y deben proponer unos procedimientos metodológicos coherentes con los puntos de partida (Medina, 2002, p. 313). House, también señala que muchos autores de la evaluación como Cronbach, Campbell y Glass, no se comprometen con ningún enfoque concreto. Y, sin embargo, otros como Guba han publicado trabajos que defienden enfoques diferentes. Por tanto, considera que no podemos identificarlos como propios de ninguna persona determinada ni típicos de nadie en particular.

No obstante, House (1980, citado en García Fernández, 1998), propone la agrupación de las teorías del conocimiento en dos grandes tendencias: *objetivismo* y *subjetivismo*. Para la primera tendencia, la evaluación requiere que tanto los datos como los análisis realizados puedan ser reproducidos y verificados por otras personas competentes utilizando las mismas técnicas. Mientras que, desde el subjetivismo, la validez de la evaluación depende de las experiencias acumuladas como base de la comprensión.

Pero para otros autores como Melrose (1998), la evaluación del currículo plantea tres paradigmas. El primero de ellos, denominado *paradigma de evaluación funcional o técnico*, cuyos resultados son medidos en relación con los objetivos preestablecidos, están relacionados con los objetivos del centro o de la administración. En este paradigma, los evaluadores son expertos externos que intentan dar respuesta a las cuestiones planteadas, y sostienen que las evaluaciones son objetivas, cuantitativas y comparables. Los modelos de evaluación, que se podrían encontrar dentro de este paradigma son: el modelo por objetivos de comportamiento de Tyler, los modelos agrícola-botánicos, el enfoque de prueba de hipótesis de Stenhouse y los modelos de facilitación de tomas de decisión de Stufflebeam y Guba; los cuales estimulan muy poco a los evaluadores a investigar el contexto o los procesos. Si establecemos una conexión entre este paradigma y el cuadro acerca de la calidad y sus dimensiones (que presentábamos en apartado anterior), podemos relacionar la concepción de calidad como adecuación a propósitos y su dimensión eficacia-resultados con este paradigma técnico, pues en ambos casos se concibe el aprendizaje como el fin último que los alumnos deben lograr en función de unos objetivos preestablecidos.

En segundo lugar, presenta el *paradigma transaccional o naturalista de evaluación*, basado en el humanismo liberal y en la ética subjetivista (House, 2000), en donde se reconoce la variedad de experiencia y de valores que subyacen en las diferentes percepciones de los estudiantes y de los docentes de un programa. En este paradigma, la evaluación es tratada como un acontecimiento en un contexto singular, de personas con sus creencias y sus acciones. Por tanto, el foco está en considerar si las necesidades de los alumnos o docentes han sido satisfechas y si los aprendizajes han sido los pertinentes. Los modelos de evaluación que podrían corresponder a este paradigma son: el modelo responsivo de Stake, el iluminativo de Parlett y Hamilton y los modelos etnográficos interactivos. En este caso, la relación la podemos establecer entre este paradigma naturalista y la concepción de calidad como perfección y su dimensión procesos, porque consideran que los

procesos de enseñanza-aprendizaje tienen que ajustarse a las características de los alumnos y del contexto en el que se desarrollan, y que los docentes deben estar preparados para ello.

Y por último, Melrose (1998) plantea el *paradigma de evaluación crítico o emancipador* basado en ideas que expresan que las comunidades de aprendizaje están capacitadas para establecer sus propios standards y llevar a cabo la práctica evaluativa. Los evaluadores críticos reflexionan sobre su práctica como evaluadores, e intentan mejorarla en el próximo ciclo, además consideran el contexto de la organización social y de sus prácticas y el contexto histórico, político y social, a fin de operar cambios en tales contextos. Para ellos, probablemente, la educación se constituya en un interés central, y la evaluación del currículo y de su mejoramiento sea probablemente el propósito principal, implicando diálogo, colaboración y praxis. En este paradigma, el modelo que mejor se ajustaría sería el de evaluación crítica. En cuanto a este paradigma crítico, podemos establecer una relación entre el mismo y la concepción de calidad como relevancia y su dimensión transformadora, ya que lo que se pretende es que los alumnos tomen parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Medina (2002), los denomina modelos y los divide en dos grandes bloques: cuantitativos y cualitativos, fundamentados en distintos paradigmas, con distintas concepciones de la realidad, de entender el conocimiento científico, etc.

Con respecto a los *modelos cuantitativos*, estos se centran en la evaluación de logros de los objetivos, de modo que prestan la mínima atención a los procesos ocurridos para su consecución y se interesan, principalmente, por los rendimientos académicos. Entre los cuantitativos, Medina (2002) destaca los siguientes modelos de evaluación: el experimental, el enfoque sistemático, por objetivos de comportamiento y el de la toma de decisiones. Estos dos últimos modelos son principalmente de pedagogía.

Como consecuencia de las carencias en determinados aspectos del paradigma cuantitativo, se han originado distintos *modelos cualitativos*: la crítica artística, la evaluación respondiente, la evaluación iluminativa, el modelo de estudio de casos y la evaluación democrática. Estos modelos se dirigen a valorar los procesos más que los resultados, e intentan hacerlo desde su propio contexto.

House (2000), presenta una breve descripción de los principales enfoques que se utilizan en la actualidad por muchos profesionales, excluyendo a su vez aquellos que considera que están muy relacionados con estos tipos principales o ser una combinación de los mismos. Estos enfoques son los siguientes:

- *El enfoque del análisis de sistemas*. En este enfoque, se definen unas pocas medidas de resultados, como las puntuaciones de tests en educación, tratando de relacionar las diferencias halladas entre programas o normativas con las variaciones que se descubran en los indicadores. Los datos son cuantitativos, y las medidas de resultados se relacionan con los programas mediante análisis de correlación u otras técnicas estadísticas. Tiene relación con los resultados cuantitativos que los alumnos obtienen en los exámenes, tratando de relacionar los aprendizajes de los alumnos con los criterios de evaluación.

Las evaluaciones sistemáticas proporcionan pruebas válidas y fiables que pueden repetir otros observadores, que no podrían haberse producido sin la interacción y que incluyen información respecto al empleo eficaz de los fondos. Este enfoque adopta, sin lugar a dudas, la metodología de la ciencia social positivista y, por regla general, excluye otras metodologías.

- *El enfoque de objetivos conductuales (o basado en metas)*. Este enfoque toma las metas del programa, tal como están formuladas, y recaba pruebas para comprobar si se han alcanzado. Los objetivos son la única fuente de normas y criterios. El evaluador, valora lo que dicen que tratan de conseguir quienes han

elaborado el programa. Las discrepancias, entre los objetivos formulados y los resultados obtenidos, constituyen la medida del éxito del programa.

En el ámbito educativo, este enfoque haría referencia a los objetivos educativos planteados por la Administración y que el profesorado emplea para comprobar si sus alumnos han alcanzado los conocimientos requeridos mediante una prueba, normalmente un examen, en el cual deben quedar reflejados esa consecución de los objetivos por parte de los mismos. Por tanto, el logro o no de los aprendizajes se averigua analizando los resultados de la prueba con los objetivos planteados.

En educación, el modelo basado en objetivos fue promovido por Tyler (1950), que defendía la definición de los objetivos educativos en términos de la conducta de los estudiantes. Bloom (1956) y otros, elaboraron taxonomías de objetivos educativos apropiados, y éste junto con Popham (1975), aplicaron este enfoque a la evaluación de distintas asignaturas.

Podemos contrastar dicho enfoque con el descrito anteriormente del análisis de sistemas, que se basaba sólo en cuatro baterías de tests para evaluar trece programas relativos a la primera infancia, y que tenía una gran cantidad de metas y objetivos. Sin embargo, una evaluación por objetivos conductuales tendría que haber determinado si se cumplía cada uno de los objetivos, o bien debería reducir éstos a algún conjunto medible.

- *El enfoque de decisión.* Este enfoque, sostiene que la evaluación ha de estructurarse a partir de las decisiones reales que haya que tomar, lo cual corresponde al responsable máximo. En el campo de la educación, el principal exponente de este enfoque ha sido Stufflebeam (modelo denominado “CIPP”). La metodología descansa, en gran medida, en encuestas (cuestionarios o entrevistas), y el evaluador trabaja más sobre las variaciones naturales en el

medio en donde se desarrolla el programa, que tratando de montar experimentos. Las cuestiones que se resuelven corresponden a los responsables de las decisiones, aunque incluyen la eficacia del programa en relación con alguna dimensión y, en especial, qué partes del programa funcionan.

Aquí, la evaluación trata de comprobar si se han producido cambios en los aprendizajes de los alumnos con respecto a la evaluación anterior, pero esta vez no mediante un examen en un momento determinado, sino que dicha comprobación tendrá lugar durante el desarrollo de las clases. Además, esta evaluación se estructura en base a lo que el docente considera que el alumno debe aprender o mejorar.

En resumen, el enfoque de decisión de la evaluación resuelve el problema del evaluador tomando como destinatario (a quien se dirige la evaluación) al responsable de las decisiones, adoptando como preocupaciones y criterios significativos los propios de aquel. Varía la manera de identificar a los responsables de las decisiones y cómo se manifiestan éstas.

- *El enfoque que prescinde de los objetivos.* Este enfoque constituye una reacción directa, frente a la omnipresencia de la evaluación determinada por los objetivos. Scriven (1973), sostiene que el evaluador no sólo no tiene que basar su evaluación en los objetivos del programa, sino que debe procurar evitar deliberadamente informarse sobre ellos, con el fin de que no le lleven a sesgos tendenciosos. Por tanto, el evaluador debe investigar todos los resultados.

En este enfoque se cambian algunas concepciones anteriores, como por ejemplo que el docente no debe basar, exclusivamente, la evaluación de los aprendizajes en los objetivos educativos planteados en un principio, ni tener conocimiento sobre los mismos, de tal manera que a la hora de evaluar no se

vean influenciados por éstos y sea capaz de analizar los resultados sin ideas preconcebidas de lo que deberían haber escrito los alumnos en los exámenes.

La evaluación independiente de los objetivos, se basa en el análisis de las necesidades del usuario y no de los objetivos de los productores. Entre las técnicas utilizadas están los experimentos de tipo “doble ciego”, en los que ni el sujeto ni el experimentador saben cuál es el tratamiento ni cuál el placebo.

- *El enfoque del estilo de la crítica de arte.* La crítica trata de “traducir” una situación de tal manera, que se pongan en evidencia los aspectos significativos de la situación, objeto o programa, que realizada de manera adecuada aumenta el conocimiento y la apreciación. La función de la crítica consiste en aplicar criterios, de modo que los juicios sobre los hechos puedan fundarse en una consideración de lo importante. En la concepción de Eisner, la crítica es cualitativa por naturaleza, como las mismas obras de los artistas, y sostiene que la crítica es una operación empírica.

La principal función de este enfoque en la educación, es aplicar los criterios de evaluación a la prueba realizada, de tal modo que las valoraciones que el profesor efectúe sobre la misma sean el resultado de un aprendizaje significativo por parte del alumno.

No existe una metodología normalizada, salvo la revisión crítica, que puede llevarse a cabo de diversos modos. Para el crítico, son esenciales una experiencia y preparación adecuadas. En definitiva, la crítica lleva a una consciencia reforzada, una mejora de los niveles y una actuación perfeccionada. El enfoque crítico de la evaluación resuelve el dilema de ésta mediante la designación, como evaluador, de una persona experimentada y con la adecuada preparación, finalmente, un experto en la cuestión de que se trate.

- *El enfoque de revisión profesional (acreditación).* Concebido de manera algo más amplia, este enfoque supone que los profesionales juzguen el trabajo de sus colegas. Está pensado para involucrar al profesorado en la autoevaluación. Antes de que una comisión externa efectúe una visita, el profesorado del centro se divide en varias subcomisiones que se encargan de puntuar los ítems de la lista de comprobación, y los resultados se comunican a todo el profesorado. Tanto las subcomisiones como el pleno de la comisión visitadora elaboran informes escritos, y antes de abandonar el centro, en un breve informe oral al profesorado, la comisión indica los principales aspectos positivos y negativos y hace las correspondientes recomendaciones.

En el caso de los alumnos, se trataría de que unos a otros valorasen los aprendizajes adquiridos, es decir, sería una especie de autoevaluación pero con la diferencia de que los resultados logrados por unos fuesen valorados y comentados (tanto lo positivo como lo negativo, y sus posibles mejoras) por otros discentes.

- *El enfoque cuasijudicial (de contrapruebas).* Los procedimientos cuasijudiciales se han utilizado desde hace mucho tiempo con fines de evaluación y de elaboración de normativas. Recientemente, en el campo de la evaluación, se viene prestando atención a la simulación de juicios u otros procedimientos de contrapruebas, sobre todo problemas de los programas sociales.

Este enfoque no es empleado normalmente en las instituciones educativas, pues consiste en realizar juicios positivos y negativos acerca del aprendizaje de los alumnos sin entrar en valoraciones numéricas.

Hay muchos procedimientos cuasijudiciales que pueden aplicarse a la evaluación, de los que el jurado de certámenes y el juicio sólo son los más conocidos. El problema del evaluador se resuelve mediante el empleo de

procedimientos cuasijudiciales, que prestan a la evaluación la autoridad de la justicia. La legitimidad de este enfoque depende de la aceptación que se dispense a los procedimientos empleados en concreto, al instructor y al jurado o tribunal.

- *El estudio de casos (o negociación)*. Este enfoque es casi completamente cualitativo por metodología y presentación. Su objetivo, consiste en mejorar la comprensión que de la evaluación tenga el lector o destinatarios, mostrándoles, ante todo, cómo perciben otros el programa sometido a evaluación. Para Stake, los estudios de casos presentan descripciones complejas, holísticas y que implican gran cantidad de variables interactivas. Los datos se obtienen mediante la observación personal y la redacción es informal, narrativa, empleando a menudo citas, ilustraciones, alusiones y metáforas. Dentro de este enfoque, también podríamos encontrar a otros estudiosos como: MacDonald y Parlett y Hamilton.

Podemos comparar este enfoque con el crítico, debido a su similitud, ya que el crítico se basa en su propia experiencia y aplica normas que escoge el mismo, y quien emplea el estudio de casos se funda tanto en las percepciones de otros como en las suyas emitiendo sus juicios de valor sobre el programa. En algunos casos, ambos enfoques pueden parecer muy semejantes.

En definitiva, este enfoque resuelve el problema del evaluador procurando representar todas las posturas significativas de valor en el estudio del caso de que se trate, extrayendo de esas posturas sus criterios y normas, y dejando al lector del estudio que sopesa y equilibre estos elementos por su propia cuenta.

Una manera de comprender la evaluación consiste, como bien apunta House (2000), en comparar los numerosos enfoques entre sí. Las posibilidades de comparación son amplias, pero quizás las más significativas sean las que se

efectúan entre las premisas (“cosas que se dan por supuestas o se toman como verdaderas”) teóricas en las que se fundamentan los enfoques. De este modo, podemos ver hasta qué nivel son similares, desde el punto de vista lógico, y determinar qué posibilidades lógicas tienen y cuáles no.

Los elementos principales para comprender los enfoques son su ética, su epistemología y sus derivaciones políticas. Todos los modelos vigentes se derivan de la filosofía del liberalismo, y las diferencias existentes entre ellos se deben a sus respectivas desviaciones de la corriente principal. El mismo liberalismo, surgió del intento de racionalizar y justificar la sociedad de mercado (Macpherson, 1966 citado en House, 2000), organizada sobre la base de la libertad de elección, la cual continúa siendo una idea clave en los enfoques de la evaluación, aunque aparezcan diferencias en cuanto a quién elige, qué elige y sobre qué base elige. La segunda idea clave del liberalismo consiste en una psicología individualista.

Los enfoques de la evaluación asumen también un mercado libre de ideas, donde los usuarios “comprarán” las mejores. Por lo tanto, éstos comparten las ideas correspondientes a una sociedad mercantil, competitiva e individualista (House, 2000):

❖ **Ética subjetivista.** Todos los principales enfoques de la evaluación se basan en una ética subjetivista, que considera que el fin de la conducta ética es la realización de algún tipo de experiencia subjetiva. Ésta, se muestra en los cuatro enfoques que House denomina “utilitarios”, porque el resultado final consiste en una clasificación final de méritos, encabezada por la mejor opción para el usuario y, en último término, de máxima utilidad social. Pero los criterios últimos de lo que es bueno y correcto, son sentimientos o apreciaciones individuales.

El grupo utilitarista se diferencia internamente por su orientación hacia distintos destinatarios. Los enfoques de análisis de sistemas, objetivos conductuales y de decisión, se orientan en gran medida a suministrar información a los gestores o dirigentes. El enfoque que prescinde de los objetivos del programa tiende más hacia los usuarios. Los enfoques críticos-artístico y profesional se basan, para juzgar el programa que se evalúa, en profesionales expertos, mientras que los enfoques cuasijudicial y de estudio de casos requieren la participación de profesionales y público.

- ❖ **La epistemología objetivista liberal y subjetivista.** En la epistemología objetivista, se considera que la información de la evaluación es “científicamente objetiva”. Esta objetividad se consigue utilizando instrumentos “objetivos”, como tests o cuestionarios. Se supone que los resultados que producen estos instrumentos son reproducibles. Los datos se analizan por medio de técnicas cuantitativas, que también son “objetivas”, en el sentido de que pueden verificarse mediante la revisión lógica de las mismas, con independencia de quién las emplee.

En su forma extrema, el objetivismo epistemológico excluye por completo lo no cuantitativo: lo que existe puede medirse. La reducción a números se equipara a veces a la objetividad. En buena medida, los orígenes de este empirismo y objetivismo extremos pueden encontrarse en la primitiva epistemología de la filosofía liberal. Los instrumentos de elevada fiabilidad constituyen los hitos de este objetivismo epistemológico.

La evaluación utilitarista se basa, por tanto, en una ética subjetivista, de manera que eleve al máximo un estado mental, como es la satisfacción; pero, para hacerlo, emplea una epistemología objetivista. Cuando se ha determinado lo que debe promoverse al máximo, la metodología puede utilizarse de forma objetivista para asignar recursos que satisfagan diversos deseos.

Por otra parte, los enfoques intuicionistas-pluralistas de la evaluación emplean una ética subjetivista de clase diferente. En general, también su metodología de investigación suele ser subjetivista. Los procedimientos mediante los cuales un crítico educativo o un equipo de acreditación lleva a cabo su investigación, son más generales que específicos.

Del mismo modo, en los enfoques cuasijudicial y de estudio de casos, no se especifica del todo cómo llega un jurado a una decisión, ni por qué un estudioso de casos escoge ciertos materiales y no otros. El modo en que el autor clave desarrolla su investigación, se distingue por una subjetividad importante.

Mientras los objetivistas se fundan en la claridad de detalles para definir técnicas que puedan utilizar otros, los intuicionistas se basan en la preparación y la experiencia para garantizar el descubrimiento de la verdad. La validez subjetiva significa que la verdad depende de la naturaleza humana, y la utilidad subjetiva de algo se basa en el juicio y en los deseos personales.

A los subjetivistas les importa menos llegar a una proposición “verdadera” (en el sentido de generalizable), que relacionar la evaluación con la experiencia concreta de los destinatarios. Tratan de conseguir una perspectiva válida, en el marco de referencia del grupo para el que trabajan. La evaluación está intencionadamente ligada al contexto y sus descubrimientos se interpretan dentro del mismo.

La metodología subjetivista suele ser naturalista, aspirando a la generalización naturalista basada en la experiencia de los destinatarios, principalmente, no técnicos como profesores. Utiliza el lenguaje ordinario y categorías cotidianas de acontecimientos, y se basa más en la lógica informal que en la formal. Los instrumentos preferidos para recoger datos son las entrevistas y observaciones informales. También tienen gran relieve la

investigación histórica y el seguimiento de los hechos en el transcurso del tiempo. El objetivo consiste en mejorar la comprensión de individuos particulares. En definitiva, los enfoques subjetivistas consideran la educación y la enseñanza como un arte, más que como un conjunto de técnicas explícitas y exteriorizadas.

- ❖ **Premisas políticas de los enfoques utilitaristas e intuicionistas-pluralistas.** El liberalismo no es sólo una teoría ética y epistemológica, sino también una teoría profundamente política. Aunque Rivlin y Mill, difieren de su postura respecto al papel que haya de desempeñar el gobierno en cuanto a las decisiones y a la iniciativa de acción. El liberalismo de bienestar de Rivlin sostiene que el gobierno debe tomar las principales decisiones, mientras que Mill era el campeón del *laissez-faire*, de mantener al gobierno lo más apartado posible de las decisiones. En este sentido, los intuicionistas están más cerca del liberalismo clásico que los utilitaristas.

El principio de utilidad, conduce más bien a potenciar una fuerte intervención gubernamental que a evitarla. Por tanto, todos los enfoques utilitaristas de evaluación (análisis de sistemas, por objetivos conductuales, de decisión e independiente de los objetivos), se basan en una acción de gobierno, normalmente en forma de mandato gubernamental. La mayor parte de estos enfoques, tienen como principales destinatarios a los directivos y administradores de programas gubernamentales. La evaluación independiente de los objetivos del programa, cuyos principales destinatarios son los usuarios, constituye la única excepción.

Dentro de lo que es el pluralismo político, existen dos enfoques distintos: el *liberalismo clásico* y el *liberalismo conservador*. El primero de ellos, considera a la sociedad como una asociación de individuos autodeterminados, que cooperan con los demás para conseguir sus propios fines. Desde este

enfoque, se estimula la individualidad y la diversidad, es decir, que se considera fundamental la inviolabilidad del individuo frente a la intrusión de la sociedad y la esfera íntima de la persona debe conservarse inviolada. Además, se concibe la sociedad como un mercado en el que cada individuo trata de conseguir sus propios fines, y en el que éstos ven a los demás como instrumento para conseguirlo. La justicia, consiste en la protección de la esfera íntima de la persona y en la oportunidad, más o menos igual para todos, de conseguir sus propios fines.

El enfoque de evaluación que más se corresponde con esta versión del pluralismo liberal es de la evaluación democrática de MacDonald (1974), en el que el evaluador facilita información a los destinatarios y deja que el mercado resuelva, y en el que cada persona hace el uso que le parece de la información, relevando al evaluador de hacer interpretaciones.

En cuanto al liberalismo conservador, está basado en la idea de que cada persona alcanza su identidad a partir de los grupos primarios, no considera al hombre como un individuo por completo desvinculado, como en el liberalismo clásico. También se basa en la diversidad de los grupos y no en la de los individuos, existiendo entre ellos una tolerancia y aceptación mutua. La sociedad ideal se parece más a una ciudad pequeña que a una grande.

Desde este enfoque, es la evaluación respondiente de Stake la que más se acerca a sus ideales. Aquí, el evaluador debe responder a cualquiera de los intereses y presiones legítimos en torno al programa, pero no está obligado a representar ningún punto de vista ni a reflejar en la evaluación los puntos de vista, salvo que algún grupo de intereses participante en el programa promueva activamente alguno de ellos. Las evaluaciones pluralistas, tienden a favorecer al máximo la opción individual y local en vez de la utilidad social.

En resumen, todos los enfoques de la evaluación dan por supuesto un mercado libre de ideas en el que, en un plano ideal, los usuarios seleccionarán lo mejor. Asimismo, asumen que un mayor conocimiento hace, de alguna manera, felices, mejores o satisfechas a las personas, suposición interesante que se remonta hasta la Ilustración.

En este apartado, hemos reflexionado acerca de la evaluación de alumnos entendiéndola como una práctica social y, por tanto, dentro de las concepciones sociales, culturales e ideológicas en las que se inserta, de los contextos en los que se desarrolla y en definitiva de su integración, como una más, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y también hemos hecho referencia a la relación de la calidad con la evaluación y a cómo ésta puede constituirse en unos enfoques de aprendizaje.

#### **1.1.4.- La evaluación una dimensión del diseño de la enseñanza.**

Como hemos visto en los apartados anteriores la calidad es un proceso complejo que puede ser entendido como el logro de los resultados, el desarrollo de los procesos y la relevancia del aprendizaje. En cuanto a la evaluación, considerada como una práctica social, no podemos entenderla, por tanto, fuera de las concepciones sociales, culturales e ideológicas en las que se inserta. Y, también hemos hecho referencia a la relación de la calidad con la evaluación y a cómo ésta puede constituirse en unos modelos de aprendizaje.

Vamos ahora a concretar todo lo que veníamos estudiando al espacio educativo, planteándonos el siguiente interrogante “¿puede independizarse la evaluación de su espacio de diseño?”. Para ello, en primer lugar, se recogen las aportaciones de autores que, independientemente de sus propias concepciones, marcan la influencia de esta dimensión de la enseñanza para, en segundo lugar, señalar lo que sería y es la evaluación dentro del marco general que la define: los diseños de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y concluir con los efectos de su descontextualización.

En primer lugar un número significativo de autores constatan la importancia y fuerza de la evaluación en los procesos de enseñanza aprendizaje y de cómo prácticamente influyen, cuando no modelan, toda la estructura educativa. Se asume, implícitamente, que es así e incluso lo evidencian mostrando las publicaciones y eventos que se llevan a cabo. Hay una labor crítica pero en el fondo reconocen el papel preponderante. En este sentido, podríamos destacar a Piaget (1985) cuando afirmaba que

“el examen escolar constituye un fin es sí mismo, porque domina las preocupaciones del maestro en lugar de favorecer su vocación natural de

estimular conciencias e inteligencias y orienta todo el trabajo del alumno hacia el resultado artificial del éxito en las pruebas formales, en lugar de centrarse en sus actividades y en su personalidad. No abandonéis las tareas educativas más importantes para correr detrás de las que son más fácilmente evaluables” (p. 33).

Tal vez podrían distinguirse las declaraciones llevadas a cabo por profesores y estudiosos, que cuando tratan la evaluación tienden a hacerlo de manera independiente, descontextualizándola de las restantes dimensiones educativas (como ocurre en algunos artículos o trabajos exclusivamente sobre evaluación<sup>24</sup>), de aquellas otras que hablan de la misma en contextos más amplios como el diseño, la planificación (normalmente en las Didácticas Generales<sup>25</sup>). El hecho de separar la evaluación del resto de las dimensiones de la enseñanza y del aprendizaje, puede favorecer la creación de una teoría de la medición, tal y como señala Barriga, propiciado por el discurso, ampliamente censurado, de la separación entre medios y fines y el alcance que esta decisión tiene.

Hablar de evaluación como tal, implica referirse tanto al hecho de medir y clarificar, como al papel y a las intenciones de los implicados en el proceso educativo, a los agentes que intervienen con toda la carga de subjetividad de los mismos. Bien sea de carácter más personal (alumnos, profesores, padres) como institucional (todo el mundo de la normativización de las pruebas y, por lo tanto, de las decisiones intencionales que el proceso educativo tiene) y el papel que tendría la evaluación como herramienta en manos de la sociedad.

---

<sup>24</sup> Como por ejemplo, en el artículo de Alonso Tapia (1997) titulado *Evaluación del conocimiento y su adquisición*; y los trabajos de Gómez Castro (1999), Mateo (2000) y Wragg (2003) donde se hace referencia exclusiva al tema de la evaluación, con títulos como: *La evaluación en Bachillerato*, *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, y *Evaluación y aprendizaje en la escuela secundaria*, correspondientemente.

<sup>25</sup> Un ejemplo de que en las Didácticas Generales la evaluación se sitúa dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, podemos encontrarlo en Martínez Valcárcel (2003). *Didáctica General* y en Medina Rivilla y Salvador Mata (2002). *Didáctica general*. En ambos libros se puede observar como el tema de evaluación se incluye dentro del esquema de la enseñanza, es decir, entre la planificación de la enseñanza, las intenciones educativas, los contenidos curriculares, los modelos de enseñanza, los medios y recursos, la metodología didáctica, el currículo, etc.

## **La complejidad de la evaluación.**

Aproximarse al conocimiento y a la práctica evaluativa en el mundo de la educación, supone hacerlo sobre una realidad que participa de las mismas incertidumbres, cambios y escisiones que se registran en la sociedad en general y en la ciencia educativa en particular, lo cual concede a la evaluación un carácter complejo (Mateo, 2000, p. 15). Este carácter poco sencillo de la evaluación es el proclamado por estudiosos de la misma<sup>26</sup>, siendo habitual atribuirle dicha complejidad como consecuencia de la diversidad de funciones y expectativas que ésta se espera que cumpla, el esfuerzo por parte de los docentes para que no condicione todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en suma, por lo complicado que resulta el desarrollo del proceso evaluativo, en sí mismo. Más concretamente, Gimeno (1992) manifiesta que nos encontramos “ante una práctica profesional no sencilla, en cuya realización hay varias operaciones implicadas, ya que consiste en un proceso de adquisición, elaboración de información y expresión de un juicio a partir de la información recogida” (p. 343); es decir, que los docentes encuentran su mayor dificultad en la obtención de la información a evaluar, en cómo elaborarla y cómo y a quién comunicarla, teniendo que deducir para ello qué tipo de información es más interesante para cada una de las audiencias.

También Santos Guerra (1993), hace alusión a este carácter complejo de la evaluación, pero lo hace especialmente a la evaluación de alumnos puntualizando que

“es un proceso de gran complejidad. Entre otras cosas porque habría de considerarse dentro de otro más amplio que es la evaluación del aula, del Centro y del sistema. Parte de la evaluación del alumno se explica por el profesor que tiene, por los métodos con los que se trabaja, los medios con los que cuenta, la finalidad que se persigue... Considerado en sí mismo, el proceso de evaluación de los alumnos tiene elementos diversos y

---

<sup>26</sup> Autores: Gimeno, Santos Guerra, Lafourcade.

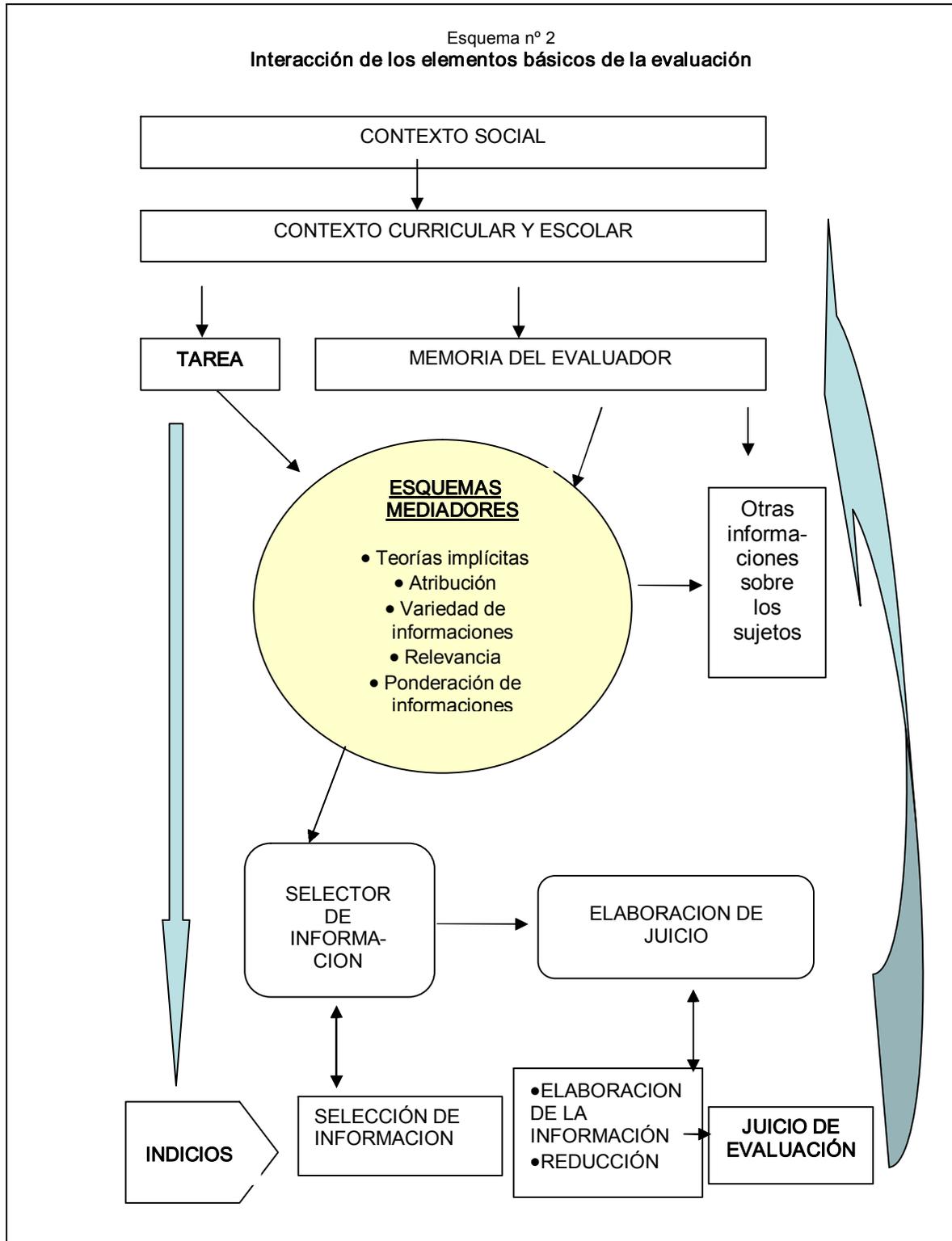
entremezclados que no es fácil abordar de forma aislada e independiente” (p. 63).

En este sentido, podríamos decir, siguiendo a Lafortade (1972), que “la tarea de medir o evaluar los rendimientos escolares es una cuestión sumamente difícil y compleja, aun para el experto en mediciones” (p. 228).

Esta evaluación de la que venimos hablando, siguiendo a Gimeno y Pérez Gómez (1992, p. 334), es una práctica muy extendida en el sistema escolar en todo nivel de enseñanza y en cualquiera de sus modalidades o especialidades. Y ya no sólo puede considerarse una práctica extendida en todos los niveles educativos, sino también un largo proceso que empieza muy pronto en la vida de los niños, y que abarca tanto la evaluación de los conocimientos como de las aptitudes y la actuación de éstos en el aula (Wragg, 2003, p. 20). Como decíamos en anteriores apartados, conceptualarla como práctica nos viene a decir que estamos ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla (ya que es llevada a cabo por personas, profesores) y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada. Es decir, que estudiar la evaluación es entrar en el análisis de toda la pedagogía que se practica (Gimeno y Pérez Gómez, 1992, p. 334).

La evaluación, en general, la simple calificación o la valoración de un trabajo, de un ejercicio de clase, o de cualquier actividad que el alumno realice, es decir, la adjudicación de toda categoría que suponga la ubicación de una elaboración del alumno dentro de una escala implícita o explícita, es la expresión de un juicio por parte del profesor, que presupone una toma de decisiones y que se apoya en los distintos tipos de evidencias o indicios, tomados a través de algún procedimiento técnico cuando es una evaluación formal (Gimeno Sacristán, 1988, p. 377).

Entre la calificación, apreciación o juicio que se da a un examen o a cualquier tipo de práctica o conducta que efectúe un alumno, y esa realización, conducta o trabajo materialmente observable del alumno, existe un proceso intermedio de elaboración de un juicio por parte del profesor (Gimeno Sacristán, 1988, p. 378). En el siguiente esquema (nº 2) planteado por Noizet y Caverni (1978), y que es recogido por Gimeno (1988), se establece la interacción entre los tres elementos básicos que, para estos autores, interactúan en la evaluación: el evaluador o profesor (que posee una “memoria” con toda la información referente al sujeto o al hecho a evaluar), lo que se va a evaluar (denominado por éstos como “producto real a evaluar”) y la valoración o juicio (llamando el “acto de comparación”). Dicha interacción, va a implicar una mediación, que es considerada por Noizet y Caverni como la esencia del acto de evaluar, el cual puede adoptar formas y procedimientos diferentes en función del objeto de la evaluación, de las características del evaluador, del modelo de evaluación que se emplee y del contexto en el que se desarrolle.



Siguiendo este esquema, hay que destacar que, el proceso evaluativo implica la elaboración de una serie de informaciones seleccionadas como relevantes por parte del evaluador a partir de unos indicios. Esto supone, a su vez, una reducción necesaria de todas aquellas posibles informaciones a tener en cuenta. Todo ese proceso de información implicado en la evaluación queda limitado por “el flujo de señales” que se producen en una situación, es decir, por una serie de indicios que posee el docente y que son producidos por las tareas, en general más relevantes, realizadas durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la selección de esa información relevante y el propio proceso de elaboración de juicio quedan influidos por los esquemas mediadores del profesor, como son: sus perspectivas cognitivas, teorías implícitas, procesos de atribución, otras informaciones de que dispone sobre los sujetos, sobre sus contextos, etc. Estos esquemas, junto con las tareas relevantes, son los factores básicos que se deben tener en cuenta en una mejora de las tácticas evaluadoras dentro del sistema educativo (Gimeno Sacristán, 1988, pp. 384 y 385).

Gracias a la intervención de este esquema mediador, puede explicarse que distintos profesores se comporten de manera diferente o emitan juicios diferentes ante una misma situación u objeto evaluado. Finalmente, podemos señalar, siguiendo a Noizet y Caverni, que el factor estabilidad, la idiosincrasia del esquema y los factores que producen la falta de la misma son variables importantes para explicar la arbitrariedad en la evaluación educativa (Gimeno Sacristán, 1988, p. 386).

La evaluación, como cualquier otra actividad educativa, supone una previsión de hechos y procesos, que constituyen y se relacionan con el resto de las dimensiones (objetivos, contenidos, etc.) de los diseños de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La planificación, debe ser el soporte del conjunto de decisiones que han de ser adoptadas para fundamentar óptimamente el diseño y desarrollo de la enseñanza (Salvador, Rodríguez & Bolívar, 2004, p.401). Este diseño de la enseñanza es definido por Martínez (2003) como

“un proceso de toma de decisiones para la elaboración del currículum, anticipado a su puesta en práctica. Esto significa, por un lado, la configuración de un espacio y un tiempo, individual o colectivo, en el que llevar a cabo ese proceso y, por otro, que dicho anteproyecto debe configurar un espacio flexible para la enseñanza, no predeterminando la práctica, sino orientándola y abriéndola a los múltiples eventos que ocurren cuando dicho anteproyecto se lleva a cabo en las aulas”. Igualmente, considera el diseño como “un eslabón mediacional entre el conocimiento disponible y la actividad real en los centros y las aulas” (p. 142).

Cuando se enfoca dicha planificación al ámbito formal, es decir, al de las instituciones educativas, hay que hacerlo planteando todo un recorrido por el currículum que, como proceso, se refiere a diferentes niveles de concreción (Tejada, 2001, p. 243):

- *Primer nivel de concreción:* es el de más alto nivel de responsabilidad y de toma de decisiones pues es determinado por la Administración Educativa. Este nivel ofrece un conjunto de prescripciones, orientaciones sobre la intencionalidad de la educación escolar.
- *Segundo nivel de concreción:* se centra en el desarrollo y contextualización del currículum en la realidad de las instituciones educativas. Más concretamente, se centra en: la precisión de los objetivos generales, la secuenciación de los contenidos por ciclos y cursos, especificación de las estrategias metódicas, la organización espacio-temporal, la determinación de

recursos y medios a utilizar, así como el establecimiento de los criterios generales para **la evaluación**.

- *Tercer nivel de concreción*: se refiere a las programaciones didácticas o de aula que realizan los docentes. En este ámbito, el diseño del currículum se centra en la determinación de los objetivos didácticos, el establecimiento de las actividades de enseñanza-aprendizaje y las propias de **la evaluación**.

Estos niveles de concreción ya fueron puestos de relieve por John Goodlad (1979 citado en Martínez, 2003), que adopta virtualmente cada aspecto del modelo de Tyler al desarrollar su propio modelo conceptual. Él, comparte la preocupación de Tyler por proporcionar una racionalidad al plan de estudios, proponiendo las mismas fases y fundamentación. Sin embargo, podemos destacar los tres niveles de decisión que se pueden adoptar a la hora de la planificación del currículum. El primer nivel, que denomina “*Instruccional*”, es próximo al aprendizaje y está situado en el centro. Además, apunta, que es en este nivel donde se llevan a cabo los procesos de organización de las Instituciones Educativas para el aprendizaje, destacando tanto la búsqueda de estímulos en los alumnos, como la precisión de los objetivos educativos coherentes con las metas de la institución. El segundo nivel, que denomina “*Institucional*”, implica, para la planificación del currículum, la formulación de objetivos generales y la selección de las estrategias de aprendizaje pertinentes para alcanzarlos. Por último, el tercer nivel que lo denomina “*Social*”, tiene la responsabilidad de sancionar los programas oficiales, mediante la formulación de los objetivos educativos en orden a alcanzar los valores seleccionados.

## **La evaluación condicional, influye en la dinámica del aula.**

Como práctica, la evaluación toma un papel relevante en el aula tanto que, tal y como señala Santos Guerra en su obra, se convierte en la estructura formalizadora de la vida del aula. Todo sucede en virtud de las expectativas y de las consecuencias de la evaluación (Santos Guerra, 1993, p. 75). Es decir, que

“la evaluación, en lugar de ser un instrumento al servicio de un sistema de enseñanza, se convierte en una finalidad que somete y modela el resto de los elementos. Cuando la evaluación adquiere este valor final, el sistema genera una dinámica que se aleja de los objetivos de formación. Todo se vicia, se distorsiona, se disfuncionaliza” (Santos Guerra, 1993, p. 76).

Pero a la hora de hablar de evaluación, ya no sólo se puede hablar en términos de influencia o condicionamiento, sino que ésta encierra también una fuerza controladora de las costumbres del aula. Se goza de mayor o menor libertad, de mayores o menores posibilidades de esfuerzo, de mayor o menor compromiso, en la medida en que el alumno se siente objeto de evaluación (Santos Guerra, 1993, p. 76).

Al igual que Santos Guerra, Mateo (2000) también hace referencia a la evaluación en términos de que desde ésta se orienta la actividad educativa de tal forma que los sujetos y el aula se ven condicionados, no sólo a partir de los resultados surgidos de la evaluación, sino desde el mismo momento en que se focalizan y determinan los elementos y objetivos sobre los que ejercerá su actividad (p. 16). La evaluación condicional de tal modo la dinámica del aula que llega a “constituir un universo en sí misma en el que se desarrolla una de las actividades de mayor trascendencia e influencia en la vida social y educativa” (Mateo, 2000, p. 15).

Pero no sólo estos dos autores mencionados, aluden a la actividad condicionadora e influyente de la evaluación y la asumen implícitamente, sino que otros autores como Gimeno y Pérez Gómez (1992) también manifiestan que las interdependencias que la práctica de evaluar mantiene con otras dimensiones de la enseñanza, hace que sí la queremos cambiar tengamos que considerar cambios en esos otros aspectos (p. 394). Cuando decimos –esos otros aspectos- hacemos referencia al poder que tiene la evaluación para configurar el currículum, la enseñanza y el aprendizaje (Hargreaves y Ryan 1998, p. 183). A este respecto Hargreaves y Ryan (1998), vienen a señalar que la evaluación es tanto el mecanismo que hace funcionar nuestros objetivos educativos como un reflejo de los mismos y que, por tanto, cualquier cambio en la evaluación educativa debería planificarse en consonancia con los cambios que se propongan para el currículum (p. 183).

El hecho de que la evaluación condicione, o al menos, influya en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como hasta aquí hemos venido hablando, nos conduce a plantearnos la siguiente pregunta: ¿por qué influye la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje?. No existe una respuesta concreta a esta pregunta, pero sí una serie de razones por lo que esto sucede en la cotidiana vida educativa.

La primera de ellas, consideramos que es el poder de acreditación sobre el poder de formación de la evaluación. Hoy en día, en el sistema educativo, predomina el poder de la acreditación cuando verdaderamente lo que debería prevalecer es su poder de formación, lo cual va a repercutir del mismo modo en la evaluación. Se estudia por la consecución de “unas notas” que lleven a la posesión de un título, que es el que va a acreditar esa formación recibida. La evaluación, por su parte, es la que va a proporcionar esa acreditación, cuyo inconveniente se encuentra en que se está centrando tanto en ella que está olvidando su poder formador. Este poder de acreditación por el que se caracteriza la evaluación actual,

es puesto de manifiesto por Santos Guerra cuando apunta que evaluar lleva consigo una carga de poder. En su opinión, el profesor tiene en sus manos el poder de seleccionar, de certificar los aciertos y los fracasos; el sistema educativo de escalonar las certificaciones; los padres que esperan para sus hijos el éxito escolar; y la sociedad que pide buenos resultados. Todo ello hace que, aunque el profesor no conceda importancia a la evaluación en cuanto proceso sancionador, las intenciones del alumno, de los padres y de otros profesores, carguen de connotaciones controladoras ese proceso (Santos Guerra, 1993).

Otra dimensión a considerar, es la presencia de pruebas tanto externas como internas en el aula. Cualquier tipo de prueba va a influir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto por parte del alumno como del profesor, ya que el alumno va a centrar su estudio en ese momento y el profesor trabajará para prepararlo y que el alumno esté preparado para ello. Aunque la mayoría de exámenes se realizan cuando finaliza el año escolar, han sido criticados porque influyen sobre el currículo desde mucho antes (Broadfoot, 1979). La mayor inquietud es que esos exámenes puedan llegar a dictar el currículo (Nagy, Traub y MacRury, 1986). En una crítica al sistema de la educación secundaria en Gran Bretaña, claramente dominado por valores y preocupaciones académicas, Hargreaves (1982) afirmó, que:

“el sistema de exámenes públicos transmitía a los estudiantes el mensaje de que sólo aquellas asignaturas de las que tenían que presentarse a examen eran realmente importantes, al igual que los conocimientos, habilidades y capacidades que pudieran evaluarse con facilidad, especialmente en una prueba por escrito” (p. 196).

Una tercera razón hace referencia al prestigio del profesor. Parece que cuanto más exámenes y calificaciones de el profesor a sus alumnos, mejor docente es, es decir, cuanto más tiempo dedique a evaluar mejor valoración recibirá. “La realización de pruebas y las calificaciones, ya sea un instrumento ideado por el

profesor, o impuesto externamente por el sistema, se hallan profundamente enraizadas en la cultura de nuestras escuelas y ejercen una poderosa influencia sobre los profesores y su concepción de la enseñanza” (Hargreaves, 1998, p. 200). Pero para que el prestigio del profesor se vea favorecido, éste debe poseer una formación sobre todas aquellas dimensiones relacionadas con la evaluación ya que, al no ser así, los profesores pueden elaborar informes poco fiables y no válidos para los estudiantes (Crooks, 1988).

En cuanto a la forma de ser del alumnado, la consideramos otra de las razones por las que la evaluación influye en los procesos, puesto que los alumnos sólo estudian para aprobar no por aprender, por lo que en la mayor parte de los casos ese aprendizaje es superficial o memorístico. Con este modo de afrontar el aprendizaje, podemos señalar que “existe el peligro de que las formas tradicionales de evaluación generen en los estudiantes una actitud cínica, calculadora e instrumental con respecto a su aprendizaje” (Hargreaves, 1998, p. 200). O como bien indica Deutsch (1979) las prácticas de evaluación explícitas empleadas por los docentes pueden conducir a algunos estudiantes a limitar su esfuerzo, a conseguir estrictamente aquello que va a ser valorado.

La quinta razón, que aquí exponemos, hace referencia a la sensación manifiesta en el aula de que es más fácil calificar que evaluar. Lo más sencillo para los profesores, a los cuales lo que realmente se le pide es un número sobre el nivel de conocimiento de los alumnos, es la elaboración sencilla y rápida de pruebas escritas que le permitan obtener del mismo modo esa cifra exigida, tanto por la administración como por los padres y la sociedad en general. En este sentido, se trataría de mostrar la menor dificultad que plantea el realizar una evaluación sumativa, frente a la complejidad que conlleva poner en práctica una evaluación formativa. El funcionamiento de la institución escolar reclama al profesor juicios de carácter sumativo sobre sus alumnos, del tipo de si pasan o no los mínimos establecidos, sobre si superan ciclos educativos, cursos y asignaturas o áreas.

Mientras que, a todos los profesores se les requiere una evaluación con esta función, el realizarla con fines formativos es una exigencia profesional no imprescindible para el funcionamiento del sistema escolar (Gimeno, 1992).

Finalmente, la última de las dimensiones que comentamos es el hecho de que los docentes tienen que alcanzar el programa oficial. Los docentes trabajan con la presión de cumplir el programa facilitado por la administración educativa, en el cual se les pide que sigan los criterios de evaluación incluidos en el mismo. Algunos trabajos de investigación (Black) destacan que, “para los profesores, evaluar es una actividad que viene exigida como una obligación institucional, pues una gran parte de centros y docentes estiman que evalúan a los alumnos porque tienen que informar de ello, más que por cualquier otra razón de tipo pedagógico” (1986 citado en Gimeno, 1992, p. 335).

Por tanto, teniendo en cuenta el poder de la evaluación para configurar el currículo, la enseñanza y el aprendizaje, los desequilibrios de ésta crearán muy probablemente desequilibrios en las tres últimas dimensiones mencionadas (Hargreaves, 1998, p. 183). Un ejemplo de ello, son algunos tipos de evaluación, como los exámenes escritos y las pruebas estandarizadas, que son comúnmente criticados por sus efectos negativos sobre el currículo, la enseñanza y el aprendizaje (Hargreaves, 1982; Haney y Manaus, 1989).

## **La evaluación integrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje.**

Cuando pensamos en la influencia de la evaluación en todo lo relativo a la dinámica del aula, seguidamente pensamos en una evaluación integrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje y no lo concebimos como un proceso evaluativo “apartado” de la práctica educativa, es decir, que pensamos en la evaluación como una fase más dentro de esta práctica. O como bien apunta Bolívar (2000), la evaluación no es, en propiedad, una fase independiente, y menos final, del proceso de desarrollo del currículum, sino que va inmersa en cada una de las acciones que se ponen en marcha durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 8).

Sin embargo, a pesar de esta influencia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje percibida y comentada por un importante número de docentes especialistas en el tema, en ocasiones podemos encontrar comentarios como los de Hargreaves y Ryan (1998, p. 183) en los que se hacen referencia a “la evaluación como algo que sigue al aprendizaje, que aparece después de la enseñanza”; o como los de Gimeno y Pérez Gómez (1992, p. 336) que indican que la evaluación ocupa una fase más dentro del ciclo de la actividad didáctica y que además esta fase se encuentra en el último lugar de la enseñanza, ya que cualquier proceso didáctico conlleva una revisión de sus consecuencias, o lo que es lo mismo, una evaluación.

No obstante, los docentes intentan integrarla en el aula como una dimensión más, con mejor o peor acierto. Deben hacerlo, porque ello les va a permitir comprender qué tipo de procesos realiza el alumno, qué es lo que ha comprendido y qué es lo que no ha asimilado (Santos Guerra, 1993, p. 76), así como las concepciones previas de los mismos. Además, resulta evidente que de este modo podrán elegir un tratamiento adecuado al conocer cuál es la naturaleza del problema que ha llevado al error (Santos Guerra, 1993, p. 77). Pero no sólo les va a permitir conocer mejor a sus alumnos, sino también su propia práctica, sus aspectos

positivos y negativos, sus aciertos y sus errores y, por tanto, esto les supone un punto de apoyo para poder mejorarla.

Litwin y sus colaboradores (1998), consideran que la evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicaciones de la enseñanza en esos aprendizajes.

Para Gimeno y Pérez Gómez (1992, p. 387), la evaluación integrada de manera natural en el proceso didáctico tiene que abarcar al alumno como ser que está aprendiendo. Lo que éstos pretenden resaltar, es la conveniencia de aspirar al conocimiento de los alumnos como sujetos frente a la parcialización de sus características que suponen las prácticas tradicionales, es decir, los exámenes, ya sean tipo test, de desarrollo... Estas prácticas son insuficientes para tener acceso a los procesos de aprendizaje, comprender sus dificultades, las ideas previas que convendría tratar de modificar, las actitudes hacia la materia, los significados personales que atribuye a lo aprendido, etc. Ni siquiera un abanico completo de pruebas diversas que se dirigiesen a diagnosticar por separado capacidades, condiciones de personalidad, sociabilidad, conocimientos y posesión de habilidades, podría darnos una imagen real de lo que es el alumno y cuál es su comportamiento en situaciones educativas naturales.

Por tanto, la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, es parte de la enseñanza aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo o debería serlo (Álvarez Méndez, 1996).

## **Descontextualización de la evaluación: no es la hora del aprendizaje sino la hora de la evaluación.**

Sin embargo, debido a que el funcionamiento de la institución escolar reclama al profesor juicios de carácter sumativo sobre sus alumnos, demandar una evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una exigencia pedagógica que no es fácil de satisfacer, pues se precisan unas condiciones de partida (Gimeno y Pérez Gómez 1992, p. 383):

- a) que sea factible de realizar por los profesores
- b) que se haga con la finalidad básica de obtener información
- c) que no distorsione el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje
- d) que no se genere un clima autoritario y de control en las relaciones humanas

Estos autores, hablan de la conveniencia de que la evaluación forme parte de la actividad del aula como una dimensión más, pero generalmente los docentes no conciben la evaluación como un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que tienen establecido el momento en el que la van a llevar a cabo o, más concretamente, parafraseando a Gimeno y Pérez (1992, p. 383) “el funcionamiento de la institución escolar reclama al profesor juicios de carácter sumativo sobre sus alumnos”, y ya sabemos que cuando se habla de juicios sumativos lo estamos haciendo, en gran medida, sobre el momento final del proceso. Además, es asumida por éstos como algo que la administración, con la intención de dar cuentas, y los padres (sociedad) con la intención de conocer los resultados que sus hijos han obtenido en los exámenes, en mayor medida, y no la calidad de los aprendizajes, les obliga a realizarla con la finalidad de informar.

El hecho de que el carácter sumativo de la evaluación, impuesto desde fuera, sea asumido por el profesorado es uno de los inconvenientes para que la evaluación esté integrada. Pero a éste, podemos añadirle otra serie de condiciones negativas

manifiestas por Gimeno y Pérez (1992, p. 395), que van a impedir o dificultar esta integración, como son: la masificación de la docencia, las repercusiones que tiene el conocimiento del alumno, el que sean varios profesores quienes impartan las áreas del currículum, como más significativos.

“Desde este planteamiento se puede establecer una separación dicotómica entre evaluación ligada al aprendizaje y a la enseñanza, y aquella otra separada o desconectada, que suele realizarse al final de un período más o menos prolongado de enseñanza, o al término de la realización de alguna unidad temática, con un acto formal y explícito de comprobación, como es el poner una prueba o realizar un examen” (Gimeno y Pérez, 1992, p. 383).

La evaluación separada del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe su predominio a las funciones de clasificación y de selección, estando apoyada en toda la tradición psicométrica de medición de rasgos de personalidad, inteligencia, etc. (Stodolsky, 1975; Goldstein, 1989 citados en Gimeno y Pérez, 1992). De este modo, en la enseñanza se quiere comprobar el conocimiento del alumno, independientemente del modo de trabajar cotidiano de éste, de cómo adquiere y utiliza el saber una vez que ha acabado un proceso de aprendizaje (Gimeno y Pérez, 1992, p. 384).

Sin embargo, las funciones sociales y el poder de control que tiene la evaluación, restan importancia al conocimiento que podemos obtener de los alumnos mientras estos trabajan y se dialoga con ellos. Esta condición, hace que los profesores admitan como “normal” el separar los momentos de enseñanza de los de valoración. Es decir, que existe tareas y tiempos para enseñar y, al lado, separados en el tiempo y en cuanto a procedimientos empleados, otros momentos para comprobar. Con ello “la evaluación se desintegra del aprendizaje perdiendo su valor formativo en el diálogo crítico entre profesores y alumnos” (Gimeno y Pérez, 1992, p. 384).

Como veníamos diciendo anteriormente, y a pesar de que habitualmente la evaluación no esté integrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ésta continúa influyendo en las actividades cotidianas de clase. Pero no sólo condiciona la dinámica del aula, sino que lo hace de tal manera que bien podría decirse que a la hora de la verdad no es la hora del aprendizaje, sino la hora de la evaluación (Santos Guerra, 1993). En esta línea Litwin (1998), apunta que en las prácticas de enseñanza, la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar, en tanto se estudia para aprobar y no para aprender. Es el mismo profesor que, cuando enseña un tema central o importante de su campo, destaca su importancia diciendo que será evaluado y lentamente va estructurando toda la situación de enseñanza, para la próxima situación de evaluación. Sin embargo, estos debates acerca de la centralidad como patología, podrían modificarse si los docentes recuperan el lugar de la evaluación como el lugar que genera información respecto de la calidad de su propuesta de enseñanza. Desde esta perspectiva, la evaluación sería tema periférico para informar respecto de los aprendizajes de los estudiantes, pero central para que el docente pueda recapacitar respecto de su propuesta de enseñanza. Lo patológico, sería considerarlo como el lugar de información indiscutible respecto de los aprendizajes de los estudiantes, y no así como un lugar privilegiado para generar consideraciones de valor respecto de la propuesta metódica y los procesos del enseñar de los docentes. Es también patológico que la evaluación estructure las actividades docentes (Litwin, 1998).

En este sentido, podemos decir que se estudia para la evaluación, es decir, *los alumnos estudian para el examen* y los únicos aprendizajes por los que muestran un verdadero interés son aquellos que saben que “entrarán” en el examen (Santos Guerra, 1993). Así Santos Guerra (1993), señala también que “oímos decir a los alumnos que han perdido el curso no cuando han aprendido poco, sino cuando han suspendido” (p. 75). Muchos alumnos expresan su convicción de que no hay nada que estudiar cuando no existe un control o examen inmediato, incluso se denominan los periodos o ciclos de aprendizaje por medio del concepto de su evaluación:

“estamos en la primera evaluación”. En definitiva, todo se enfoca al proceso de evaluación: lo que hay que aprender, el modo de aprendizaje y el momento en que ha de efectuarse el mismo, de tal forma, que podemos decir, que es la evaluación la que dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje (Santos Guerra, 1993, p. 75). Si hacemos algo de memoria, podemos observar que situaciones similares a las aquí citadas, han sido vividas por todas aquellas personas que hemos pasado en algún momento de nuestras vidas por el sistema educativo, por las aulas, porque ¿quién no se ha sentido fracasado cuando no superaba alguna materia y triunfador cuando con un cuatro en el examen el profesor “le aprobaba” la asignatura en cuestión?, ¿qué diferencia existe realmente entre lo uno y lo otro?.

Igualmente, Gimeno y Pérez Gómez (1992), apuntan que la separación entre las tareas de enseñar y evaluar en los profesores tiene una distinción simétrica en los alumnos, o lo que es lo mismo, la separación entre la adquisición de información o aprendizaje y las estrategias para responder mejor a la evaluación. Ya Elliott (1990, p.213), refiriéndose a la enseñanza secundaria, llama la atención sobre el fenómeno de la *posposición del aprendizaje*. Se refiere con ello a cómo los alumnos posponen la labor de aprender a los momentos cercanos a la evaluación, desplazamiento que implica aprender según cómo vayan a ser evaluados y para responder a lo que se les exige (1992, p. 384); es decir, que los alumnos pueden adquirir, a través del conocimiento de estos elementos, las estrategias de aprendizaje que le van a ayudar a superar las pruebas planteadas por el docente y en definitiva la asignatura.

Para Villar Angulo (2004), se puede pensar que un profesor evalúa como enseña o al contrario que enseña como evalúa, y por lo tanto un estudiante trabaja para la evaluación. Se puede decir que el método de estudio que utilice un estudiante dependerá o estará condicionado por el tipo de evaluación que realice un profesor y por los tipos de instrumentos que diseñe para la evaluación, en definitiva, por el tipo de prueba (p. 295).

En relación a lo aquí comentado, Santos también hace referencia a que los alumnos pueden recibir información acerca de su aprendizaje a través de la realización de las pruebas (se dan cuenta de que no saben responder), a través de la calificación (alta o baja con referencia a la puntuación máxima obtenida por los compañeros) y, sobre todo, a través de las explicaciones del profesor acerca de la calificación y de los criterios utilizados para ponerla. Unos modos arbitrarios de corrección de los ejercicios, servirán poco para un posterior aprendizaje. Un aprendizaje que no ha de convertirse solamente, aunque existe el riesgo de que así sea, en el modo de saber cómo aprobar el nuevo examen (Santos Guerra, 1993, p. 77).

Para evitar que los alumnos centren todas sus energías y el curso escolar, o al menos intentarlo, en no estudiar hasta el momento clave (lo cual reduce el aprendizaje al mero memorismo) y en el arduo trabajo de averiguar el modo menos costoso de aprobar los exámenes, sería preciso que se produjera un cambio en la concepción que se tiene de la evaluación, como aquella valoración o calificación que debe realizarse al final de un trimestre o de un curso académico y que supone el pasaporte de bienvenida o no a la sociedad de la titulación, y empezar a concebirse como un elemento más (refiriéndome con ello a su integración) en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del cual poder conocer a los alumnos, su trabajo durante el proceso. Si la evaluación llegara a entenderse y a practicarse de este modo los alumnos no centrarían toda su atención en este único momento, que les impide centrarse en el día a día del aula. Por otro lado, y como ya sea comentado, a los docentes podría serle de gran ayuda, no sólo para conocer mejor a sus alumnos, sino para mejorar su propia práctica.

Pero la utilidad pedagógica de la evaluación tiene que ver con la metodología que se utiliza para realizarla y expresarla (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992, p. 386). El modo de preguntar y de exigir una determinada respuesta consagra un tipo de evaluación y, consiguientemente, una concepción del aprendizaje (Santos

Guerra, 1993, p. 79). Es decir, que si el profesor se limita a preguntar y a exigir repeticiones mecánicas, el aprendizaje del alumno será pobre y, probablemente, poco podrá entender el profesor para tomar decisiones sobre el aprendizaje posterior (Santos Guerra, 1993, p. 78). Es decir, cómo el profesor lleve a cabo la evaluación en el aula, bien como algo puntual que se puede calificar fácilmente con un número, o bien como un proceso natural en el diseño de la enseñanza, que requiere por parte del educador un mayor grado de observación de sus alumnos y una valoración de carácter más cualitativo que cuantitativo, va a repercutir en su utilidad pedagógica.

Este tipo de metodología a la hora de evaluar, produce una serie de incoherencias en cuanto al tipo de aprendizaje que se pretende producir en un alumno y el tipo de prueba seleccionada para la evaluación. Así, cuando se quiere realizar un aprendizaje por comprensión no se podría diseñar una prueba de carácter memorístico, rígido y repetitivo. Cuando la enseñanza esta basada en las explicaciones orales no se podría realizar un examen escrito, cuando un profesor intenta desarrollar el trabajo cooperativo no se debe aplicar una evaluación individual. Cuando la enseñanza se entiende cómo un proceso de desarrollo integral del individuo, no se puede concebir la evaluación exclusivamente preocupada por los conocimientos adquiridos (Santos, 1993).

Al igual que Gimeno y Santos Guerra, Wragg (2003) opina que el hecho de que la evaluación contribuya o no al aprendizaje de los alumnos, que a éstos les sea de utilidad, depende mucho de cómo se lleve a cabo, puesto que unos procedimientos que en teoría son idénticos, en la práctica pueden actuar de una manera totalmente diferente. La edad y las circunstancias de los alumnos, las materias que se imparten, las creencias y las prácticas del profesor, los distintos fines y usos de la evaluación y las limitaciones en cuanto a tiempo, espacio o recursos, pueden influir en lo que ocurra de una manera significativa (p. 101).

Llegados a este punto, podemos apuntar que la evaluación es una parte constitutiva de la enseñanza, ya que los profesores evalúan continuamente, controlan el progreso y la respuesta de sus estudiantes durante el transcurso de los acontecimientos que tienen lugar en el aula (Hargreaves y Ryan 1998, p. 184), a pesar de que todo ello lo reduzcan a un número en un momento determinado. Por eso, su desarrollo resulta fundamental para la mejora y la innovación de todos los ámbitos educativos: sistemas, programas, servicios, profesores, alumnos, etc., y es desde la evaluación, que se le confiere sentido y significado a la medición y los procesos de recogida de información y al tipo de construcción científica que se pretende lograr y no al contrario (Mateo, 2000, p. 15)

En definitiva, y como acertadamente afirman Hargreaves y Ryan (1998), “la buena evaluación no sólo forma una parte esencial de la enseñanza y el aprendizaje, sino que es inherente a la propia enseñanza” (p. 184).

A modo de resumen, podríamos destacar las aportaciones de autores que, independientemente de sus propias concepciones, hacen referencia al carácter complejo de la evaluación y a la influencia de ésta en las aulas y, por tanto, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Otra dimensión que hemos abordado a lo largo de este apartado, ha sido la presencia de los esquemas mediadores del profesor, es decir, sus perspectivas, contextos,... que intervienen en el proceso evaluativo y que por consiguiente deben tenerse en cuenta para mejorar la evaluación. Y por último, hemos señalado los efectos que conllevan la descontextualización de la evaluación y cómo se integra ésta dentro del marco general que la define: los diseños de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### 1.1.5.- Funciones de la evaluación.

Como hemos visto en los apartados anteriores, la calidad es un término complejo sobre el que hemos revisado sus distintas acepciones, sus dimensiones y las reflexiones de distintos autores de nuestro ámbito relacionados con la misma. En cuanto a la evaluación de alumnos, considerada como una práctica social, no podemos entenderla fuera de las concepciones sociales, culturales e ideológicas en las que se inserta y, por tanto, hemos destacado su integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación cumple múltiples objetivos y, como consecuencia de ello, desempeña distintas funciones relacionadas con el alumno, el profesor, el centro, la familia y la sociedad. Precisamente, esa pluralidad es la que ocasiona contradicciones, tensiones y propuestas diferenciadas difíciles de conjugar entre sí (Gimeno y Pérez, 1992), sin embargo todas se estructuran en base a un objetivo final común: el perfeccionamiento del proceso educativo en todos los ámbitos que lo conforman (Blanco, 1990).

En el estudio de las funciones de la evaluación, se puede observar la existencia de diversidad de posturas. Como consecuencia de esa gran pluralidad, también podemos destacar la presencia de conflictos conceptuales a la hora de diferenciar entre los tipos y las funciones de la evaluación. Esta situación se plantea, principalmente, cuando hablan de la evaluación formativa y sumativa, interpretándolas en ocasiones como funciones de la evaluación y en otras como tipos de evaluación. Ante esto, Mateo (2000) aclara que la evaluación formativa y sumativa se ha considerado desde un principio como dos funciones de la evaluación, pero que el paso del tiempo las ha convertido en dos tipos de evaluación. Por tanto, para este trabajo, hemos decidido seguir a Mateo y no hemos incluido la evaluación formativa y sumativa como funciones de la evaluación, aunque sí las comentaremos en su apartado correspondiente.

En relación con la bibliografía referida a las funciones de la evaluación, nos hemos centrado en un determinado número de autores tanto de ámbito nacional como internacional, entre los que podemos citar a Gimeno, Santos Guerra, Bolívar y Hargreaves. Éstos exponen tipificaciones similares o diferentes sobre las funciones que la evaluación ejerce en el sistema escolar, es decir, que cada uno de ellos presentan una serie de funciones que consideran que son las que cumple la evaluación, principalmente la de alumnos. En ocasiones, podemos hallarlas formuladas de distinto modo (en su enunciado), aunque en su significado vienen a decirnos lo mismo que otro autor; o, por el contrario, puede darse el caso de que coincidan en el enunciado pero sus explicaciones difieran entre sí.

Si partimos de la concepción de que la función social de la evaluación es una de las que posee un papel más relevante hoy en día, ya que es la sociedad la que pide cuentas del rendimiento de los alumnos al sistema educativo, no nos puede sorprender que sea el término acreditación o titulación el que más aparece entre las funciones de la evaluación, llegando a ser el más comúnmente empleado por los autores versados en el tema, e incluso considerándose como una función determinada de la misma. Sin embargo, no podemos olvidarnos de otras que, no apareciendo en todos los casos, sí aparecen en un número importante. Por tanto, teniendo en cuenta a una serie de autores como los abajo mencionados pero tomando como referencia especial la aportación de Gimeno y Pérez, entre las funciones más comunes podemos encontrar, la **acreditación**, el **control**, la **pedagógica** y la **psicológica** como más destacables de la evaluación, que presentamos en el siguiente cuadro nº 3:

Cuadro nº 3

**Distintas propuestas acerca de las funciones de la evaluación**

AUTORES	FUNCIONES DESCRITAS POR ESTOS AUTORES	FUNCIONES DESCRITAS POR NOSOTROS
Gimeno y Pérez (1992)	Acreditación o social	<b>Acreditación</b>
Hargreaves (1998)	Titulación y responsabilidad	
Santos Guerra (1993)	Selección	
Bolívar (2000)	Social	
Gimeno y Pérez	Control	<b>Control</b>
Santos Guerra	Jerarquización	
Gimeno y Pérez (1992)	Pedagógica	<b>Pedagógica</b>
Hargreaves (1998) y Santos Guerra (1993)	Diagnóstico	
Gimeno y Pérez (1992)	Psicológica	<b>Psicológica</b>
Hargreaves (1998)	Motivacional	
Santos Guerra (1993)	Comunicación	

En cuanto a la primera de ellas, que denominamos **acreditación**, podemos encontrar autores tan distinguidos en el tema como Gimeno Sacristán, Hargreaves y Santos Guerra que hacen referencia a la misma, bien en esos términos o similares. Por ejemplo, Gimeno y Pérez (1992), nos dicen que la acreditación del saber certifica la posesión de un capital cultural por medio de las titulaciones, que garantizan formalmente unos niveles de competencia y unos ritos de evaluación

reiterados a lo largo del curso. Esta acreditación, según Gimeno, se basa en la norma que es garantía de objetividad. A su vez, también señalan que la acreditación cumple la función de seleccionar y jerarquizar, principalmente, cuanto más elevado es el nivel educativo en el que se trabaja, puesto que cada vez son más las personas con un nivel determinado y una especialidad, que compiten tanto con personas de su mismo nivel como inferior, llegando a crear la necesidad unos mínimos educativos para el mundo laboral inexistentes hace unos años (p. 367).

Por otra parte, Hargreaves (1998, p. 189) reconoce esta función como *titulación* y señala que ésta constata la competencia de los estudiantes en un ámbito particular del aprendizaje, una vez que han terminado su trayectoria escolar o un tramo importante de la misma. Esta competencia se demuestra con la realización de exámenes, trabajos escritos, actitudes...cuyos resultados serán comparados y medidos con los de otros alumnos, con el fin de determinar cuál de ellos ha sido “el mejor del aula”, de la promoción, de la carrera, etc. Dicha comparación, se realiza también atendiendo a unos criterios predeterminados, con la finalidad (al menos aparente) de que ese producto pueda ser consumido por la parte del tejido social que los demanda. Hoy en día, con el problema de la “titulitis”, y en este sentido, la mayor llegada de estudiantes a los distintos niveles educativos impone criterios de selección más altos, aumentando los estándares de admisión o las titulaciones posteriores. Es indiscutible que Hargreaves viene a decirnos lo que Gimeno ya apuntaba en su exposición anterior.

En otras de las funciones expuestas por Hargreaves (1998), denominada por él “*responsabilidad*”, éste indica la función de mostrar a la sociedad el grado de satisfacción con el que se están cumpliendo las expectativas del Sistema Educativo o parte del mismo (p. 188). Por tanto, está haciendo referencia a la función social de la que anteriormente hablaba Gimeno, vinculada en este caso con el rendimiento de cuentas y de responsabilidad de los implicados, pues se estima que los estudiantes han de alcanzar un cierto nivel educativo. Por nuestra parte, consideramos que

además de esa finalidad no estaría mal asumir la responsabilidad de alumnos y profesores respecto a sus obligaciones, a la vez que proporcionar grados de satisfacción personales, ya que a la postre, al final del curso, unos y otros rinden cuentas de sus trabajos ante el tejido social.

Igualmente, Santos Guerra (1993) define dicha función como *selección*, también señalada en esos términos por Gimeno y Pérez en su discurso sobre la función social o acreditación, es decir que la evaluación permite al sistema educativo seleccionar a los estudiantes. O más concretamente, que mediante las calificaciones, la escuela va clasificando a los alumnos: unos son eliminados porque no llegan a los mínimos, y otros van situándose en puestos de diferente categoría según la clasificación (p. 64).

En este sentido, no podemos dejar de lado la aportación de Bolívar en cuanto a las funciones de la evaluación. En relación con lo que nosotros designamos como acreditación, Bolívar (2000) la denomina en su artículo *función social*. Sin embargo, tras la lectura de lo que él entiende por social, podemos observar que hace una referencia clara a la acreditación, es más, la define como “la acreditación social del nivel de capacitación alcanzado”. Y sigue diciendo que, al tratarse la evaluación en este punto, como la muestra de los conocimientos adquiridos por los alumnos mediante este acto o como el grado en que los estudiantes han aprendido, no tiene otra opción que ser una actividad separada del proceso de enseñanza. En definitiva, Bolívar resume esta función en “enseñar para evaluar después”.

Como podemos observar, la concesión de un título a los alumnos que superen los criterios establecidos por el sistema educativo, además de reconocerles una serie de competencias, van a suponerles una clasificación (generalmente numérica como consecuencia de las calificaciones dadas por sus profesores) y por tanto una selección, de aquellos que mejores resultados hayan obtenido en perjuicio de aquellos menos destacados del grupo, por parte de la sociedad. De ahí que, en

numerosas ocasiones, encontremos esta función con el nombre de *función social* de la evaluación.

Esta creciente preocupación por la acreditación, en relación con los alumnos, conlleva a que a éstos no se les exija únicamente la memorización de conocimientos y su plasmación en exámenes, sino también la capacidad de realizar trabajos creativos, desarrollar una serie de actitudes y aptitudes, así como la asistencia a cursos que completen su formación (inglés, informática...). Todo ello, ante la necesidad que impera en la sociedad actual de superarse a sí mismo y a los demás.

En segundo lugar, la **función de control** también es presentada por algunos autores como función propia de la evaluación y como consecuencia de su puesta en práctica. Entre estos autores podemos destacar la presencia, nuevamente, de Gimeno y Pérez, y Santos Guerra.

Para Gimeno y Pérez (1992), la posibilidad de acreditar implica para quien la realiza la posesión de un poder sobre los evaluados que tiene una enorme trascendencia sobre los procesos afectados. Por ello, las prácticas de la evaluación (la cantidad de contenido de una prueba, el tiempo para realizarla, la comunicación de los resultados a los padres, entre otras), junto con la actitud de algunos profesores al imponerlas, se convierten en instrumentos para potenciar el dominio sobre los alumnos, e incluso su conducta (pp. 368-369).

A diferencia de éstos, Santos Guerra (1993) no hace referencia explícita a la función de control, sino más bien a un mecanismo de control implícito en la capacidad del docente de decidir qué es evaluable, cómo ha de ser evaluado y qué es lo que tiene éxito en la evaluación, lo cual considera que confiere un cierto poder a éste. Lo cierto es, como continua apuntando Santos, que el profesor se relaciona

con el alumno a través de un elemento medicinal que es la capacidad del profesor para decidir. A esta función la denomina “*evaluación como jerarquización*” (p. 64), a la cual hacen alusión Gimeno y Pérez cuando hablan de la función social de la evaluación, aunque en este caso lo hacen de modo diferente.

Esta tercera función podríamos llamarla **pedagógica**, pues así es como es mencionada por Gimeno y Pérez, aunque Hargreaves y Santos Guerra la hacen denominar función de diagnóstico. Ésta es incluida por Gimeno y Pérez (1992) dentro de una más amplia “*función pedagógica*”, que aunque no es la más determinante, lo debiera ser; y en donde además del diagnóstico, hablan de la creación de un ambiente escolar, de la finalidad formativa y sumativa de la evaluación, de la adecuación de recursos a las singularidades de los alumnos, del afianzamiento del aprendizaje, de su función orientadora, de una base de pronósticos, así como de la ponderación del currículum y del desarrollo profesional. Más concretamente, en cuanto al diagnóstico, éstos hacen referencia a su uso para poder conocer el progreso de los alumnos y el funcionamiento de los procesos de aprendizaje, con el fin de intervenir en su mejora (pp. 369-370). Para ello, Gimeno y Pérez aluden a las evaluaciones inicial, formativa y sumativa (que abordaremos más adelante), así como al conocimiento de las condiciones personales y cualidades de los alumnos a través, estos últimos, de cuestionarios o entrevistas.

Esta función es la más genuina de las cuatro que Hargreaves (1998) menciona en su trabajo, y la que está o debiera estar más vinculada con el quehacer de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues permite al profesor valorarlos, identificar los niveles de comprensión, localizar los problemas, ofrecer ayuda individualizada y ajustar las planificaciones a los indicadores obtenidos por la evaluación. Además, como bien apunta Hargreaves, este tipo de evaluación no sólo es ventajosa para el público externo, obsesionado por la responsabilidad, o el reclutamiento de personal competente, sino también para los propios profesores, ya

que de este modo pueden ayudar a sus estudiantes ajustando su programa y mejorando su enseñanza (p. 190).

Como anteriormente hemos mencionado, también Santos Guerra (1993) incluye concretamente el diagnóstico como una función de la evaluación. Precisamente viene a decirnos que éste, el diagnóstico, es una radiografía de los conocimientos y expectativas que poseen los alumnos en un principio, así como de sus actitudes; y que además de permitirnos conocer el estado cognoscitivo y actitudinal de éstos, nos va permitir ajustar el programa y la acción a las características de los alumnos y a su situación particular y, por tanto, facilitará el aprendizaje significativo y relevante de los mismos (p. 63). Para que esto último tenga lugar, también sería conveniente conocer cómo se ha realizado el aprendizaje, por lo que Santos Guerra alude a “*la evaluación como formación o evaluación formativa*” (al igual que hicieron Gimeno y Pérez, aunque en este caso es considerada como una función concreta), la cual se realiza durante el proceso, por lo que no sólo está atenta a los resultados, sino que también permite la retroalimentación de la práctica (p. 64).

Partiendo de que la motivación intrínseca es definida, por Alonso Tapia (1995) como aquella en que las acciones se realizan por el interés que genera la propia actividad, considerada como un medio en sí misma y no un medio para alcanzar otras metas, y la motivación extrínseca como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad; y que ambas influyen psicológicamente en las actitudes, en las prácticas de los alumnos en el aula y en el concepto que éstos tengan de sí mismos, podríamos hablar de una cuarta función de la evaluación presente en algunos autores de los ya mencionados como Gimeno y Pérez, Hargreaves y Santos Guerra. A esta función podemos denominarla **psicológica**, ya que hace referencia a cómo afecta a los alumnos la práctica de la evaluación.

En relación con esta función, Gimeno y Pérez (1992) ya nos dicen que la evaluación tiene “repercusiones psicológicas en la motivación, en la modelación del autoconcepto personal, en las actitudes del alumno...” (p. 377), esto es así porque en las instituciones educativas se sanciona o se premia a los alumnos en función de los resultados, los cuales a su vez son consecuencia del modo en que éstos han desempeñado sus tareas o han realizado las pruebas evaluativas (exámenes). Por tanto, como bien señalan estos autores, la evaluación es fuente de motivación extrínseca y no intrínseca, puesto que los alumnos nos acostumbran a estudiar por el mero interés que les despierta el hecho de aprender.

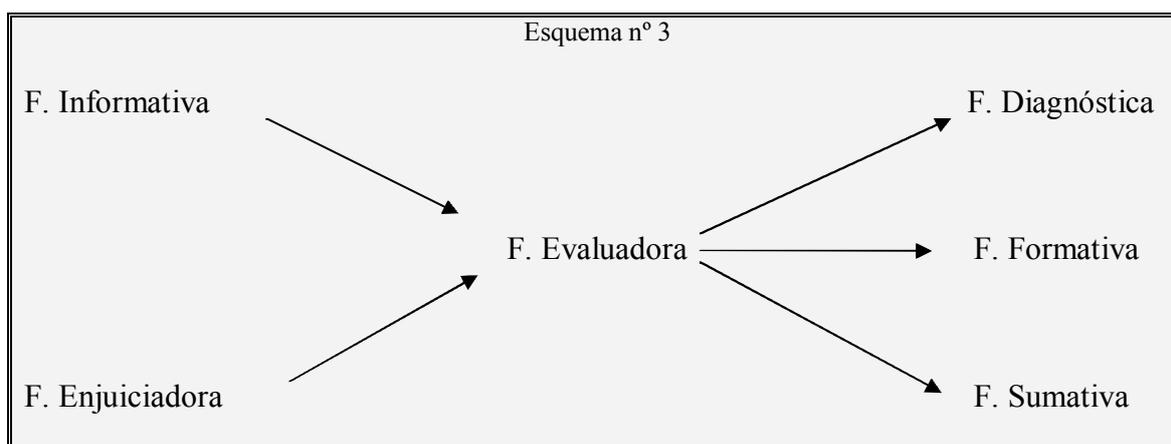
Hargreaves (1998), que manifiesta explícitamente la “*motivación del estudiante*” como función de la evaluación, indica la evidencia de que ésta motiva, puesto que los alumnos saben a la perfección que si realizan el esfuerzo necesario para superar satisfactoriamente una tarea serán recompensados por ello, tanto por parte de la escuela como por la de los padres y de la sociedad en general. Entendiendo que la motivación a la que aquí Hargreaves hace referencia es la extrínseca, también se señala que en aquellos casos en los que los alumnos han participado en el proceso de evaluación, y por tanto se han sentido responsables de su propio aprendizaje, se ha estimulado su motivación intrínseca (Burgess y Adams, 1985).

Santos Guerra (1993), no hace referencia explícita a la motivación en la función denominada por él “*evaluación como comunicación*”, sino que más bien lo hace a las repercusiones psicológicas que tienen para el alumno y para el profesor las relaciones que entre éstos se establecen, sin olvidar las que tienen la evaluación particularmente en los discentes. Sin embargo, este autor sí viene a apoyar aquí la teoría de Gimeno de que los resultados obtenidos en la evaluación van a influir psicológicamente en el autoconcepto de los alumnos, ya sea potenciándolo o mermándolo. En este caso, Santos Guerra concreta que, además de afectarles los resultados obtenidos por ellos mismos, la concepción que tengan de sí mismos

también puede verse repercutida si sus resultados son comparados con los de otros compañeros. Sin duda la motivación de los estudiantes es una actividad inherente a la evaluación, y de muy diferente y controvertido resultado.

Además de las funciones mencionadas, cada uno de estos autores exponen otras tantas a modo personal, propias, diferentes a las presentes en el resto. A modo de ejemplo, Bolívar (2000) nos habla de la función didáctica de la evaluación, en donde resalta que la evaluación se convierte en un “instrumento de conocimiento y en una base para la toma de decisiones de carácter didáctico o educativo”, es decir, que le da más importancia a la obtención de la información que a la calificación. En este sentido, apunta que el principal objetivo de dicha función es mejorar los procesos de enseñanza, para lo cual es preciso su integración en los mismos, de tal modo que resulta de gran utilidad para saber dónde y cómo incidir en el aprendizaje. Como ya había hecho Bolívar en la anterior función presentada por él, en este caso, resume la función didáctica en “evaluar para enseñar mejor”. Para Bolívar, el mayor problema que se presenta en la coexistencia de las dos funciones expuestas por este, *social y didáctica*, es que la obsesión por la acreditación anule la función de mejora de la enseñanza.

Una tipificación diferente, de hasta las ahora mencionadas, sería la realizada por Rosales (2000), que puede sintetizarse en el siguiente esquema nº 3:



Para Rosales (2000), en los conceptos que sobre evaluación explican la mayoría de autores en los últimos años, como Eisner, Glass, House, Scriven, Stufflebeam, Guba, o Lincoln, se identifican como funciones propias de la misma, las de información y enjuiciamiento, considerándolas a su vez estrechamente vinculadas con la función de toma de decisiones (p. 33).

En la diferenciación entre función informativa y enjuiciadora, podría desempeñar un papel relevante la amplitud del ámbito abarcado por la evaluación. En este sentido, resulta lógico pensar que ambas funciones se combinen estrechamente en el ámbito del aula, y que progresivamente puedan ir diferenciándose o separándose a medida que la evaluación se vaya programando sobre la enseñanza a nivel de centro, o a nivel superior (Rosales, 2000, p. 33).

Si consideramos que la evaluación se compone de las funciones de información y enjuiciamiento y que, globalmente constituye una realidad distinta, aunque estrechamente relacionada con la toma de decisiones, es posible percibir, en su relación con esta última, que la evaluación como entidad global desempeña a su vez tres tipos de funciones que se han venido denominando: diagnóstica, formativa y sumativa. Es decir, que las funciones informativa y enjuiciadora dan lugar a la función evaluadora, la cual a su vez puede desempeñar funciones de diagnóstico, formativa y sumativa (Rosales, 2000, p. 33).

Si realizamos un pequeño recorrido por el discurso presentado en este apartado, podemos decir que la variedad de funciones de la evaluación a la que hemos hecho alusión es consecuencia de la diversidad de objetivos que cumple la misma, así como que esta pluralidad ha conducido a autores que trabajan en este tema a una confusión entre los tipos y las funciones de la evaluación.

Como podemos comprobar, todas las funciones de la evaluación, independientemente del autor que las presente y de la denominación que éstos les concedan, podrían resumirse en una gran función que recoge todas las anteriores: la función social de la evaluación. Esto es debido a que tanto en la función de acreditación (siendo ésta la función que más claramente representa la situación actual que vive la evaluación), de control, como en la función pedagógica y la de psicología, siempre emerge la sociedad y sus intereses, quedando en un segundo plano la que debería ser su función real y principal: la pedagógica, la didáctica.

### 1.1.6.- Historia y desarrollo de la evaluación.

En cualquier disciplina, la aproximación histórica suele ser una vía fundamental para comprender su concepción, estatus, funciones, ámbito, etc. Este hecho, es especialmente evidente en el caso de la evaluación, pues se trata de una disciplina que ha sufrido profundas transformaciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia y, sobre todo, a lo largo del siglo XX. En este sentido, la aproximación diacrónica al concepto resulta imprescindible (Escudero Escorza, 2003).

Igual que la evaluación ha estado sujeta a una gran variabilidad y a diversas transformaciones conceptuales, también podemos encontrar en la literatura sobre el tema, diferentes planteamientos a la hora de analizar su recorrido histórico. De este modo, podemos destacar tres planteamientos realizados por diferentes autores, pero que finalmente inciden sobre los mismos momentos y movimientos claves.

Uno de los planteamientos es el que ofrecen Manaus, Scriven, Stufflebeam y otro autores, donde establecen seis épocas (Escudero, 2003): a) época de la reforma (1800-1900), b) época de la eficiencia y del “testing” (1900-1930), c) época de Tyler (1930-1945), d) época de la inocencia (1946-1956), e) época de la expansión (1957-1972) y f) época de la profesionalización (desde 1973), que enlaza con una situación más actual.

Otros autores como Cabrera (1986) y Salvador (1992) citan tres grandes épocas, tomando como punto de referencia central la figura de Tyler en el segundo cuarto del siglo XX. A la época de Tyler, se le denomina de *nacimiento*, a las anteriores de *precedentes o antecedentes* y a la posterior de *desarrollo* (Escudero, 2003, p. 2).

Guba y sus colaboradores, sobre todo Yvonna Lincoln, destacan distintas *generaciones*. Ahora estaríamos en la *cuarta* (Guba y Lincoln, 1989), que según ellos se apoya en el enfoque paradigmático *constructivista* y en las necesidades de los «*stakeholders*» (demandantes e implicados en la evaluación), como base para determinar la información que se necesita. La primera generación es la de la *medición*, que llega hasta el primer tercio de este siglo, la segunda es la de la *descripción*, la tercera la del *juicio* o valoración y la cuarta la *cualitativa* (Escudero, 2003, p. 2).

Tras esta breve exploración acerca de los diferentes planteamientos que se han efectuado de la historia del concepto de evaluación, hemos realizado una pequeña síntesis sobre la misma, basándonos para ello en el planteamiento de Guba y Lincoln. Antes de comenzar a desarrollarlo, exponemos el cuadro nº 4 que viene a resumir y comparar las generaciones de la evaluación y que a continuación comentamos.

Cuadro nº 4  
Comparación de las generaciones de evaluación

Generación	Cómo se concibe la evaluación.	Propósito	Rol del evaluador
<b>Primera Generación</b>	Medición	Determinar los niveles de conocimientos que posee el alumno.	Es un técnico que aplica instrumentos validos para medir cualquier atributo.
<b>Segunda Generación</b>	Descripción	Determinar en qué grado se han alcanzado los objetivos	El papel técnico del evaluador se mantiene y se utiliza la medición como una herramienta que permite realizar la medición
<b>Tercera Generación</b>	Juicio	Busca el mejoramiento	El evaluador suministra información para la toma de decisiones al nivel de la instancia pertinente.
<b>Cuarta Generación</b>	Cualitativa	Proceso de valoración permanente, integral, negociado y reflexivo	El evaluador se convierte en un investigador de procesos para construir hechos que le permitan comprender el acto de aprender y, por lo tanto, valorarlo.

Fuente: Oscar Blanco

### **La primera generación evaluativa.**

En su primer estadio, finales del siglo XIX y principios del XX, la evaluación se entendía como una medición valorada hasta el punto de poder utilizarse, de forma perfectamente intercambiable, los vocablos medición y evaluación educativa (Mateo, 2000). En lo que parece ser su primera manifestación histórica, se configura como un instrumento de selección extraescolar, y no es casual que hasta hoy sea esa una de sus funciones dominantes (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992, p.338).

Aunque se considera que J. M. Rice fue el iniciador de la medición en pedagogía, ésta no se estableció con plena vigencia hasta 1904. A partir de 1910, la línea iniciada por éste en el campo de la educación se desarrolló rápidamente, con la aparición de escalas de redacción, de ortografía y de cálculo aritmético. Más tarde, se crearon las baterías de rendimiento, que definieron muchas de las características de la actual medición educativa. (Mateo, 2000, p. 26)

Guba y Lincoln (1989 citado en Mateo, 2000), se refirieron a esta etapa de la historia de la evaluación como a la primera generación, que denominaron “generación de la medida”. La filosofía de la medición y la evaluación, equivalentes en aquellos momentos, hacía referencia a que estos conceptos eran intercambiables. Incluso, podemos decir, que el uso del término “evaluación” era poco frecuente, siendo el de “medición” el más empleado, o en el caso de que se mencionase alguna vez era siempre en compañía del de “medida”, que solía colocarse en primer término: “medición y evaluación” (p. 26). Ambos iban inevitablemente ligados al paradigma científico, lo cual conducía a ver al evaluador como proveedor de instrumentos de medición, es decir, que el papel del evaluador era técnico (Escudero Escorza, 2003).

Sin embargo, a principios del siglo XX se inicia en Francia una corriente independiente conocida como *docimología*, que supone un primer acercamiento a la verdadera evaluación educativa (Escudero Escorza, 2003). En esta época, por tanto, el principal reto en el campo de la investigación pedagógica era crear tests propiamente escolares y elaborar escalas de comprobación de conocimientos, ya que las pruebas de laboratorio y los tests psicofísicos de hasta entonces resultaron insuficientes para el estudio de los problemas escolares; además, los tests mentales no cubrían las áreas propias del rendimiento escolar (Mateo, 2000, p. 25).

### **La segunda generación evaluativa.**

Podríamos decir que Tyler es uno de los padres de la evaluación, desde el punto de vista científico, cuya mayor contribución fue pretender conocer en qué medida son alcanzados los objetivos educativos diseñados (Medina y Salvador, 2002). Los objetivos constituían la base de la planificación, ya que guiaban a los profesores y servían como criterio para seleccionar materiales y recursos, concretar los contenidos a impartir, desarrollar procedimientos instruccionales y preparar los exámenes. Además, constituían la base para el estudio sistemático del programa: había nacido la evaluación propiamente dicha. Se trataba de la “*segunda generación*”, denominada por sus autores como la “generación de la descripción” (Mateo, 2000, p. 27).

En esta nueva generación, el objetivo del proceso evaluativo era determinar el cambio ocurrido en los alumnos, pero su función iba más allá de hacerlo explícito a los propios alumnos, padres y profesores: servía también para informar sobre la eficacia del programa educativo y para el perfeccionamiento continuo del docente. Por tanto, la lógica de Tyler orientó la evaluación hacia una nueva conceptualización de corte más dinámico, como un mecanismo que debía provocar

una mejora continua del currículo y de la instrucción educacional (Mateo, 2000, p. 27). De esta nueva conceptualización, se han derivado una serie de matices que han caracterizado el concepto de evaluación hasta la actualidad, como (Medina y Salvador, 2002, p. 306):

- 1) La evaluación es un proceso.
- 2) Evaluar no es sólo medir y recoger información, sino también valorar la información recogida.
- 3) Los objetivos son un criterio de referencia para evaluar.

Como consecuencia de las nuevas necesidades educativas surgidas a mediados del siglo XX, que la evaluación debía afrontar, se inició un período de reflexión donde se publicaron numerosos ensayos teóricos, aparecieron las famosas taxonomías de los objetivos educativos, se avanzó en la tecnología de la medición y en los principios estadísticos del diseño experimental, se extienden las instituciones y servicios educativos de todo tipo, y se producen cantidad de tests estandarizados (Escudero Escorza, 2003). Estas reflexiones y conceptualizaciones teóricas enriquecieron el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación (Mateo, 2000, p. 28).

### **La tercera generación evaluativa.**

#### **La década de los sesenta.**

Esta época, o más concretamente, la década de los 60 se caracterizó por las fructíferas demandas que de evaluación se efectuaban en el ámbito de la educación (Escudero Escorza, 2003). Como hitos de la época podemos destacar las aportaciones, en relación con la evaluación, de Cronbach, Scriven y Glaser.

Del análisis de L. J. Cronbach sobre el concepto, funciones y metodología de la evaluación, destacan las siguientes ideas (Mateo, 2000, p. 29):

- Si la evaluación aspira a ser un instrumento de gran utilidad para los programadores, deberá focalizar su actividad en torno a la toma de decisiones derivadas de la propia evaluación.
- La evaluación intentará actuar desde el proceso mismo de desarrollo del programa, sin esperar a que éste haya finalizado.
- La evaluación se deberá centrar más en el estudio de las características estructurales del propio programa, que en estudios de corte comparativo.

Por tanto, Cronbach, además de rechazar el planteamiento tyleriano sobre los objetivos preestablecidos, define la evaluación como “el proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones” (Medina y Salvador, 2002, p. 306).

De M. Scriven, destaca la distinción que realiza entre las dos funciones que puede adoptar la evaluación: la formativa (es la que se pone al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo) y la sumativa (es la que se orienta a comprobar la eficacia del programa una vez aplicado), así como la distinción entre evaluación intrínseca (se valora el elemento por sí mismo) y extrínseca (se evalúan los efectos que produce el elemento). Destacó también la necesidad de incluir en el proceso evaluativo, tanto la evaluación de los objetivos, como la determinación del grado en que éstos son alcanzados (Mateo, 2000, p. 29). Este autor describe la evaluación como “el proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa” (Medina y Salvador, 2002, p. 306).

Desde una perspectiva más técnica y dentro de la evaluación orientada a los objetivos, Glaser “estableció la distinción básica entre la medición con referencia a la norma, centrada en detectar la posición relativa de un estudiante respecto a lo que

es normativo en su grupo, y la medición con referencia al criterio, que se establece por comparación a ‘un nivel absoluto de calidad’ ” (Mateo, 2000, p. 30).

Los trabajos de Cronbach y Scriven sentaron las bases de la evaluación en su acepción moderna, influyendo decisivamente en la comunidad de evaluadores, en estudios en la línea de la investigación evaluativa y también en la evaluación orientada al sujeto (Mateo, 1986 citado en Escudero, 2003). Estamos ante el inicio de la *tercera generación* de la evaluación o la “generación del juicio” que, según Guba y Lincoln (1989), se caracteriza por introducir la valoración, *el juicio*, como un contenido intrínseco en la evaluación. Ahora el evaluador no sólo analiza y describe la realidad, además, la valora, la juzga con relación a distintos criterios. Por ende, podemos apuntar, al igual que Medina y Salvador (2002), que en los trabajos de estos dos autores ya comienza a hablarse de una evaluación más sistemática, en donde rechazan la naturaleza crítica de la evaluación y defienden una postura del evaluador en la que éste ha de ser juzgado por el aprendizaje de los demás, más que por ser un juez que decide quien lo hace bien y quien mal.

En las prácticas evaluativas de esta década de los sesenta, según Escudero Escorza (2003) se observan dos niveles de actuación:

- Un nivel podemos calificarlo como la *evaluación orientada hacia los individuos*, fundamentalmente alumnos y profesores.
- El otro nivel, es el de la *evaluación orientada a la toma de decisiones sobre el «instrumento» o «tratamiento» o «programa» educativo*, que será la base para la consolidación en el terreno educativo de la evaluación de programas y de la investigación evaluativa.

### *La década de los setenta.*

Las aportaciones teóricas que ofrecieron los entendidos del tema durante *los años setenta*, se caracterizaron por la proliferación de toda clase de modelos evaluativos que inundaron e inundan el mercado bibliográfico, modelos de evaluación que expresan la propia reflexión del autor que los propone sobre qué es y cómo debe conducirse un proceso evaluativo (Escudero, 2003). Se trata, por tanto, de una época caracterizada por la pluralidad conceptual y metodológica, es decir, por ser un período de eclosión de los modelos a los que se consideraban una guía sistemática de la evaluación educativa (Mateo, 2000). Algunos autores como Guba y Lincoln (1982), Pérez (1983) y en alguna medida House (1989), tienden a clasificar estos modelos en dos grandes grupos, cuantitativos y cualitativos (Escudero, 2003).

La evaluación centrada en los objetivos fue evolucionando hacia la orientada a la toma de decisiones y, en definitiva, se produjo una dicotomía entre la perspectiva cuantitativa y la cualitativa (Mateo, 2000, p. 34). Entre estos modelos se encontraban el *cultural-interpretativo*, en donde la evaluación se considera más como “un servicio cliente-consumidor que dependiente de las instituciones burocráticas” (Mateo, 2000, p. 31); la *evaluación iluminativa*, que se centra en el “análisis de los procesos de negociación que tienen lugar en el aula”, y considera que la evaluación es “la consecuencia del pacto y, la negociación, por lo tanto, implica apertura y flexibilidad metodológica” (Mateo, 2000, p. 32); la *evaluación respondente* (Stake), “es un modelo evaluativo centrado en el sujeto, en donde el evaluador responde a aquello que las diferentes audiencias desean conocer y negocia con el sujeto lo que hay que hacer”; y, por último, el modelo de *evaluación democrática* de McDonald (1977), “en donde la tarea del evaluador consiste en buscar caminos para resolver situaciones problemáticas” (Mateo, 2000, p. 33).

El máximo exponente de esta línea, en la que se produce una conexión entre la evaluación y la toma de decisiones en educación, fue Stufflebeam (1973), que llegó a definir la evaluación como “el proceso de delimitar, obtener y proveer de información útil para juzgar entre alternativas de decisión” (Medina y Salvador, 2002, p. 306). En esta misma línea, y junto con Shinkfield, proporcionó una definición bastante comprensiva y próxima al concepto actual de evaluación:

“el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva, acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación y la realización de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Medina y Salvador, 2002, p. 306).

A mediados de 1970, la crisis entre paradigmas se extendió a los planteamientos evaluativos. De ahí que comenzaron a surgir las llamadas opciones cualitativas, que concentraron el esfuerzo de la evaluación en los procesos educativos y en cómo son percibidos por la audiencia, es decir, por los docentes, alumnos, padres, etc. (Mateo, 2000, p. 31).

Resumiendo esta última generación, para Escudero Escorza (2003), además de destacar el surgimiento de innumerables modelos evaluativos, apunta que se profundizó en los planteamientos teóricos y prácticos y se consolidó la evaluación como investigación evaluativa. En este contexto aparecen muchas nuevas revistas especializadas como *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *Studies in Evaluation*, *Evaluation Review*, *New Directions for Program Evaluation*, *Evaluation and Program Planning*, *Evaluation News*,..., se fundan asociaciones científicas relacionadas con el desarrollo de la evaluación y las universidades empiezan a ofrecer cursos y programas de investigación evaluativa, no sólo en postgrados y programas de doctorado, sino también en planes de estudio para titulaciones de primer y segundo ciclos (Escudero, 2003, p. 13).

### La cuarta generación evaluativa.

A partir de 1990 tuvo lugar un nuevo momento del desarrollo evaluativo, denominado “la cuarta generación evaluativa” o “generación cualitativa”. Tras todo el desarrollo de la evaluación antes descrito, Guba y Lincoln (1989), ofrecen una alternativa evaluadora con la que pretendían superar lo que según estos autores son deficiencias de las tres generaciones anteriores, tales como una visión gestora de la evaluación, una escasa atención al pluralismo de valores y un excesivo apego al paradigma positivista. Su alternativa la denominan *respondente y constructivista*, integrando de alguna manera el enfoque respondente propuesto en primer lugar por Stake, y la epistemología *postmoderna* del constructivismo. Las demandas, las preocupaciones y los asuntos de los implicados o responsables sirven como foco organizativo de la evaluación (como base para determinar qué información se necesita), que se lleva a cabo dentro de los planteamientos metodológicos del paradigma constructivista (Escudero, 2003, p. 13).

Este análisis de la cuarta generación, podemos terminarlo con los rasgos con los que definen Guba y Lincoln a la evaluación (Escudero, 2003, p. 15):

- a) La evaluación es un proceso *sociopolítico*.
- b) La evaluación es un proceso conjunto de *colaboración*.
- c) la evaluación es un proceso de *enseñanza/aprendizaje*.
- d) La evaluación es un proceso *continuo, recursivo y altamente divergente*.
- e) La evaluación es un proceso *emergente*.
- f) La evaluación es un proceso con resultados *impredecibles*.
- g) La evaluación es un proceso que *crea realidad*.

En esta evaluación, se retienen las características del evaluador fruto de las tres primeras generaciones, es decir, la de técnico, la de analista y la de juez, pero estas deben ampliarse con destrezas para recoger e interpretar datos cualitativos (Patton, 1980 citado en Escudero, 2003), con la de historiador e iluminador, con la de mediador de juicios, así como un papel más activo como evaluador en un contexto socio-político concreto (Escudero, 2003, p. 13).

En esta última etapa, la diversidad de posturas ha resultado ser muy productiva para el desarrollo de prácticas evaluativas, a lo cual debe añadirse que “el proceso evaluativo es, sobre todo, un proceso generador de cultura evaluativa. La evaluación, consiste en un proceso de construcción de valores que han de ser asumidos e integrados en la cultura de la persona, del colectivo y de la institución” (Mateo, 2000, p. 35).

Hoy nos planteamos la evaluación desde una perspectiva comprensiva, cuyos objetos son muy variados, con muy diversas metodologías o técnicas de realizarla y al servicio del mejor conocimiento de la realidad y del progreso de los alumnos en particular. Pero en la práctica en las aulas, la evaluación evidencia su servidumbre al servicio de otras políticas, de otras ideas: selección, jerarquización, control de conducta, etc. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992, p. 339)

En este sentido, debemos señalar una de las definiciones de evaluación más actuales planteadas por the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, en la que la evaluación es considerada un “proceso sistemático de delineación, obtención, información y aplicación de la información descriptiva y de juicio sobre mérito, valor, bondad, viabilidad, seguridad, importancia y/o equidad de algún objeto” (Stufflebeam and Shinkfield, 2007).

## 1.2.- LA TAREA DE EVALUAR: UN QUEHACER DEL PROFESORADO.

### 1.2.1.- Marco normativo. La evaluación en Bachillerato LOGSE.

#### 1.2.1.1.- La LOGSE.

La promulgación de la LOGSE supuso un gran cambio en todo el ámbito del sistema educativo español, produciéndose un posicionamiento muy diverso como también había ocurrido con la LGE. La articulación de estas dos reformas se sucedieron en dos momentos distintos, en lo que fue una intención de adecuar el sistema educativo a la situación española de cada momento histórico, como explicamos a continuación.

En el año 1970 fue aprobada la Ley general de educación, cuyos objetivos eran «proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población» y «atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna»<sup>27</sup>. Veinte años después,<sup>28</sup> al hacer balance de los cambios que esta reforma del 70 supuso, puede decirse que se consiguieron algunos logros importantes con respecto a la situación escolar anterior<sup>29</sup>. Entre ellos destacan, especialmente, la generalización de una Educación

---

<sup>27</sup> Tal y como señala en sus inicios la propia Ley “El sistema educativo nacional asume actualmente tareas y responsabilidades de una magnitud sin precedentes. Ahora debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación y ha de atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna. Por otra parte, la conservación y el enriquecimiento de la cultura nacional, el progreso científico y técnico, la necesidad de capacitar al individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el ritmo acelerado del mundo contemporáneo y la urgencia de contribuir a la edificación de una sociedad más justa constituyen algunas de las arduas exigencias cuya realización se confía a la Educación”

<sup>28</sup> Como ejemplo de revisión podemos citar el monográfico dedicado a este tema por la Revista de Educación (número extraordinario, pp. 73-87) en 1992.

<sup>29</sup> En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo,

Básica dirigida a la totalidad de la población, el aumento de alumnos en la Enseñanza Secundaria y Superior, la modernización de los programas de estudio, etc. Sin embargo, persistían también algunas deficiencias y problemas por resolver. Por no citar más que algunos de los más relevantes, puede hablarse en este sentido de los elevados índices de fracaso escolar, la carencia de plazas gratuitas en el nivel de Preescolar, el excesivo academicismo del BUP o la inadecuación de la Formación Profesional.

Además, en estas dos décadas han tenido lugar cambios de todo tipo en nuestro país, que han hecho que la Ley General de Educación quedara desfasada desde el punto de vista político, legal y social. Así, la sustitución del régimen político; la nueva organización territorial del Estado en Comunidades Autónomas, la incorporación de España a la Comunidad Europea; la evolución del sistema productivo, etc., demandaban la actualización de la legislación sobre enseñanza.

Cuadro nº 5

Las Etapas Educativas en la LOGSE		
NUEVO SISTEMA	(LOGSE)	EDAD
Ed. Infantil	1º	0-3
	2º	3-6
Ed. Primaria: Primer Ciclo	1º	6-7
	2º	7 -8
Ed. Primaria: Segundo Ciclo	3º	8-9
	4º	9-10
Ed. Primaria: Tercer Ciclo	5º	10-11
	6º	11-12
Ed. Secundaria: Primer Ciclo	1º	12-13
	2º	13-14
Ed. Secundaria: Segundo Ciclo	3º	14-15
	4º	15-16
Bachillerato	1º	16-17
<b>Bachillerato</b>	<b>2º</b>	<b>17-18</b>

se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria. La sociedad de la que hablamos es una sociedad en acelerado proceso de modernización que camina, cada vez más nítidamente, hacia un horizonte común para Europa.

En la **Ley de Ordenación General del Sistema Educativo**, “el objetivo fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad”.

Con esta ley se trataba, por un lado, de ajustar el sistema escolar a la filosofía de la Constitución de 1978, y al mismo tiempo en actuar en los planteamientos y realizaciones del sistema educativo en cuanto tal, en las líneas y procedimientos de trasfondo pedagógico, que aún no eran una realidad en la enseñanza española. Además, tampoco había que olvidar las exigencias de la dinámica económica y social, que requerían otras respuestas del sistema escolar dominante.

De acuerdo con la nueva ordenación del Sistema Educativo establecida en la LOGSE, el Bachillerato se define como un período no obligatorio de dos años de duración que cursan los alumnos entre los 16 y los 18 años de edad. Junto con la Educación Secundaria Obligatoria y la Formación Profesional Específica de Grado Medio, constituye el nivel de Educación Secundaria. Se ha organizado en torno a cuatro diferentes modalidades o conjuntos estructurados, aunque flexibles, de materias con sus correspondientes contenidos y objetivos.

Dentro de la Educación Secundaria, el Bachillerato posee unas características que lo diferencian claramente de la Educación Secundaria Obligatoria y ello en base a:

- a) Ser una etapa postobligatoria, frente al carácter básico y obligatorio de la ESO.

- b) Estar estructurado en materias, frente a una estructura de la ESO más centrada en áreas de conocimiento.
- c) Predominar la diversidad y la opcionalidad sobre el currículo común.

Junto a estas características diferenciales aparecen otras como propias del Bachillerato:

**A) Unidad:** A pesar de estar organizado en modalidades, es único. Otorga un título único y garantiza una formación general para todos. Esta formación general que procura una madurez personal y capacidad para integrarse en la sociedad da un carácter "terminal" al Bachillerato, entendido en un doble sentido: preparación para la vida y vinculación al mundo laboral. Así pues, el Bachillerato tiene una función educativa por sí mismo, no debiendo ser considerado únicamente una etapa de preparación para estudios posteriores. Esta característica está, por tanto, íntimamente relacionada con la finalidad formativa que se atribuye a esta etapa educativa.

**B) Diversidad:** En el Bachillerato se culmina el principio de diversificación establecido en las áreas de la ESO, optándose claramente por la especialización que otorgan las disciplinas. Este principio de especialización se concibe, no obstante, de una manera equilibrada, ya que el Bachillerato ha de contribuir al desarrollo de capacidades generales y destrezas comunes a grandes campos del conocimiento y de la profesionalización, necesarias para enfrentarse con éxito a estudios posteriores más especializados.

**C) Movilidad:** Está ligada a la libertad de elección y definición de itinerarios por el alumno, posibilitándose el cambio de modalidad al término del primer curso, así como de itinerario, tanto al pasar de 1º a 2º curso (BHCS/BT/ BCNS), como entre los diferentes itinerarios de 2º curso de una modalidad determinada.

### **1.2.1.1.- El Bachillerato y la evaluación.**

#### **El Bachillerato**

Siendo nuestro objeto de estudio las características de los exámenes de Historia y las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en 2º de Bachillerato, y tomando como referencia el problemático tema que ha supuesto a lo largo de nuestra historia educativa, resulta necesario hacer mención a la conceptualización y caracterización del Bachillerato actual, así como a los procedimientos evaluativos empleados en dicho nivel con la finalidad de ofrecer un marco normativo e interpretativo de nuestro trabajo.

El Bachillerato, constituye la última etapa de la Educación Secundaria, tiene carácter voluntario y su duración es de dos cursos (normalmente entre los 16 y los 18 años), con fines propios y un perfil destacado en el marco general de la enseñanza no universitaria. Éste va a contribuir a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a. Dominar la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.
- b. Expresarse con fluidez y corrección en una lengua extranjera.
- c. Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.
- d. Comprender los elementos fundamentales de la investigación y del método científico.
- e. Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma.
- f. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- g. Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida.

- h. Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.
- i. Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Tiene modalidades diferentes, que permiten una preparación especializada de los alumnos (con elección de distintos itinerarios dentro de cada modalidad) para su incorporación a estudios superiores o a la vida activa. Sus finalidades son<sup>30</sup>:

1. *Formación general*, que favorezca una mayor madurez intelectual y personal, así como una mayor capacidad para adquirir una amplia gama de saberes y habilidades.
2. *Preparatoria*, que asegure las bases para estudios posteriores, tanto universitarios como de formación profesional.
3. *Orientadora*, que permita a los alumnos ir encauzando sus preferencias e intereses.

En cada curso deben estudiarse materias comunes a todas las modalidades, las materias obligatorias de la modalidad correspondiente a la opción elegida y materias optativas, que se han establecido para atender tanto a la diversidad de estudios posteriores como a la variedad de intereses, capacidades y actitudes que poseen los jóvenes de estas edades.

Más concretamente, las enseñanzas del Bachillerato están estructuradas en cuatro modalidades: Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, y Tecnología; unas de corte más académico y otras más profesional, facilitando así que cada alumno pueda elegir su propio itinerario formativo en función de sus capacidades e intereses académicos y profesionales. Las enseñanzas de Bachillerato permiten a los alumnos cursar estos estudios de acuerdo con sus preferencias, en virtud de la elección de una modalidad entre las cuatro previstas, una opción dentro su modalidad y unas determinadas materias

---

<sup>30</sup> [www.mec.es/educa](http://www.mec.es/educa)

optativas. Estas sucesivas elecciones configuran el itinerario personal de cada alumno. La posibilidad de elección aumenta progresivamente de primero a segundo curso, en el que se incluyen, dentro de cada modalidad, 2 ó 3 opciones posibles que guardan, en la mayor parte de los casos, una estrecha relación con determinados estudios posteriores universitarios o profesionales. La elección de determinadas materias optativas ofrece, por otra parte, bien la posibilidad, a los alumnos que lo desean, de concurrir a las pruebas de acceso a la universidad por más de una opción, o por una opción distinta de la prevista para la modalidad o itinerario cursado, bien la posibilidad de profundizar en aspectos específicos de su modalidad, o bien ampliar la formación que pueden adquirir en la modalidad elegida, cursando como optativas materias propias de otras modalidades o materias optativas de posible interés formativo para los alumnos de todas las modalidades del Bachillerato<sup>31</sup>.

Por último, los alumnos pueden en determinadas condiciones cambiar de modalidad o de itinerario en segundo curso de la etapa; y, por otra parte, pueden, si es su deseo, matricularse al finalizar la etapa de Bachillerato en aquellas materias vinculadas con alguna opción de las Pruebas de Acceso a la Universidad, no relacionada con la modalidad superada, a fin de que puedan presentarse a las mencionadas pruebas por esa opción<sup>32</sup>.

La valoración de los aprendizajes de los alumnos que cursan Bachillerato, se hará tomando como referencia inmediata los criterios de evaluación establecidos para cada materia, y su nivel de cumplimiento deberá ser medido en relación con los objetivos educativos del Bachillerato<sup>33</sup>. En las programaciones didácticas de los distintos departamentos, habrán de especificarse las estrategias e instrumentos de evaluación, así como los criterios de puntuación que se seguirán para otorgar las

---

<sup>31</sup> <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=8851&area=sistema-educativo>

<sup>32</sup> <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=8851&area=sistema-educativo>

<sup>33</sup> *Orden de 12 de noviembre de 1992*, por la que se regula la evaluación y la calificación de los alumnos que cursan el Bachillerato establecido en la LOGSE (BOE del 20, apartado segundo 1).

calificaciones tanto en el proceso de evaluación continua, como en la evaluación y calificación finales.

El proceso de evaluación de los alumnos incluirá dos tipos de actuación<sup>34</sup>:

- La *evaluación continua* que se realiza a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, y se requiere su asistencia regular a las clases y actividades programadas para las distintas materias del currículo.
- La *evaluación final* que valora los resultados conseguidos por el alumno al término del período lectivo.

En las tres sesiones de evaluación<sup>35</sup> (coordinadas por el tutor), estarán presentes todos los profesores que imparten docencia al mismo grupo de alumnos, los cuales considerarán el conjunto de las materias del correspondiente curso, así como la madurez académica de los alumnos en relación con los objetivos del Bachillerato y sus posibilidades de progreso en estudios posteriores<sup>36</sup>. Es decir, que en ellas se contrastarán las informaciones y calificaciones que, sobre cada alumno y sobre el grupo, aporten los profesores de las distintas materias. Todo ello se utilizará para valorar de manera colegiada el progreso de los alumnos en la adquisición de las capacidades que la ley establece como objetivos del Bachillerato. Por último, y una vez finalizado el Bachillerato, para acceder a la Universidad, será necesario superar una prueba de acceso (selectividad).

---

<sup>34</sup> Orden de 12 de noviembre de 1992, por la que se regula la evaluación y la calificación de los alumnos que cursan el Bachillerato establecido en la LOGSE (BOE del 20, apartado tercero 1).

<sup>35</sup> De acuerdo con la Orden de 12 de noviembre de 1992 (BOE del 21)

<sup>36</sup> <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=8891&area=sistema-educativo>

## **La evaluación**

Los referentes básicos sobre el qué evaluar para el Bachillerato, así como los objetivos generales de las distintas materias del Bachillerato y los criterios de evaluación para todo el Estado, aparecen representados en el *Real Decreto 1178/1992*, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de este periodo educativo. En el mismo sentido se expresa el artículo 21 del *Real Decreto 1179/1992*, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato para el ámbito de gestión del MEC (Gómez, 1999, p. 105). Este decreto fue modificado por el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, que a su vez modifica el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre (BOE n. 14 de 16/1/2001).

Un decreto que tuvo gran importancia para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia fue el **Decreto nº 113/2002**, de 13 de septiembre, en el que se estableció el currículo del Bachillerato en esta Comunidad. A partir de la promulgación del Real Decreto 938/1999, de 4 de junio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en materia de enseñanza no universitaria y del Decreto 52/1999, de 2 de julio, se aceptaron las competencias y se le atribuyó a la Consejería de Educación y Cultura las funciones y servicios transferidos, y establecidas las enseñanzas mínimas de Bachillerato en el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, modificado por el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, la Comunidad Autónoma adoptó la responsabilidad de elaborar el currículo de la referida etapa educativa (BOE n. 214 de 14/9/2002).

Las valoraciones relativas al proceso de evaluación se consignarán en los documentos que, con carácter oficial, regula tanto la *Orden de 30 de octubre de 1992*, por la que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación,

de las Enseñanzas de Régimen General reguladas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos (BOE de 11 de noviembre), como la *Orden de 12 de noviembre de 1992*, por la que se regula la evaluación y la calificación de los alumnos que cursan el Bachillerato establecido en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE del 20) (Gómez, 1999, p. 50).

Por su parte, la *Resolución de 14 de julio de 1993*, de la Secretaria de Estado de Educación, por la que se dictan instrucciones para regular el proceso de solicitud y registro del Libro de Calificaciones de Bachillerato, definido en la Orden de 30 de octubre de 1992, así como normas para facilitar su cumplimentación por los centros (BOE del 29), supone la referencia obligada para resolver cuantas dudas puedan surgir sobre la correcta cumplimentación y traslado de este importante documento académico (Gómez, 1999, p. 50).

Son competencias de los Departamentos didácticos, en relación a la evaluación (Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria), las de (Gómez, 1999, p. 37):

“a) Elaborar, antes del comienzo del curso académico, la programación didáctica de las enseñanzas correspondientes, bajo la coordinación y dirección del Jefe de Departamento, y de acuerdo con las directrices generales establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica.

b) Organizar y realizar las pruebas necesarias para los alumnos de Bachillerato con materias pendientes y, en su caso, para los alumnos libres.

c) Resolver las reclamaciones derivadas del proceso de evaluación que los alumnos formulen al Departamento y dictar los informes pertinentes.”

“La evaluación en el Bachillerato, si bien participa en una serie de características comunes a las etapas y niveles anteriores, mantiene unos rasgos identificativos propios, basados esencialmente en la independencia de la asignatura o materia y en la pérdida del carácter integrador que caracteriza a la etapa anterior, de manera que, la superación de todas y cada una de las materias que componen la opción elegida por el alumno, se va a convertir en requisito imprescindible para la superación de la etapa” (Gómez, 1999, p. 25). No obstante, podemos señalar como características básicas las siguientes:

#### Carácter formativo

La evaluación en el Bachillerato deberá cumplir una función reguladora en un doble sentido: del proceso de enseñanza del profesor y del aprendizaje del alumno (Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre de 1992, establece las enseñanzas mínimas de Bachillerato, 8.2: “*Los profesores evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente*”). Este carácter formativo, se lleva a cabo con el fin de detectar las dificultades en el momento en que se producen, averiguar sus causas y, en consecuencia, adaptar las actividades de enseñanza-aprendizaje (Gómez Castro, 1999, p. 25).

#### Continua

Esto implica entender la evaluación como un proceso dinámico, no como un sumatorio de acciones discretas, que va aportando información sobre el proceso de enseñanza y sobre los resultados, en términos de aprendizaje de los alumnos. Ésta supone un compromiso de asistencia regular por parte del alumno para poder acogerse a la misma<sup>37</sup> (Gómez Castro, 1999, p. 26).

---

<sup>37</sup> Orden de 12 de noviembre de 1992 (apartado 4.1): “*La aplicación del proceso de evaluación continua del alumno requiere su asistencia regular a las clases y actividades programadas para las distintas materias del currículo*”.

Los alumnos, a partir de las comunicaciones en las sesiones post-evaluación que se realicen, serán conscientes de sus avances en relación a los objetivos de las distintas materias y también de sus dificultades, a través de las correcciones y sugerencias que le pueden aportar sus profesores (Gómez Castro, 1999, p. 31).

### Sumativa

Dada la naturaleza del Bachillerato y el desarrollo de la evaluación, los criterios de realizar una evaluación continua, a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, deben ser complementados con la evaluación de resultados, que se realiza al final del período lectivo para valorar los resultados conseguidos por el alumno y emitir las consiguientes calificaciones en cada una de las materias del curso (Gómez Castro, 1999, p. 27).

Al término de cada uno de los cursos del Bachillerato y en la convocatoria ordinaria<sup>38</sup> y extraordinaria<sup>39</sup>, los profesores deberán adoptar decisiones sobre evaluación y calificación de los alumnos, dejando constancia de dichas decisiones en la documentación académica del alumno (Gómez Castro, 1999, p. 31).

### Criterial

Se compara la situación en que se encuentra el alumno y, en consecuencia, se emite una valoración poniéndola en relación no con su progreso individual o con un estándar de grupo, sino en relación a un criterio<sup>40</sup> previamente establecido por la Administración Educativa (Gómez Castro, 1999, p. 27).

---

<sup>38</sup> Orden de 12 de noviembre de 1992 (apartado 5.1): “Al término del período lectivo, en la última sesión de evaluación, se formulará la calificación final de las distintas materias del curso”

<sup>39</sup> Orden de 12 de noviembre de 1992 (apartado 5.3): “En los primeros días de septiembre se celebrará una sesión extraordinaria de evaluación y calificación para aquellos alumnos que no hubieran superado todas las materias en la evaluación final del período lectivo”.

<sup>40</sup> Orden de 12 de noviembre de 1992 (apartado 2.1): “La valoración de los aprendizajes de los alumnos se hará tomando como referencia inmediata los criterios de evaluación establecidos para cada materia...”

### Se realizará de manera conjunta

La actuación coordinada resulta de la interacción y del intercambio valorativo de las apreciaciones individuales de los profesores que intervienen, con la finalidad de enriquecer y garantizar la objetividad misma de los juicios que se emitan y favorecer un mejor conocimiento del alumno a través del proceso de evaluación<sup>41</sup> (Gómez Castro, 1999, p. 28).

### Participativa

A consecuencia del nivel educativo en el que nos encontramos, como bien apunta Gómez Castro (1999), fijar los procesos de evaluación participativa debe ser una actitud comprometida del profesorado que favorece la coherencia pedagógica, permite avanzar al alumno en su autoconocimiento y a la vez le implica activamente en su evaluación (p.29).

### Integral

Dentro del marco establecido por la LOGSE, la actividad educativa se desarrollará atendiendo, entre otros, al principio de: *“La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional”*(Art. 2.3<sup>a</sup>). Con ello, se pretende iniciar una reflexión sobre lo que se entiende en esta etapa por educación integral y sobre las capacidades que deben desarrollarse para conseguirla. Del resultado de esta reflexión surgirán orientaciones precisas sobre qué y cómo evaluar (Gómez Castro, 1999, p. 29).

---

<sup>41</sup> Orden de 12 de noviembre de 1992 (apartado 2.2): *“La evaluación será realizada por el conjunto de profesores del respectivo grupo de alumnos...”*.

### 1.2.1.3.- Los criterios de evaluación.

Existen una serie de principios (Zabalza, 1991), que deben actuar como marco de referencia permanente con respecto a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, tales como: comparación y proceso sistemático. Estos principios los desarrollamos a continuación, basándonos principalmente en el primero de ellos.

#### 1.- Evaluación como Comparación.

Cuando evaluamos los aprendizajes de los alumnos, estamos realizando tanto una medición como una valoración. Una y otra dimensión, ya diferenciadas anteriormente, cumplen funciones diferentes en dicho proceso. Mediante la medición, constatamos el estado actual del objeto o situación que queremos evaluar. Y, con la valoración, realizamos una comparación entre los datos obtenidos en la medición, que reflejan el *‘cómo es’* o el *‘cómo debería ser’* dicho aspecto educativo. Tanto una como otra, son necesarias para que exista una buena evaluación.

Sin la valoración, la evaluación quedaría reducida a una mera medición descontextualizada. Su valor se deriva, no tanto del aspecto cuantitativo en sí de los datos o informaciones obtenidas, sino de su adecuación, congruencia y funcionalidad dentro de un contexto curricular. Por otro lado, sin medición, la valoración es tan sólo una *‘opinión subjetiva’*. La mera percepción, el parecer del profesor no es una fundamentación suficiente para realizar una correcta evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Uno de los requisitos necesarios será que ésta se fundamente, que se apoye en datos objetivos o subjetivos, pero suficientemente contrastados. Este aspecto lo aporta la medición. A pesar de todo, *la evaluación no es una tarea fácil* de realizar para el profesor, ya que son muchos los aspectos que se deben considerar al evaluar al alumno, puesto que en ella cada uno de los

implicados puede tener diferentes intereses y por tanto diferentes criterios en los que basar su evaluación.

El problema de la evaluación como juicio, es la clarificación de los patrones de comparación, es decir, que el problema está en “con quién” comparar la evaluación, ya que podemos hacerlo sobre la base del propio alumno, de un programa oficial, de un programa impartido, de unos criterios predeterminados a nivel estatal, etc. y todo ello, sin lugar a dudas, va a influir en los resultados de la evaluación.

## *2.- La Evaluación como Proceso y Sistema.*

Este principio es de naturaleza procesual y sistémica. Podríamos afirmar que la evaluación es un proceso y está en un proceso; es decir, es un sistema y está en un sistema. Cuando hablamos de evaluación no nos referimos a un hecho puntual, sino a un conjunto de hechos, elementos o fases educativas que se condicionan mutuamente y que se ordenan secuencialmente, actuando integradamente como un sistema. La evaluación no debería ser un aspecto separado del proceso educativo, ya que juega un papel específico con respecto al conjunto de componentes que integran la enseñanza como un todo.

Si consideramos la tarea de valorar como una característica esencial de la evaluación, nos tenemos que enfrentar con la necesidad de definir criterios con los cuales proceder a la realización dichos juicios o valoraciones (Rosales, 2000). En este sentido, Villar Angulo (2004) apunta que para realizar una evaluación será necesario determinar de antemano los criterios que se van a seguir, y que estos sean conocidos y comprendidos por todos los agentes implicados en el proceso. Al igual que Villar Angulo, Litwin y sus colaboradores (1998) entienden que una buena

evaluación requiere la formulación y explicitación de antemano de los criterios que se utilizarán.

Los criterios de evaluación son, quizá, desde el punto de vista práctico, el referente de evaluación más importante para el profesorado. Se definen como indicadores de los sucesivos niveles de aprendizaje de los alumnos en cada una de las materias, es decir, de aquellas habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes... relevantes, sin cuya consecución el alumno no cubriría los objetivos asignados al curso. La peculiaridad de los criterios de evaluación está en que, a través de ellos, se asocian las capacidades presentes en los objetivos generales de la materia, a los contenidos fundamentales y esenciales (conceptuales, procedimentales y actitudinales) para el desarrollo de dichas capacidades (Gómez Castro, 1999).

Este concepto resulta un tanto ambiguo y provoca cierta confusión en el contexto de la jerga didáctica. En principio, el uso del sintagma criterio de evaluación se debe a la exigencia de los objetivos operativos, en boga en los años sesenta, tachados de conservadores y conductistas. Así, un objetivo operativo necesitaba expresarse mediante un verbo que expresara una conducta observable, una determinación de las condiciones en las que esa conducta habría de realizarse y unos criterios para evaluar el logro del comportamiento (Salvador Mata, Rodríguez Diéguez y Bolívar Botía, 2004).

El uso que se hace del término criterio de evaluación en las reformas educativas, a partir de 1990, tiene una estrecha interrelación con el concepto de objetivo. De ahí que con la reforma de la LOGSE, y tras la desvaloración de los objetivos operativos, se reivindicaron los criterios de evaluación como exigencia de los objetivos. Para Rosales (2000) los criterios se constituyen como puntos de referencia que harían posible la calificación de lo que nos proponemos evaluar. Pero el hecho real es que, pasados los momentos iniciales de la reforma, resurge el término “criterio” con enorme fuerza, de tal modo que en 2002 éste es definido

como el “enunciado que expresa el tipo y grado de aprendizaje que se espera que hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de algún aspecto concreto de las capacidades indicadas en los objetivos generales” (Salvador Mata, Rodríguez Diéguez y Bolívar Botía, 2004).

Según Rosales (2000), el origen de los criterios de evaluación plantea un importante problema vinculado a la autonomía de la función docente, principalmente cuando se trata de sistemas de enseñanza fuertemente centralizados. En este caso, a partir de orientaciones políticas, se elabora un programa de educación que va especificándose progresivamente a través de distintos niveles de decisión hasta llegar al ámbito docente, en el que el profesor no tiene casi posibilidad de decisión en cuanto a la fijación de criterios, reduciéndose su tarea a su aplicación. Lo más interesante del problema indicado por Rosales (2000) es que esta situación no es la más frecuente, ya que los profesores suelen tener mayores márgenes de autonomía en relación tanto con los criterios de evaluación como con otras actuaciones, es decir, que al profesorado se le reconoce también la capacidad profesional de elaboración de los mismos.

Si nos situamos en la perspectiva del profesor, nos podemos preguntar en qué fuentes se basa para la determinación de criterios de evaluación. Una respuesta es que un profesional responsable elabora sus criterios en función de las teorías, conceptos y creencias, conscientes e inconscientes que se haya formado en torno a la enseñanza (Rosales, 2000).

En relación con la naturaleza de los criterios a utilizar en la puesta en práctica de la evaluación, si ésta consiste en un juicio o interpretación sobre el aprendizaje o bien sobre el desarrollo de la enseñanza, inmediatamente el docente se plantea qué tipos de criterios le van a servir de punto de apoyo en sus interpretaciones. Estos criterios pueden ser de tipo (Rosales, 2000):

1. *Criterios normativos*, los cuales sitúan al alumno en relación con lo que es normal en el grupo de su clase para, a su vez, situar a esta clase en relación con otras clases o con los niveles considerados “normales” nacionalmente. Es decir, que se trata de comprobar el progreso individual en relación al de los demás.
2. *Criterios personales*, se basan en los progresos que el alumno ha ido realizando a lo largo de los cursos o en un mismo curso, comparando con ello los nuevos aprendizajes y todo el proceso que esto conlleva. Así, el profesor también tendrá en cuenta el esfuerzo realizado por el alumno y su evolución respecto a la capacidad intelectual.

## **Los criterios de evaluación en Bachillerato**

Centrándonos en Bachillerato y de acuerdo con los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas para este nivel educativo, más concretamente en el Real Decreto 1179/1992 de 2 de octubre, en donde se especifican cuáles son los criterios de evaluación para cada una de las asignaturas de las modalidades del Bachillerato, es misión de un profesor desglosar los criterios, a fin de reconocer el nivel alcanzado por el alumnado en cada materia y si ha sido capaz de conseguir el objetivo propuesto, tal y como comenta Villar Angulo (2004). Además, estos criterios deben ser interpretados con flexibilidad por el profesorado del Departamento en cuestión, adaptándolos a los alumnos, al contexto y al centro (Gómez Castro, 1999).

En las Programaciones didácticas, que forman parte del Proyecto curricular de cada centro, los profesores (de cada uno de los Departamentos) deberán establecer los criterios de evaluación en cada una de las materias y para cada uno de

los cursos del Bachillerato, de manera que queden explícitos los aprendizajes básicos que se pretende que alcancen los alumnos al final del curso o etapa, relacionándolos con los contenidos más representativos de la materia en una secuencia coherente a lo largo del Bachillerato (Gómez Castro, 1999).

Un ejemplo de la obtención de un criterio de evaluación a partir de un objetivo general de la materia, en este caso de Historia, sería el siguiente (Gómez Castro, 1999):

“8. Reconocer, situar en el tiempo y describir manifestaciones relevantes de la cultura española en los dos últimos siglos, analizando sus relaciones con el contexto histórico y ponderando su aportación a la cultura humana universal.”

“Los alumnos sabrán citar y glosar, con precisión cronológica, manifestaciones culturales de diverso tipo –literarias, artísticas, científicas-, explicando sus relaciones con la situación histórica en la que fueron creadas, y valorando los elementos de cosmopolitismo, de diversidad y de peculiaridad de la cultura española” (Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre).

Una evaluación que responda a las características que la ley estableció para el Bachillerato, debe contar con procedimientos e instrumentos que, con carácter cualitativo, permita a los profesores comprobar la adquisición de los objetivos asignados al curso (Gómez Castro, 1999, p. 121). Estos procedimientos de evaluación han de hacer referencia al cómo evaluar los aprendizajes, y serían el conjunto de estrategias y técnicas de obtención de información, que guían el proceso de evaluación de los alumnos y que responde a una concepción general de la evaluación asumida por el centro (Gómez Castro, 1999, p. 122).

En ese sentido, los equipos docentes de cada uno de los Departamentos didácticos “acordarán” de manera consensuada, a partir de lo indicado en el Proyecto curricular, qué procedimientos para evaluar en su asignatura son los más adecuados para el tipo de alumnos y en cada uno de los cursos (Gómez Castro, 1999, p. 122). Lo aconsejable es que estos procedimientos se caractericen por su diversidad, de tal modo que se adecuen al mayor número de aprendizajes o capacidades posibles adquiridos por los alumnos.

Los instrumentos de evaluación, son aquellos documentos o registros utilizados por el profesorado para la observación sistemática y el seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos. Y, por regla general, van a ser específicos de cada materia, correspondiendo al Departamento fijar los criterios de elaboración y utilización de dichos instrumentos (Gómez Castro, 1999, p. 128).

Corresponde, fundamentalmente, a los tutores informar regularmente a los padres o tutores legales de sus alumnos y a éstos sobre su aprovechamiento académico en relación con los objetivos establecidos para el curso, aportándoles información sobre sus progresos, así como sobre las dificultades detectadas en la consecución de los mismos y la manera más eficaz de superarlas<sup>42</sup> (Gómez Castro, 1999, p. 40).

Esta comunicación se realizará siempre por escrito y, al menos, con una periodicidad trimestral a través de los boletines informativos<sup>43</sup> que cada centro determine (Gómez Castro, 1999, p. 41). El boletín es el documento básico de información a los alumnos y a sus familias que, aunque carece de valor “oficial”, su existencia viene expresamente regulada en la Orden de evaluación (apartado 11.1).

---

<sup>42</sup> Orden de 28 de agosto de 1995 (apartado 2.2): “...los tutores de cada grupo y los profesores de las distintas áreas y materias mantendrán una comunicación fluida con los alumnos y sus padres o tutores en lo relativo a las valoraciones sobre el aprovechamiento académico de los alumnos...”

<sup>43</sup> Orden de 28 de agosto de 1995 (apartado 2.4): “...Esta comunicación se hará por escrito en la forma en que determinen los respectivos Proyectos curriculares de etapa, e incluirá, en su caso, las calificaciones que se hubiesen formulado”.

Esta comunicación se realizará obligatoriamente por escrito después de cada sesión de evaluación con la información recogida en la misma, al menos en tres ocasiones a lo largo del curso, e incluyendo las calificaciones que se hubiesen formulado. Corresponde a los profesores-tutores y a los profesores de las distintas materias, mantener una comunicación fluida con sus alumnos y sus padres en lo relativo a la valoración del aprendizaje. De acuerdo con esto, las instituciones educativas pueden elaborar modelos de comunicación, de acuerdo con lo establecido en su Proyecto curricular de etapa (Gómez Castro, 1999, p. 76).

## 1.2.2.- Marco social.

En un proceso como es el de enseñanza-aprendizaje, intervienen sujetos de diferentes características personales, físicas, psíquicas, intelectuales, ideológicas,... Las relaciones entre ellos están condicionadas por sus preferencias, simpatías, fobias, caprichos, manías, intereses, expectativas, etc. Todos ellos realizan su actividad en un centro que reúne unas determinadas condiciones, aulas, servicios, recursos, equipos,... El alumno, vive en el seno de una familia que también toma parte en el proceso a través de las relaciones entre ellos, las disponibilidades materiales, expectativas, intereses, exigencias, preferencias, valores, etc. El aprendizaje se fundamenta en un programa donde figuran: objetivos, contenidos, medios, temporalización, evaluaciones,... El docente imparte la enseñanza en función de unos fundamentos psico-pedagógicos, una metodología, unas estrategias, etc. Cada discente tiene unas ideas previas, una capacidad, un ritmo de trabajo, unas habilidades, unas características psíquicas e intelectuales, etc. Por tanto, evaluar el proceso o a algunos de sus implicados significa tener en cuenta toda su complejidad: la polivalencia de variables individuales de tipo psíquico, social e intelectual y las bases pedagógicas y didácticas que fundamentan la evaluación (Blanco, 1990, p. 37).

### 1.2.2.1.- Profesores y alumnos.

#### **Los profesores**

El profesor se siente como evaluado en/por la evaluación de sus alumnos. Sin embargo, existe una gran diferencia si el que evalúa a los alumnos es su propio profesor, o bien se trata de evaluadores externos que realizan los exámenes finales del curso. En el primer caso, sobre todo si se trata de la enseñanza pública, no es

extraño que los docentes con un alto porcentaje de suspensos se autoperciban como profesores excepcionales, personas que mantienen la tradición de altos niveles de exigencia y responsabilidad social, académica y científica, sintiéndose felices y honrados con su fama de profesores “duros”, todo ello ante una serie de profesores irresponsables, que han pactado con la superficialidad actual, con la creciente incapacidad de las nuevas generaciones para todo lo que signifique esfuerzo personal, constancia, autosuperación, etc. (Fernández, 1994, p. 765).

Los profesores proyectan, al evaluar, sus criterios de evaluación o valores de referencia. Esto, desde la perspectiva de los alumnos, se traduce en saber muy bien que es lo que cada profesor valora especialmente (originalidad de las ideas, planteamientos de las mismas, solidez de los argumentos que se exponen, presentación, etc.). Por ello, se hace necesario arbitrar fórmulas de tipificación de la calidad de los trabajos, en los que se evalúa el nivel de aprendizaje de los alumnos, no sólo con la finalidad de no cometer injusticias sino de comunicar el resultado de la evaluación efectuada del modo más objetivo posible (Fernández, 1994, p. 766).

De una u otra forma, y con mayor o menor intensidad, la evaluación constituye también para cada profesor, si no un instrumento de supervivencia, sí una circunstancia que adjetiva su manera de sobrevivir en la escuela (Fernández, 1994, p. 766). En este sentido, todos conocemos la utilización ilegítima de poder que confiere la capacidad de evaluar. Sin embargo, esta capacidad puede emplearse de dos maneras: por una parte, sería para imponer obediencia, respeto u orden por parte del docente, la cual crea una situación antieducativa (como es denominada por Fernández); y por otra parte, sería que el profesor teniendo en cuenta la relación evaluador-evaluado que se suele crear, organice pedagógicamente su comportamiento didáctico en el aula, de tal manera que elimine esas conductas antieducativas tanto por parte de los alumnos como por su parte (Fernández, 1994, p. 767).

Pero la evaluación, como tarea profesional obligada y, si se realiza correctamente, útil tanto para el alumno como para el docente y para la sociedad, puede constituir también un elemento de justificación racional para el profesor de su dedicación a la docencia. Para Fernández, un profesor es “buen evaluador” cuando está orientado hacia el alumno (principalmente le interesa informar al alumno de lo que va consiguiendo y de lo que le falta), orientado hacia la sociedad (en este caso, le preocupa especialmente que la sociedad este bien informada sobre la valía real y los conocimientos de sus alumnos, a través de los informes individuales que él mismo elabora), orientado hacia la investigación pedagógica (cuando se propone averiguar qué es lo que produce que el currículo dado se desarrolle de una manera concreta), entre otras dimensiones (Fernández, 1994, p. 767).

Para Rosales (2000), el hecho de investigar sobre la forma en la que el profesor vive la evaluación, apunta hacia la necesidad de situarnos desde dos perspectivas: la ideal y la real. Desde la *ideal* el profesor hace un uso formativo de la evaluación, es decir, que la considera como el seguimiento continuo de los progresos de sus alumnos, la observación de la forma en la que trabajan, de sus éxitos y fracasos, con la intención de ayudarles a superar los posibles errores proporcionándoles a su vez una orientación ajustada a sus características personales (p. 90). Aunque este tipo de evaluación formativa es la más recomendada por las disposiciones legales de numerosos países, realmente no es la más practicada, de ahí que Rosales la denomine ideal. Los motivos que pueden llevar a que esta evaluación no se practique o se haga de manera incompleta, pueden ser: las condiciones de trabajo del docente, la presión social (de la administración, de los padres...), y la insuficiente capacitación profesional o, lo que es lo mismo, la falta de preparación sobre evaluación de alumnos (Rosales, 2000, p. 91).

Tras conocer los motivos que, según el profesorado, impiden llevar a cabo una evaluación ideal como la aquí planteada, podemos comenzar a hablar, ya desde una perspectiva *real*, de la evaluación en donde el docente tiene que justificar la

aplicación de determinadas pruebas con carácter objetivo ante la sociedad, es decir, ante la administración, los padres, otras instituciones y los propios alumnos. Esto le conduce a actuar en un clima de tensión, puesto que se ve entre la necesidad impuesta de practicar una evaluación formal, basada en la utilización de exámenes “objetivos”, y la necesidad profesional de llevar a cabo una evaluación continua, basada en la observación de las tareas diarias del alumno, su comportamiento y otras pruebas (Rosales, 2000, p. 91).

En resumen, podemos decir que por un lado

“el profesor necesita conocer a través de la evaluación cuál es el nivel de aprendizaje con que sus alumnos comienzan, así como su evolución a través del proceso didáctico, cuáles son sus principales dificultades y las probables causas de las mismas. Sólo de esta manera podrá tratar de adaptar convenientemente su actuación sobre ellos” (Rosales, 2000, p. 79).

Y si ejecuta de manera correcta y oportuna la evaluación, le va a permitir por tanto (Blanco, 1990, p. 51):

- Comprobar el grado de consecución de las capacidades propuestas
- Poner de manifiesto las deficiencias habidas
- Establecer las pautas correctoras oportunas
- Conocer el nivel de conocimientos de los estudiantes y su progreso
- Comprobar la eficacia del programa
- Detectar los errores metodológicos
- Pronosticar futuras actuaciones educativas
- Orientar al alumno

Y por otro lado, que el profesor también necesita conocer “cuál es la eficacia de su propia actuación, así como el papel de los recursos y metodología que emplea y de la misma programación” (Rosales, 2000, p. 79).

## **Los alumnos**

La evaluación es una de las fuentes más utilizadas, por el alumno y su entorno, para tomar decisiones en materia de orientación académica y profesional, lo que es lógico, pues es la propia institución educativa la que prepara al alumno tanto para niveles superiores del sistema educativo, como para el ejercicio de una profesión (Fernández, 1994, p. 770).

Todas las actividades que los alumnos realizan en el aula son valoradas por los docentes, por lo que éstos, podríamos decir, que se encuentran en una constante evaluación. Para los estudiantes, el hecho de obtener una calificación alta o baja les va a influir positiva o negativamente en su dimensión tanto personal como académica. En este sentido, si el alumno alcanza una calificación alta se sentirá bien consigo mismo, ya que esto le va implicar un elevado reconocimiento y una mejor concepción social sobre él, es decir, que su “mérito” va a ser reconocido por parte del profesor, de sus compañeros, padres y en general de la sociedad. Sin embargo, si no consigue más que una calificación baja, normalmente, le afectará negativamente, puesto que la consideración de los demás hacia él descenderá. A su vez, y de manera progresiva, las calificaciones que el discente vaya obteniendo a lo largo del curso o de su vida académica, van a formar en las personas de su entorno social, familiar y académico una autoimagen y autoconcepto determinado y diferente dependiendo de quienes sean. Todo ello ejerce una cierta presión en el alumno (Rosales, 2000).

En esta línea, Fernández (1994) también señala que, además de lo apuntado por Rosales, las evaluaciones que el alumno recibe de sus profesores, van a configurar el autoconcepto que construye de sí mismo (p. 768). Este autoconcepto, que condiciona las tareas y proyectos que el alumno va a proponerse emprender o se va a considerar capaz de realizar, tiene dos vertientes que los profesores deben conocer acerca de sus alumnos: la vertiente de la capacidad intelectual y técnica,

hace referencia a lo que éste se considera capaz de aprender y de realizar; mientras que la vertiente de la calidad ética, hace referencia al autoconcepto moral del estudiante. La diferenciación de estas dos vertientes respecto a la evaluación, puede constituir una oportunidad para que el alumno aprenda la autoaceptación, signo de una madurez personal sana y equilibrada (Fernández, 1994, p. 769).

Según Rosales, la evaluación produce en el alumno dos clases de sentimientos: impotencia y competitividad. En relación con la *impotencia*, éste hace referencia a tres niveles clasificados de mayor a menor grado en cuanto al desarrollo de dicho sentimiento. En este sentido, indica que se hace presente cuando (Rosales, 2000, p. 93):

- El profesor evalúa las tareas según sus propios criterios y además no explica las características de los mismos.
- Los criterios y orientaciones sobre los procedimientos de evaluación son elaborados o comentados entre profesor y alumno. En este punto, el alumno percibe un mayor grado control y por tanto menor de impotencia.
- Los criterios identificados previamente por el alumno, a su vez son aplicados por él mismo a sus tareas, es decir, que estaríamos hablando de la autoevaluación y, por lo tanto, de un importante nivel de control por su parte.

Por nuestra parte, y haciendo alusión a esta impotencia sentida por el discente en momentos de evaluación, consideramos que también se produciría ante las valoraciones realizadas por los docentes a lo largo del curso académico. Generalmente, los alumnos tienen que aceptar como válidas las apreciaciones de los profesores acerca de sus tareas y de los resultados de las pruebas, en ocasiones sin opción a una explicación o argumentación pedagógica escrita o hablada.

Por otro lado, el sentimiento de *competitividad* surge, principalmente para Rosales, cuando se pone en práctica la heteroevaluación puesto que este tipo de

evaluación dan lugar a premios y castigos morales, es decir, que los alumnos en función de que las calificaciones sean más elevadas o menos van a ser considerados por la sociedad como personas con mayor o menor éxito en su vida académica y, por tanto, tratados como tal. Sin embargo, nos dice que con la autoevaluación este sentimiento de competitividad desaparece ya que el alumno conoce durante todo el proceso cuál es su nivel de progreso (Rosales, 2000).

Los profesores tienen, con la evaluación, la oportunidad de crear una motivación concreta en sus alumnos como es la conciencia del éxito (Fernández, 1994, p. 769).

Finalmente, otra dimensión que puede verse afectada por la evaluación es el mundo de las relaciones humanas del alumno, tanto por los resultados de la evaluación que conoce él, como por los resultados de sus evaluaciones que todos conocen. Este aspecto, es decir, el hecho de que sus malas calificaciones sean conocidas, podría ocasionar repercusiones importantes en las relaciones humanas y en la aceptación social del alumno en la escuela, por lo que los docentes deberían prestar atención a esto tratando de que la rutina burocrática no afecte al alumno (Fernández, 1994, p. 771).

En resumen, “el alumno necesita conocer cuál es el resultado de su actividad. Dicho conocimiento le permite situarse en relación con las exigencias que se le plantean, y con las actividades y objetivos que tienen que realizar. Y esta posibilidad de control conlleva asimismo un importante efecto motivador. Por ello, se debería procurar que el alumno conociese de forma continua e inmediata los resultados de su actividad” (Rosales, 2000, p. 79).

La evaluación contribuye a (Blanco, 1990, p. 52):

- Favorecer su aprendizaje significativo

- Incentivar su aprendizaje, ya que le permite conocer sus aciertos y sus deficiencias, así como la forma de poder solucionarlas
- Desarrollar su sentido crítico
- Capacitarle para asumir las críticas
- Mejorar la calidad de sus acciones

### 1.2.2.2.- Los padres.

A veces se plantea la pregunta de si hay lugar para los padres en la evaluación del trabajo de sus hijos. Esta, es una cuestión delicada por varias razones (Wragg, 2003, p. 128):

- Algunos padres son muy cultos y otros muy poco, por lo que habrá diferencias considerables en su comprensión de la materia.
- Algunos padres favorecen a sus hijos evaluándolos con generosidad o les cuesta mucho ver sus errores y corregirlos.
- Otros son demasiado severos y no comprenden bien lo que pueden dar de sí los alumnos de una determinada edad, o exageran sus propias aptitudes cuando eran niños.
- El hecho de que los padres desempeñan el papel de evaluadores, influye negativamente en las relaciones familiares.

Así pues, la evaluación basada en normas es difícil para los padres, porque la mayoría de ellos no saben qué rendimiento se puede esperar de los niños de un grupo de edad. Con todo, pueden realizar algunas funciones de evaluación y supervisión, y comprobar si sus hijos han hecho los deberes o si han leído el libro que han traído a casa; también pueden ayudarles a realizar ejercicios; o pueden confirmar que los alumnos han hecho lo que dicen haber hecho fuera del horario escolar (Wragg, 2003, p. 129).

En relación con los procesos evaluativos, los padres suelen estar, principalmente, preocupados por la eficacia académica. Lo cierto es, que leen los boletines de notas con un talante marcado por la exigencia de éxito en los resultados, más que por la intensidad del esfuerzo o la riqueza del aprendizaje. Estos mantienen una exigencia de éxito por parte del hijo y se mantienen en contacto con los profesores cuando éste se ve amenazado. De ahí el aumento de las entrevistas con los tutores al finalizar el curso y, sobre todo, cuando se complica la situación con calificaciones peligrosas (Santos, 1993, p. 81).

Los padres viven frecuentemente obsesionados por la eficacia de los resultados de sus hijos (repetir curso, arrastrar asignaturas o recibir malas calificaciones), por ello explicarles y compartir con ellos los boletines informativos de la evaluación, trabajar con ellos los adecuados modos de reaccionar, explicitar los procesos de trabajo en el aula...ayudará al profesor a ser entendido, potenciará el valor del proyecto educativo y convertirá a los padres en aliados inteligentes (Santos, 1993, p. 66).

Por tanto, como todos conocemos, la mayor parte de los padres dan un importante valor a las calificaciones (más a veces que al aprendizaje y al esfuerzo) y la sociedad misma presta menos atención al saber real que a los diplomas y calificaciones que acreditan la permanencia y el éxito de la escuela (Santos, 1993, p. 80).

Los padres, como corresponsables en el proceso de formación del alumno deben conocer las características de su progreso en el aprendizaje. Este conocimiento debe constituir motivo para la comunicación y la colaboración con el profesor y la escuela, de tal modo que no se llegue a la situación que planteaba anteriormente Santos Guerra, y a fin de facilitar datos, de continuar un tratamiento en el hogar, de proporcionar ayuda al alumno en caso necesario (Rosales, 2000).

### 1.2.3.- Marco conceptual-procesual.

#### 1.2.3.1.- Ámbito de diseño: los interrogantes de la evaluación.

No debemos entender la evaluación como algo tan simple como poner exámenes, asignar calificaciones y determinar quienes aprueban y quiénes no aprueban. La evaluación es una parte importante del proceso educativo, como ya lo hemos ido expresando a lo largo de este trabajo. Con ella, utilizando criterios previamente establecidos y mutuamente convenidos, se obtienen evidencias necesarias para juzgar, retroalimentar y calificar el aprendizaje de cada estudiante. Mientras más oportunidades de evaluación existan, con su correspondiente retroalimentación, más estaremos utilizando la evaluación como estrategia de enseñanza (Comisión de Modernización Pedagógica, 2000).

No todos los procesos de evaluación de los aprendizajes son semejantes, varían teniendo en cuenta su finalidad (¿para qué se evalúa?), el tipo de aprendizaje que se quiere evaluar, aquello que se evalúa para verificar los aprendizajes, quién es evaluado y quién evalúa, cuándo se evalúa, cómo es sentida la evaluación por quien fue evaluado y cómo se presenta la información producto de la evaluación. El siguiente cuadro, nos presenta las formas distintas en las que se puede analizar y comprender la evaluación (Comisión de Modernización Pedagógica, 2000 citado en Escudero Escorza, 2003):

Cuadro nº 6

<b>Función social de la evaluación y tipo de aprendizaje evaluado ¿Para qué evaluar?</b>	<b>Objeto ¿Qué se evalúa?</b>	<b>Sujeto ¿A quién se evalúa?</b>	<b>Sujeto ¿Quién evalúa?</b>	<b>Referente de la evaluación ¿Sobre qué?</b>	<b>Momento ¿Cuándo se evalúa?</b>	<b>Valoración ¿Cómo es sentida y apreciada?</b>	<b>Informe de los resultados</b>
Selectiva y uniformadora, sobre aprendizajes transmisivos	Los resultados	Los alumnos	El profesor	Los contenidos temáticos-conceptuales de las disciplinas	Al concluir el proceso	Como sanción	Cuantitativo
Garantizar la formación integral y sobre aprendizajes constructivos	El proceso	Los alumnos y el profesor		Las competencias, los contenidos conceptuales, las capacidades y habilidades y las actitudes	Antes de iniciar, durante y al concluir el proceso de aprendizaje	Como ayuda	Descriptivo-interpretativo

## ¿Qué evaluar?

Cada evaluación responde a una o varias intenciones, como por ejemplo, saber el progreso del alumno, organizar el nuevo curso, conocer el clima relacional existente, etc. En el propósito se debe atender el *‘qué quiero evaluar’* y *‘para qué quiero evaluarlo’* (este último lo comentaremos posteriormente), pues se convierten en el factor determinante de la selección de los procedimientos de la evaluación, de las actividades y tareas mediante las cuales se lleve a cabo, y condicionan igualmente el grado de participación que se da a los alumnos en la misma y los medios que se utilizan para comunicar los resultados (Coll y Martín, 1996). En este sentido sería pertinente precisar que, cada forma de evaluación, según el momento en que tiene lugar y la función que se realiza va a dar lugar a una clase distinta de decisiones (Rosales, 2000).

Además de tener en cuenta estas dimensiones, a la hora de seleccionar los procedimientos más adecuados para realizar la evaluación, es conveniente considerar también una serie de variables como las siguientes (Martínez, 1996):

- La propia disciplina o área y los distintos tipos de contenidos
- La edad y madurez de los alumnos
- El estilo de aprendizaje
- El estilo de enseñanza
- Las necesidades formativas de los alumnos

## ¿Para qué evaluar y cuándo: tipos de evaluación?

Lo que se desea conseguir con la evaluación, ha de informar y orientar las decisiones y subdecisiones que en el desarrollo de la misma se van tomando. Jean Cardinet (1984, citado en Fernández Pérez, 1994, p. 777), entiende que los fines de la evaluación educativa son básicamente los siguientes:

1. Mejorar las decisiones en relación con el aprendizaje de cada alumno.
2. Informar sobre sus progresos a los padres.
3. Otorgar los certificados (diplomas necesarios para el alumno y la sociedad).
4. Mejorar la calidad de la enseñanza en general.

Sin embargo, cada circunstancia conlleva su finalidad evaluativa y cada finalidad tiene formas privilegiadas de evaluación, que les sirven más eficazmente (Cardinet, 1984).

A lo largo del proceso educativo, se hace uso de la evaluación en diferentes momentos y con objetivos distintos, en función del servicio que de ésta quiera obtenerse (Blanco Prieto, 1990, p. 84). Estos momentos se dividen en tres<sup>44</sup>:

La *Evaluación Diagnóstica e Inicial*, aunque comúnmente denominada así por diversos autores como por ejemplo: Marchesi, Rosales, Santos Guerra..., también es nombrada por otros, como Coll y Martín (1996), como predictiva. Esta evaluación proporciona información al profesorado sobre cuál es el punto de partida de los estudiantes; y, a éstos, a que predispongan de los máximos recursos personales posibles al iniciar el proceso de aprendizaje. Es decir (Martínez, 2003):

- Para el profesorado, dicha información le permite diagnosticar el punto de partida del alumnado y sus potencialidades, y debe ir dirigida a la temática y objetivos que se pretenden conseguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Para el alumnado le servirá como: anticipo de lo que se tratará y de lo que se pretende, lo cual le llevara a una implicación más activa en el proceso;

---

<sup>44</sup> Acerca de los momentos de la evaluación, profundizaremos más adelante. Aquí tan solo daremos una breve indicación sobre los mismos.

refuerzo de su motivación; actualización de sus conocimientos e ideas previas; y como planificación para enfrentarse al trabajo activamente.

El juicio de valor resultante permite, o debe permitir, adoptar decisiones en dos orientaciones posibles: bien, adaptar las características de la enseñanza a las necesidades educativas o de formación de los alumnos; o bien, orientar a los alumnos hacia una modalidad o tipo de enseñanza (Coll y Martín, 1996).

La *Evaluación Formativa o Procesual*, también tiene otras denominaciones como continua o reguladora, aunque son notablemente menos utilizadas. La evaluación del proceso se desarrolla durante las actividades de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de modificar y perfeccionar sobre la marcha todo aquello que no se ajuste al plan diseñado o se aleje, de las metas previstas (Martínez, 1996). Ésta se refiere a los procedimientos utilizados por el profesor, con el fin de adaptar su proceso didáctico a los progresos y problemas de aprendizaje observados en los alumnos, identificando para ello cuáles son las dificultades de aprendizaje más que los resultados (Martínez, 1996).

Este tipo de evaluación, permite al profesorado acercarse a conocer la representación mental que construyen los alumnos de los contenidos y a conocer que estrategias ponen en juego para aprender, para de este modo le sea posible al profesorado ayudar a mejorar el aprendizaje (reforzar) a sus alumnos (Martínez, 2003).

La *Evaluación Sumativa*, denominada también de término o final, permite realizar el balance de los resultados de una secuencia de enseñanza-aprendizaje, sobre el progreso (nivel) de cada alumno y sobre el del grupo en su conjunto, o lo que es lo mismo, concretar el grado de dominio ejercido por el alumno en un

determinado o determinados aspectos del currículum (Martínez, 1996). Además, proporciona información para la toma de decisiones acerca de la promoción o no del alumno. En este sentido, para Rosales (2000) este tipo de evaluación da lugar a tomar medidas no solo de promoción, sino también de selección y certificación, y en algunos casos de repetición.

Dicha evaluación debe suponer el final del proceso de aprendizaje de los alumnos, que le ayude a éste a sintetizar, recapitular e interrelacionar los contenidos que ha trabajado a lo largo del tema (Martínez, 2003). Sin embargo, este tipo de evaluación conlleva que el estudiante dependa del profesor para poder progresar, con lo cual tiene muy pocas oportunidades de aprender a reconocer por sí mismo sus dificultades y a decidir cuáles son las mejores estrategias para superarlas, es decir, que no aprende a ser autónomo en su proceso de aprendizaje (Martínez, 1996, p. 13).

### **¿Quiénes están implicados en la evaluación?**

Otra cuestión a plantearse en torno a la evaluación es quiénes están implicados en la misma, lo que a su vez supone preguntarse, por un lado, quién ha de realizarla y, por otro, para quién se realiza (Rosales, 2000). Por tanto, en primer lugar, una pregunta fundamental consiste en plantearse quién debe evaluar a los alumnos, considerando las diversas funciones que cumple. Aunque, la duda vuelve a surgir cuando se trata de optar entre la evaluación interna o la externa (Gimeno y Pérez, 1992, p. 359).

Con nuestro actual sistema educativo, estamos más acostumbrados a que los profesores evalúen a los alumnos dentro de sus clases y a que las calificaciones que asignan se plasmen en sus registros, en los expedientes que darán lugar a decidir el

paso entre cursos, niveles y titulaciones finales. Esta práctica dominante se conoce como evaluación interna, porque se decide dentro del ámbito del centro escolar (Gimeno y Pérez, 1992, p. 360).

Pero también podemos encontrar algunos usos de la evaluación externa, en donde los profesores enseñen y den sus calificaciones relacionadas con su enseñanza, pero la concesión de titulaciones o la superación de ciclos se determine a partir de pruebas no confeccionadas por ellos, sino por algún agente externo, que las aplica a alumnos de distintos centros en la misma situación (por ejemplo las pruebas de selectividad para entrar en la Universidad). Este tipo de evaluación, es una forma de control sobre el currículum que se imparte y que quita la exclusividad de la evaluación de alumnos a los profesores, restándoles autonomía en el diseño y realización de su práctica (Gimeno y Pérez, 1992, p. 360).

Las evaluaciones internas, en tanto permiten o no la superación de cursos, ciclos y dan lugar a acreditaciones y títulos, adquieren un valor público de consecuencias sociales importantes. Desde esta óptica, puede plantearse que la valoración del rendimiento tenga un carácter externo, es decir, que lo realicen agentes distintos a los profesores para garantizar la igualdad entre los alumnos y entre los centros (Gimeno y Pérez, 1992, p. 360).

Allí donde existen exámenes públicos la controversia se hace presente, pues se trata de un sistema de control sentado en razones contradictorias (Gimeno y Pérez, 1992, p. 361).

Otras razones políticas relacionadas con los exámenes externos, son que suelen ponerlos agencias ligadas a la administración educativa, lo que se hace obligar al cumplimiento del currículum establecido, que de otra forma queda siempre a merced de las interpretaciones del profesor (Gimeno y Pérez, 1992, p. 361).

Este tipo de evaluación externa tiene importantes consecuencias educativas pues, pretendiendo fijarse en lo básico, acaba ocupándose inevitablemente de aprendizajes relacionados con objetivos curriculares empobrecidos, aunque solo sea por el hecho de que son los más fáciles de comprobar y medir. Otras metas como el desarrollo de actitudes, destrezas y procesos educativos menos fáciles de constatar por el evaluador externo quedarán relegadas (Gimeno y Pérez, 1992, p. 362).

El control desde fuera, a pesar de lo que anuncia, no cumple con el objetivo de igualar las oportunidades entre centros de diferente calidad, sino más bien sirve para detectar la desigualdad (Gimeno y Pérez, 1992, p. 363).

La participación de los agentes externos en la evaluación de alumnos tiene otra perspectiva: la evaluación de aspectos como la capacidad intelectual, el desarrollo, la motivación del alumno, sus hábitos de estudio, su adaptación personal, su sociabilidad...por parte de técnicos especializados (pedagogos, psicólogos, etc.). Este tipo de informaciones a los docentes pueden ser interesantes en el caso de alumnos problemáticos, con dificultades y siempre que se trate de cualquier aspecto relevante que repercuta en una mejora de la percepción del alumno, de su contexto personal y social, y que le sirva al docente para poder intervenir en el propio proceso de aprendizaje y de ayuda al alumno (Gimeno y Pérez, 1992, p. 364).

Para Santos Guerra (1993), existen dos formas fundamentales de tomar la iniciativa a la hora de llevar a cabo la evaluación. La externa (control), nacida de la preocupación de responsables públicos de la educación o de los destinatarios de los servicios que la escuela presta y la interna (mejora), que surge de la inquietud de los profesionales por comprender y transformar sus actividades (p. 88).

El control, puede y debe conducir a la mejora de la calidad y la mejora garantizará un mejor servicio a la comunidad educativa. Pero cuando la iniciativa es

externa y la finalidad principal es el control, los nexos con la mejora de la calidad se debilitan. No es posible cambiar las actitudes través del control, y sin la mejora de las actitudes, los cambios sólo se producirán en la superficie de la práctica, no en su contenido más rico y profundo. Por ello, para Santos Guerra (1993), el ideal se encontraría en la iniciativa interna de los grupos o bien la asunción de las iniciativas externas que los profesionales aprovechan para la comprensión y la mejora de sus prácticas (p. 89).

Según Escudero (1999), podemos distinguir dos grandes tipos de evaluación de los procesos de cambio curricular, dependientes de quienes la realizan y desde qué perspectiva lo hacen: la evaluación externa y la interna, la cual Antonio Bolívar entiende también como autoevaluación. La primera, es realizada por agentes externos, normalmente con metodología cuantitativa, para comprobar el grado de implementación de un programa y presumiblemente facilitar su desarrollo y tomar otras posibles decisiones. La evaluación interna o autoevaluación, es realizada por los propios sujetos que están realizando un programa, o pertenecen a un centro (docentes que evalúan a sus propios alumnos, representan un ejemplo de lo que sería la evaluación interna), que hacen de la evaluación un proceso de autorrevisión dirigido a diagnosticar, comprender y mejorar lo evaluado (pp. 374-377).

### **¿Cómo evaluar?: Métodos que deben ser usados en la evaluación.**

Para muchos profesores el cómo evaluar es la cuestión práctica de verdad y, al mismo tiempo, la verdaderamente difícil, por lo que deben tener en cuenta que los mejores instrumentos de evaluación elaborados con el más sólido fundamento científico por los más brillantes expertos, pueden convertirse en catastróficos en manos de un profesor inepto (Fernández Pérez, 1994, p.817).

Para García Fernández (1998), el proceso de evaluación debe incluir las tres actividades siguientes:

- 1.- Centrarse en el problema de evaluación.
- 2.- Coleccionar y analizar datos empíricos.
- 3.- Comunicar los hallazgos a las audiencias. Unido a una estrecha interacción entre el evaluador y los destinatarios.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que las concepciones que tenga el profesor sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, influirán directamente en la selección de los métodos de evaluación. De ahí que sean muchas las clasificaciones efectuadas de las distintas técnicas de evaluación. De los métodos de evaluación se derivan las técnicas de evaluación que veremos en el siguiente apartado. Por lo tanto, tan solo vamos a establecer la siguiente clasificación de las técnicas (Estebaranz, 1994): *cuantitativas y cualitativas*, en función de la perspectiva desde la que nos situemos.

Con respecto a las técnicas cuantitativas de evaluación podemos decir que se relacionan sobre todo con la evaluación de carácter sumativo, ya que se basan en la comprobación del grado de aprendizaje de contenidos disciplinares. Dichas técnicas tienen como finalidad medir el producto, el grado de adquisición de contenidos de los alumnos. Entre las distintas técnicas cuantitativas nos encontramos las siguientes:

- Los exámenes escritos. Las pruebas de redacción o ensayo son de carácter subjetivo, aunque al final lo que se hace es cuantificar los resultados mediante criterios objetivos, uniformes y comparativos. Estas pruebas pueden ser de varios tipos, como por ejemplo de responder cuestiones breves o de hacer bosquejos de temas amplios. Desarrollan la organización y expresión de los conocimientos, el estilo, la capacidad para emitir juicios, etc. Mientras que los inconvenientes serían la dificultad de calificar, los elementos subjetivos por

parte de profesor, etc. Los mayores problemas que se plantean en este tipo de pruebas están referidos a la validez y fiabilidad de las pruebas.

Dentro de los exámenes escritos también debemos destacar las *pruebas objetivas*, que se caracterizan por: un alto número de preguntas, determinación de las respuestas aceptables y la predeterminación de la valoración de los resultados de la prueba (Rodríguez Diéguez, 1986).

- *Las pruebas orales*. Se trata de comprobar el aprendizaje del alumno en una situación de diálogo con el profesor o evaluador. Consisten en una exposición autónoma de un tema por parte del estudiante, la cual se puede realizar de distintas formas: debate entre alumnos, entrevista entre el profesor y el alumno, comentarios de texto, etc. Estas pruebas tienen la ventaja de ser más personales y poder adaptarse mejor a la dificultad del nivel de comprensión y estrategias cognitivas del alumno. Sin embargo, plantean grandes dificultades, como la gran cantidad de tiempo que requieren y la necesidad de un clima socioafectivo adecuado, para que puedan suponer una situación de pensamiento y de trabajo intelectual adecuado, para poder rendir y expresar los conocimientos adquiridos.

En relación con las técnicas cualitativas de evaluación, podemos decir que son técnicas con carácter formativo. Desde la perspectiva de la investigación-acción, la preocupación por la mejora de la calidad de la enseñanza nos lleva a la búsqueda de nuevas formas útiles para evaluar al alumnado. Algunas de las técnicas que podemos encontrar, bajo esta perspectiva son:

- *Registros anecdóticos*. Se trata de informes descriptivos, longitudinales, de lo que un alumno dice o hace en determinadas situaciones de aula, a lo largo de un periodo de tiempo. Tanto el contexto como el hecho, se convierten en información relevante para el análisis de esos incidentes problemáticos ocurridos.

- *Análisis de Documentos*. Puede utilizarse para describir un aspecto del funcionamiento o hacer un retrato de la escuela o parte de ésta. Entre los distintos documentos podemos encontrarnos con los siguientes: cartas, folletos, circulares, informaciones en el tablón de anuncios, trabajos de los alumnos, revistas o periódicos escolares, etc. De modo más significativo, podemos destacar las programaciones y el proyecto educativo de centro.

- *Los Diarios*. Son documentos para la reflexión personal sobre el desarrollo profesional, en los que pueden encontrarse preocupaciones, sentimientos, reflexiones, observaciones, interpretaciones, etc., aunque también pueden utilizarse para la reflexión y la discusión colegiada. Su contenido puede ser muy variado, pero puede ser un instrumento potente de autocontrol del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al utilizarse diarios de profesores y de alumnos pueden encontrarse distintas perspectivas y alternativas sobre el proceso educativo.

- *La carpeta de enseñanza*. Es una técnica que se está utilizando en la investigación y evaluación educativa con fines formativos. Se trata de un medio para valorar la calidad de la enseñanza, mediante el cuál se tiene en cuenta el contexto, el contenido, el conocimiento y la comprensión del profesor, y las relaciones entre el alumnado y el profesorado. Dicho método contempla, también, la observación directa del profesor en sus clases y las propias reflexiones. En definitiva, se trata de un instrumento de formación del profesor a través de la reflexión.

- *Portafolios*. Es una recopilación de evidencias, un modo de entender el proceso de enseñanza, a la vez que puede ser un reflejo genuino de un proceso de aprendizaje. Pero si algo aporta el portafolio a la evaluación, es potenciar la habilidad de autoevaluación, la conversación, así como el pensamiento reflexivo con la práctica de quién lo realiza (Alfageme, 2007, pp.214-215).

- *Cuestionarios*. Es una técnica simple de las más utilizadas en las evaluaciones, donde se plantean preguntas escritas, abiertas o cerradas, que exigen respuestas escritas.
  
- *Entrevistas*. Su principal utilidad es para resolver problemas en vías de exploración. Las entrevistas pueden ser de varios tipos: no planificadas, planificadas pero no estructuradas, estructuradas y semi-estructuradas.
  
- *Métodos Sociométricos*. Se utilizan para averiguar qué individuos son apreciados o rechazados en un grupo y quiénes se aprecian mutuamente. Puede ser oportuno para organizar grupos de trabajo con vistas a mejorar las relaciones personales o a desarrollar actitudes sociales.
  
- *Observación de Aula*. Es una técnica importante, tanto para la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje como para los distintos ámbitos o aspectos de la evaluación educativa.

### **¿Qué criterios se utilizan en la evaluación?**

Otra dimensión relacionada con las anteriores cuestiones, es la referente a la naturaleza de los criterios de evaluación que se van a emplear. Una vez que el profesor tiene claros cuáles son los objetivos que el alumno debería lograr, y una vez asumida la necesidad de racionalizar todo el ciclo didáctico a través del momento críticoconstructivo de la evaluación, el profesor se encuentra con un océano de comportamientos del alumno entre los que debe seleccionar unos pocos, debido a sus circunstancias temporales y espaciales. De ahí, que al docente le surjan los siguientes interrogantes: ¿qué comportamientos o producciones del alumno tienen que ver con el logro de los objetivos?, ¿con qué criterios seleccionaremos

unos comportamientos para nuestra atención evaluativa y excluirémos otros? (Fernández Pérez, 1994, p.795).

Para García Fernández (1998), los criterios que deberían emplearse, partiendo de que deben ser variados y múltiples, serían los siguientes:

- si responde a las necesidades identificadas de los potenciales clientes
- el grado de consecución de normas y estándares
- la existencia de otros objetivos no planteados
- y, la consecución de objetivos determinados para los objetos propuestos

Sin embargo, Rosales (2000), que se centra más en los empleados para la evaluación de alumnos, apunta que los criterios van a depender de si la evaluación consiste básicamente en un juicio o interpretación de los aprendizajes o en el desarrollo de la enseñanza. Bajo estas dos situaciones, nos debemos plantear qué tipos de referencias o criterios nos van a servir de punto de apoyo en nuestras interpretaciones, los cuales pueden ser:

- *Criterios normativos y científicos.* Rosales (2000) señala que sirven para situar al alumno en relación al nivel general de las clases del mismo tipo, o bien para situarlo en relación a niveles que se consideran “normales” a escala nacional (como por ejemplo sería el caso de la selectividad).
- *Criterios personales.* En cuanto a éstos, podemos decir que se centran en cada alumno, se basan en los progresos que ha realizado y se comparan con ellos las nuevas adquisiciones. Con la aplicación de estos criterios se evitaría el carácter de competitividad, normalmente inherente en los criterios normativos, pues la comparación se realiza con uno mismo y dependiendo de sus propios logros, y no del progreso de los demás (Rosales, 2000, p. 77).

### 1.2.3.2.- Ámbito de aplicación: el momento de la evaluación.

El hecho de diseñar instrumentos y aplicarlos, optar por alguna metodología en lugar de otras, nos permitirá tener acceso a una cierta cantidad de información en relación con lo que se desea evaluar. La capacidad de esa metodología, en este caso el examen, para dar cuenta de diferentes tipos de conocimientos, dependerá de la sensibilidad de dichos instrumentos para captar o capturar los datos buscados. Pero tampoco podemos olvidar, que el cuidado en la aplicación del examen (la elección del momento, características de la situación, clima creado para su realización, etc.) también incidirá en la validez y confiabilidad de los datos que se obtengan (Celman, 1998).

A lo largo del proceso educativo se hace uso de la evaluación en diferentes momentos y con objetivos distintos, en función del servicio que de ésta quiera obtenerse (Blanco Prieto, 1990, p. 84). Estos momentos se dividen en tres:

La *Evaluación Diagnóstica e Inicial*, aunque comúnmente denominada así por diversos autores como por ejemplo: Marchesi, Rosales, Santos Guerra..., también es nombrada por otros, como Coll y Martín (1996), como predictiva. Ésta se lleva a cabo al inicio de un proceso de enseñanza y aprendizaje, y tiene por objeto caracterizar lo mejor posible el marco general en el que se va a desarrollar la acción educativa, teniendo en cuenta los sujetos intervinientes en la misma y los recursos disponibles para realizarla (Blanco, 1990, p. 84). Aunque, generalmente, se pone en práctica con el fin de pronosticar, constatando si un alumno está preparado o reúne los requisitos básicos para iniciar el proceso que se ha diseñado (Martínez, 1996).

Hoy en día, no hay duda en cuanto a la importancia de evaluar los conocimientos previos más relevantes de cara al proceso de aprendizaje. Así,

autores como Ausubel, Novak y Hanesian (1983 citado en Martínez, 1996), han puesto de relieve el papel que desempeñan los esquemas de conocimientos previos del alumnado ante la planificación y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta evaluación proporciona información al profesorado sobre cuál es el punto de partida de los estudiantes; y, a éstos, a que predispongan de los máximos recursos personales posibles al iniciar el proceso de aprendizaje. Es decir (Martínez, 2003):

- Al profesorado, dicha información le permite diagnosticar el punto de partida del alumnado y sus potencialidades, y la evaluación debe ir dirigida a la temática y objetivos que se pretenden conseguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Al alumnado le servirá como:
  - Anticipo de lo que se tratará y de lo que se pretende, lo cual le llevará a una implicación más activa en el proceso.
  - Refuerzo de su motivación.
  - Actualización de sus conocimientos e ideas previas.
  - Planificación para enfrentarse al trabajo activamente.

El juicio de valor resultante permite, o debe permitir, adoptar decisiones en dos orientaciones posibles: adaptando las características de la enseñanza a las necesidades educativas o de formación de los alumnos; u orientando a los alumnos hacia una modalidad o tipo de enseñanza (Coll y Martín, 1996).

La *Evaluación Formativa o Procesual*, también tiene otras denominaciones como continua o reguladora, aunque son notablemente menos utilizadas. La

evaluación del proceso se desarrolla durante las actividades de enseñanza-aprendizaje, con el fin de modificar y perfeccionar sobre la marcha todo aquello que no se ajuste al plan diseñado o se aleje, de las metas previstas (Martínez, 1996). Ésta se refiere a los procedimientos utilizados por el profesor con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y problemas de aprendizaje observados en los alumnos, identificando para ello cuáles son las dificultades de aprendizaje más que los resultados (Martínez Soto, 1996).

Igualmente, tras las aportaciones de Nunziati, se ha llamado la atención sobre la utilidad que puede tener este tipo de evaluación para que los alumnos regulen, o autorregulen, sus propios procesos de aprendizaje, lo cual ha conducido a denominarla también evaluación formadora (1990, citado en Coll y Martín, 1996). Con ella se permite al profesorado tomar decisiones de regulación y al alumnado de autorregulación para mejorar la acción de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, este tipo de evaluación permite a los docentes acercarse a conocer la representación mental que construyen los alumnos de los contenidos, y a conocer qué estrategias pone en juego el alumno para aprender, y que de este modo le sea posible al profesorado ayudar a mejorar su aprendizaje (reforzar) a los alumnos (Martínez, 2003).

En este tipo de evaluación, para Martínez (1996), prima el factor de la “toma de decisiones”, puesto que los docentes recaban diversas informaciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y, a partir de éstas, puede emitir juicios sobre el desarrollo de las actividades llevadas a cabo. Dichas informaciones, también se refieren a las representaciones mentales del alumno y a las estrategias que utiliza para llegar a un determinado resultado. De acuerdo con estos juicios, el profesorado realizará los cambios necesarios para alcanzar un mayor ajuste de las mismas a las características y capacidades de los alumnos. Por tanto, la evaluación formativa va a incardinar la evaluación y la acción educativa, tratando de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Blanco, 1990, p. 89).

La *Evaluación Sumativa*, denominada también de término, final o basada en el resultado, permite realizar el balance de los resultados de una secuencia de enseñanza-aprendizaje, sobre el progreso (nivel) de cada alumno y sobre el del grupo en su conjunto, o lo que es lo mismo, concretar el grado de dominio ejercido por el alumno en un determinado o determinados aspectos del currículum (Martínez, 1996). Además, proporciona información para la toma de decisiones acerca de la promoción o no del alumno. En este sentido, para Rosales (2000), este tipo de evaluación va a dar lugar a tomar medidas no solo de promoción, sino también de selección y certificación, y en algunos casos de repetición.

La evaluación sumativa nos informa sobre los resultados obtenidos por el alumno, y como consecuencia de ello sabemos también el progreso que ha tenido el mismo. Es decir, nos permite saber cuál es la situación del alumno al finalizar la unidad didáctica o el curso correspondiente, o más concretamente cuáles son las necesidades actuales del alumno en ese momento (Blanco, 1990, p. 91). Esta información debe servir para (Martínez, 1996, p. 11):

- Reorientar y mejorar la planificación del proceso de aprendizaje.
- Detectar las necesidades específicas de los alumnos que requieren de un refuerzo o una intervención pedagógica, y de este modo propiciar la adecuación de los procesos a las realidades del aula.

Pero la información que se obtiene mediante esta evaluación no es suficiente para ayudar al alumnado, pues (Martínez, 2003):

- el que no ha conseguido determinados objetivos, no le ayuda a conseguirlos.
- al que los ha conseguido, no le ayuda a progresar más en su aprendizaje.

En definitiva, dicha evaluación debe suponer el final del proceso de aprendizaje de los alumnos, que le ayude a éste a sintetizar, recapitular e interrelacionar los contenidos que ha trabajado a lo largo del tema (Martínez, 2003).

Sin embargo, este tipo de evaluación conlleva que el estudiante dependa del profesor para poder progresar, con lo cual tiene muy pocas oportunidades de aprender a reconocer por sí mismo sus dificultades y a decidir cuáles son las mejores estrategias para superarlas, es decir, que no aprende a ser autónomo en su proceso de aprendizaje (Martínez, 1996, p. 13).

Como hemos visto, la evaluación puede llevarse a cabo en tres momentos diferentes del proceso educativo, pero dichos momentos van a estar rodeados de una serie de condiciones que van a facilitar u obstaculizar la evaluación, como es la distribución de los alumnos en el aula, los recursos, el tiempo y cierto intercambio de información entre los discentes durante el periodo de tiempo que dura el examen.

En cuanto a la distribución de los alumnos, y por tanto del mobiliario, en el aula, podemos señalar a Merchán (2005) que apunta que “el examen requiere un espacio singular y una particular disposición del mobiliario capaz de garantizar el aislamiento de los alumnos. Se trata de procurar entre ellos la mayor distancia posible, de manera que lo mejor suele ser un aula de mayor capacidad que la habitual, el *aula de exámenes*” (p. 137). Aunque lo más frecuente es que los exámenes se realicen en la clase donde normalmente los alumnos reciben sus lecciones, pueden hacerse en esas *aulas de exámenes* (como son denominadas por Merchán) o en un lugar diferente al usual, lo que conduce a los alumnos, además de la propia incertidumbre e inquietud que produce la prueba, a un desconcierto por el nuevo espacio poco familiar para éste. El hecho de que el examen tenga lugar en el aula habitual, no deja de suponer que su espacio físico sufra algún tipo de modificación. Así,

“en el caso de disponer de mesas individuales susceptibles de ser movidas, los propios alumnos, a instancias del profesor o por iniciativa propia, se encargan de organizar el mobiliario de tal manera que se aumente el máximo posible la distancia entre ellos y se reduzca la posibilidad de comunicarse. Y si esto no fuera viable, se recurre a la fórmula de preparar

exámenes distintos con el objetivo de que los que inevitablemente deben estar próximos no puedan ayudarse entre sí. A veces a falta de otros recursos, la prohibición de toda comunicación se refuerza con la amenaza de sanciones que gravitan de manera explícita e implícita sobre los estudiantes” (Merchán, 2005, p. 138).

En relación con esta comunicación que determinados alumnos tienen entre ellos en el momento del examen, podemos señalar que es considerada como una de las dimensiones que obstaculizan el desarrollo normal del examen.

El examen posee un carácter individual o individualizador, ya que cada alumno tiene que mostrar lo sabe por sí mismo al profesor, de tal modo que éste pueda formarse una idea del alumno con vistas a tomar una decisión sobre la calificación de su trabajo. Este carácter individual, también hace alusión a que durante el examen los alumnos no pueden intercambiarse informaciones entre sí, ni utilizar libros ni apuntes, es decir, que tienen que afrontar la situación tan sólo con su conocimiento, guardando silencio y manteniendo la entrega absoluta a las órdenes del profesor. Esto hace referencia a la acción más comúnmente conocida como copiar. El acto de copiar es una costumbre generalizada en todos los centros educativos, y aunque íntimamente es considerada como un acto de engaño por los mismos alumnos, se utiliza casi como una norma para alcanzar el éxito. Los pocos que no acuden a ella, hacen muchas veces un esfuerzo mayor y más consciente y luego experimentan una frustración al verse calificados por debajo de compañeros con menores méritos (Estigarribia, 2005).

Cuando el profesorado se encuentra ante una situación como la descrita, éste no tiene más opción que hacer frente mediante algún tipo de vigilancia. En este sentido, el papel del docente durante el examen más que de examinador es el de vigilante o detective “para prevenir que las cosas sucedan conforme al criterio de individualidad y para sancionar a quienes transgredan este principio del examen”

(Merchán, 2005, p. 136). Esta acción vigilante del profesor es llevada a cabo “paseando por el aula o mirando desde una posición apropiada (emboscado a veces tras las espaldas de los alumnos)” (Merchán, 2005, p.137).

Este es uno de los hechos contundentes que está desmejorando continuamente la personalidad de los estudiantes, pues el sentido de responsabilidad y del honor se hallan rebajados, y si se convierten en una manera de ser, la vida profesional futura se verá igualmente cubierta de irresponsabilidad y deshonestidad. Las instituciones educativas a este respecto, antes de verificar las reales causas de tales hechos, sólo ha querido contrarrestarlos con sanciones como la anulación del examen y la correspondiente calificación de cero (Estigarribia, 2005).

Pero las condiciones en las que se llevan a cabo los exámenes, no se reducen simplemente a que “los alumnos respondan a unas preguntas en un lugar determinado, sino que esto ha de hacerse en un momento específico y durante un tiempo perfectamente acotado” (Merchán, 2005, p. 139). Este tiempo en el que se efectúan los exámenes mantiene su relación con el ritmo del curso escolar, de ahí que lo más frecuente es que el desarrollo de las clases se distribuya en tres trimestres separados por períodos vacacionales que señalan el tránsito de uno a otro hasta llegar al final del curso; al igual que la calificación de los alumnos que se distribuye en: primera evaluación, segunda evaluación y tercera evaluación.

“Y en función de este ritmo también ocurren los exámenes a lo largo del curso: uno, más bien dos o incluso tres en cada trimestre. La enseñanza misma, la distribución de los temas del programa de la asignatura, se ajusta entonces al número de exámenes con el fin de repartir homogéneamente la materia a lo largo del tiempo: tanto temas para el primer examen, tantos para el segundo, *entra* hasta aquí... Aunque no esté diariamente presente, es cierto que el tiempo y los acontecimientos escolares se organizan alrededor del

examen y es cierto también que el examen escrito es a su vez suficientemente dúctil como para adaptarse a la cronología escolar” (Merchán, 2005, p. 140).

El examen suele realizarse en un tiempo determinado, que normalmente oscila entre 60 y 90 minutos, según Merchán, de tal manera que las preguntas puedan ser respondidas en ese tiempo, lo cual condiciona no sólo su número sino, sobre todo, sus características (Merchán, 2001b). En esta misma línea, también podemos añadir que el tiempo de realización de los exámenes puede adaptarse a la sesión de clase, por lo que esos minutos van a oscilar entre 50 y 80, dependiendo de si el docente suma al tiempo de la sesión de clase el del periodo de descanso (denominado comúnmente recreo). Sin embargo, también podemos encontrar profesores que prefieren realizar los exámenes fuera del horario escolar para no tener que ajustar las preguntas del examen a esos tiempos determinados. Teniendo en cuenta el tiempo disponible, las respuestas de las preguntas de los exámenes escritos no pueden ocupar más que una extensión determinada, siendo uno de los motivos por los que el profesorado tiende a limitar el número de folios, es decir, que en el momento del examen el profesor tan sólo le entrega un número determinado de folios a cada alumno o bien éste los va entregando uno a uno según vayan siendo necesario, pero siempre sin sobrepasar el límite establecido.

### **1.2.3.3.- Ámbito de juicio: criterios de corrección de los exámenes y presentación de las correcciones.**

La fase de corrección se corresponde con lo que llamamos '*medición*'; es decir, la recogida de aquel tipo de información que nos describa todo aquello que deseamos evaluar. Pero en función del propósito de la evaluación y la técnica seleccionada, podemos constatar no sólo el tipo de respuesta que da el alumno, sino cómo la elabora: lo que en términos supone evaluar el producto o evaluar el proceso, o ambos. Debemos señalar claramente cuál es el tipo de respuesta de los alumnos (respuesta esperada o no esperada), ya que ello nos ayudará a la hora de evaluar. Aunque antes de llevar a cabo el desarrollo de la evaluación sería interesante, e incluso se debería, clarificar con el alumnado cómo va a ser el proceso de evaluación (Martínez, 2003).

De entre las distintas formas que puede haber de corregir los exámenes, podemos destacar fundamentalmente dos tipos de corrección: globalizadora y pormenorizada. Respecto a la primera de ellas, apuntar que se trata de recoger una impresión global de las características generales del producto o respuesta, en donde el evaluador valora la respuesta como un todo, es decir se hace un análisis unitario con cada una de las respuestas o productos del alumno. Mientras que mediante la corrección pormenorizada, las características de las respuestas o productos que se pretenden evaluar aparecen clarificadas y delimitadas. Es decir, que las respuestas no se toman como un todo sino que se descompone en aquellas categorías o aspectos cuya medición en la respuesta parece relevante. Por tanto, el profesor deberá determinar con anterioridad qué es lo importante de cada contenido, así como cuál es la respuesta deseable para cada objetivo (Martínez, 2003).

Wragg (2003), se plantea una pregunta a la hora de abordar la corrección de los trabajos de los alumnos que, en nuestra opinión, puede ser aplicada a la

corrección de los exámenes: ¿hasta qué punto deben los profesores incluir marcas, comentarios o correcciones en los exámenes o trabajos de los alumnos? Este tipo de correcciones pueden ser:

- Escribir junto al error “¡mal!”, subrayar el error y escribir sobre él “NO”, o hacer que el alumno reflexione poniendo simplemente un signo de interrogación sobre el error y escribiendo “¿estás seguro?”. También podría optar por no escribir nada en la hoja y comentar la cuestión con el alumno.
- Escribir sobre el error lo correcto, o usar algún tipo de señal para indicar los errores sin dar la respuesta correcta.
- Escribir al lado del error “no lo es” o “no es así” (que es una afirmación sin fundamento), o indicar el tipo de error que cree ha cometido subrayándolo y añadiendo, por ejemplo, “¿en qué te basas para decirlo?”.

Wragg (2003), opina que existen varios factores que pueden influir en lo que se hace para corregir un trabajo o examen, pero considera que escribir algo no puede minar la confianza de un estudiante, aunque dependerá de lo que se escriba, cómo se escriba y del mensaje que se transmita. En resumen, que para que los alumnos aprendan de su evaluación, corregir y discutir los errores que han cometido es fundamental para este autor.

En el proceso evaluativo también se debe dedicar tiempo a las instancias de “devolución de la información”, es decir, de entrega de los exámenes corregidos o reclamaciones de los alumnos, de modo que ese diálogo facilite la comprensión de los factores intervinientes en el transcurso de la enseñanza y el aprendizaje (Celman, 1998).

Cambiar las formas de evaluación para, finalmente, no alterar los modos como la evaluación es comunicada, no lleva muy lejos. El informe de evaluación debe ser aprovechado para crear las condiciones y capacitar a la comunidad escolar para comprender y colaborar (padres), tener conciencia de su situación, ayudar y

motivar (alumnos), y reajustar los procesos con decisiones informadas (profesorado). La validez de un informe de evaluación vendrá dada en función de su capacidad para mejorar los procesos educativos por alumnos, padres y profesores. Por eso, el tema de las técnicas/fichas de evaluación o de información a los alumnos y familias se subordinan a la función educativa, además de informativa, que se pretenden tengan (Bolívar, 2000, p. 10).

A veces, la comodidad de rellenar el informe con una sola calificación, puede alterar toda la naturaleza del proceso de evaluación llevado a cabo. La codificación (numérica, alfabética), que se emplea administrativamente, no es el mejor medio, pues los fines previstos pueden no estar correspondiéndose con la función real que están teniendo, por ello será siempre necesario dar información cualitativa del conjunto de dimensiones educativas (Bolívar, 2000, p. 11). Así, como bien apunta Rosales (2000), para que los resultados de la evaluación o más bien las calificaciones posean una mayor utilidad pedagógica, éstas deben ir acompañadas de un comentario explicativo en el que queden reflejadas las causas y los motivos por los que se otorgan las calificaciones, así como las decisiones que se van a tomar a partir de ellas para la mejora (p. 92). Más concretamente, la información versará sobre la evolución de las capacidades propias del alumno, así como de los problemas de aprendizaje detectados y de las estrategias de solución que precisen de la cooperación con la familia. No obstante, no siempre se dispone de la inversión de tiempo que suelen exigir los informes cualitativos no estandarizados. Por eso es preciso lograr, en cada centro, un equilibrio adecuado entre narración propia de cada profesor, y enunciados estandarizados, que sean expresivos y significativos en cada caso (Bolívar, 2000, p. 11).

En este sentido, también Marchesi y Martín (1998) prestan una atención especial al tipo de información que el profesor devuelve a los alumnos sobre este proceso, no sólo a través de las correcciones sino también de las confirmaciones de sus progresos. Sin embargo, éstos se centran más en el tipo de comunicación que se

debería establecer entre profesor y alumno a la hora de transmitir esa información, la cual, señalan, convendría que fuera lo más fluida posible y así mismo apuntan que, en el momento de elaborar los informes, éstos no deben centrarse únicamente en las calificaciones sino ofrecer una descripción global de las actuaciones que caracterizan los avances realizados (p. 408).

La corrección de los exámenes, es una tarea mediatizada cada vez más por la carga de subjetividad que tiene toda calificación (Merchán, 2005, p. 142), por ello el docente debe estar preparado para enfrentarse a posibles disconformidades o reclamaciones de los alumnos por la calificación recibida.

“Este tipo de situaciones se ha ido extendiendo en los últimos años, por ejemplo en España, al potenciarse el derecho de los alumnos a reclamar sobre las notas que los profesores ponen en sus exámenes. En este sentido, es interesante observar que la Administración educativa regula de manera cada vez más precisa y extensa ese derecho en las ordenes y circulares que disponen la organización de cada curso académico; incluso previene a los profesores sobre la convivencia de proveerse de argumentos claros y precisos con los que poder hacer frente a las posibles reclamaciones de alumnos y padres” (Merchán, 2005, p. 141).

Debido a ello, en muchas ocasiones, el profesorado se ve en la necesidad de “supeditar a su juicio lo que se establezca en el libro de texto, pues es el referente habitual a la hora de establecer el grado corrección de las respuestas a las preguntas de los exámenes” (Merchán, 2005, p. 142).

Todo lo comentado hasta el momento, la corrección de los exámenes, la devolución de los mismos, la entrega de las calificaciones finales y las reclamaciones, nos conduce a plantearnos una serie de consecuencias que la evaluación puede provocar. Estas consecuencias pueden extenderse en varias

direcciones y se pueden analizar desde diferentes perspectivas, pudiendo destacar principalmente las tres siguientes (Martínez, 2003):

- *Consecuencias Administrativas*: hacen referencia a los efectos que la evaluación traerá consigo en lo que respecta a la promoción o no del alumnado, a la elaboración de su ‘currículum’ escolar,..., y además en lo que se refiere al agrupamiento de los alumnos o a su orientación hacia diferentes modalidades de enseñanza.

- *Consecuencias Personales*: la principal consecuencia personal derivada de la evaluación es que el sujeto sabe en qué situación se encuentra. Dicha información no es una mera descripción neutra, sino que contiene explícita o implícitamente un juicio sobre tal situación que es calificada como satisfactoria y suficiente o no; además, la evaluación, en este sentido, puede servir de refuerzo positivo o negativo. Por lo tanto, la evaluación juega un papel importante, con respecto al alumno, ésta ejerce un refuerzo formativo / informativo a medida que sitúa los resultados, conducta o situación de los alumnos dentro de una escala de medida que varía entre la aceptabilidad y la insuficiencia. Por este motivo, se suele atribuir a la evaluación una gran capacidad motivadora y estimuladora de los resultados o aprendizajes adquiridos. Por lo tanto, podríamos afirmar que el efecto positivo de la evaluación está relacionado con: la positividad de la misma, su riqueza informativa y orientadora, y la tipificación de la calificación.

- *Consecuencias Didácticas*: el principal cometido de la evaluación radica en su incidencia en el propio proceso didáctico y en el tipo de trabajo que se hace en éste. Una distinción, ya clásica en evaluación, es la que se refiere a la evaluación sumativa en oposición a la evaluación formativa. Sin embargo, podemos afirmar que la primera no aporta nada al proceso como tal, salvo la constatación de nivel de logro alcanzado; se evalúa el resultado

final y su calificación se toma como indicador indirecto y global de la relevancia del proceso seguido. Por otro lado, la evaluación formativa se basa tanto en la valoración de los procesos como en un análisis de los resultados; con la finalidad de que la información final aporte nuevas pistas sobre cómo seguir en el proceso; es decir, sobre cuáles son las áreas de mejora y cómo pueden ser abordadas. En definitiva, de cualquier modelo de evaluación podemos extraer consecuencias didácticas (tanto de carácter formativo como sumativo). Mediante la evaluación formativa obtendremos información sobre el proceso de aprendizaje seguido. Con la segunda tendremos información sobre el nivel de logro alcanzado. No obstante, ambos modelos de evaluación, en vez de oponerse, se complementan.

### 1.2.4.- Un instrumento de evaluación: los exámenes.

Una parte de los trabajos de evaluación que los docentes hacen del aprendizaje adquirido por sus alumnos, está referida a la obtención de la información, de las evidencias de lo que se ha alcanzado y, lógicamente ésta, será llevada a cabo a través de las técnicas de evaluación, de las que ya hemos hablado anteriormente. La elección de una técnica u otra estará en función de los objetivos educativos planteados y, en ningún caso, tiene que ser solamente una, sino que se debe contar con aquellas técnicas que nos permitan obtener la información diversificada necesaria para evaluar el aprendizaje alcanzado por los discentes.

Es necesario, por ello, establecer una definición, aunque se trate de forma orientativa, del término técnicas de evaluación. Para Martínez Valcárcel (2003), el concepto se define como “instrumentos, situaciones, recursos o procedimientos que se utilizan para obtener información sobre el proceso educativo en general, y sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos en particular” (p. 297). Cada tipo de técnica puede dar lugar a diferentes modalidades de pruebas en función de las distintas dimensiones de la misma:

- . *Grado de estructuración* de la prueba.
- . *Nivel de improvisación* que se exija en la elaboración de la respuesta.
- . *Tipo de aptitudes* que se desea implicar en la elaboración de la respuesta o producto.
- . Los *recursos permitidos* para la elaboración de las respuestas.
- . La *determinación* de la respuesta.
- . *Limitación del tiempo o espacio* de la prueba, en función de los márgenes de los que se disponga.

Cómo evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lleva consigo la recogida de datos mediante la aplicación de distintas técnicas evaluativas tales como: trabajos, debates, observación a través del cuaderno de clase, cuestionarios, pruebas orales, escritas, como más significativas. Estas técnicas serán utilizadas por parte del docente dependiendo del tipo de información que quiera obtener, por lo tanto, no es posible afirmar que una técnica sea más buena que otra, sino más adecuada dependiendo de lo que se quiera alcanzar.

“El juicio de valor en que se fundamenta la evaluación no es posible realizarlo si se carece de datos adecuados. Dicha información debe obtenerse mediante procedimientos lo suficientemente exactos, idóneos y fiables como para garantizar la veracidad del enjuiciamiento que se hace, a partir de la información que proporcionan” (Blanco Prieto, 1990, p. 97).

#### 1.2.4.1.- Una perspectiva general de los exámenes.

Al igual que la evaluación se entendió en sus comienzos como una medición, los exámenes, como instrumento de obtención de la información, encontraron su mayor desarrollo en las sociedades industriales occidentales, en donde se iniciaron como un medio de asegurar el ingreso en ciertas profesiones de élite (Broadfoot, 1979). Ya desde el principio, por tanto, los exámenes colaboraron en el proceso de medición, clasificación y selección no diferenciándose de la evaluación, tal y como actualmente se concibe ésta (Hargreaves y Ryan, 1998). Si observamos el significado o más bien la finalidad, con la que se crearon los exámenes como instrumentos clasificación y selección, podemos sugerir que son una consecuencia de la concepción que ya se tenía de la evaluación como elemento de medida, y que mejor instrumento para medir que un examen con estas características.

En una revisión de la bibliografía sobre los procesos de evaluación en las escuelas y aulas, Natriello (1987) llegó a la conclusión de que “la técnica dominante para reunir información sobre el rendimiento del estudiante es siempre algún tipo de examen”, ya sea nacional o de aula, en el que los profesores confían ampliamente (citado en Hargreaves y Ryan, 1998, p. 191).

La conclusión de Natriello, queda claramente reflejada en una encuesta realizada entre profesores de Dakota del Sur, en la que Gullickson (1982) encontró que el 82% de los profesores elementales y el 99% de los profesores de secundaria se apoyaban en algún tipo de examen, y la mayoría de ellos efectuaban pruebas por lo menos una vez a la semana (95%) o cada quince días (98%). Para la mitad de los profesores encuestados en el estudio de Gullickson (1984), estas pruebas aportaban la base fundamental para la calificación de los estudiantes. Las investigaciones de Gullickson (1982) y la de Herman y Dorr-Bremme (1984), plantearon cuestiones importantes acerca de la calidad de las pruebas efectuadas por el profesor y sus

implicaciones negativas para la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, las investigaciones llevadas a cabo por Hargreaves y Ryan, (1998, p. 199), señalan algunas limitaciones de las mismas indicando que el profesorado:

- Prefieren la respuesta breve y los elementos concordantes.
- Raras veces son exámenes en los que los alumnos tengan que hacer algún comentario o expresar una opinión.
- Exigen principalmente de los estudiantes que recuerden datos y términos.
- Raras veces obligan a los estudiantes a interpretar o aplicar sus conocimientos.
- Se limitan a constatar una comprensión cognitiva de bajo nivel.
- No son mejoradas con regularidad por los profesores de una forma sistemática que sea producto de un análisis llevado a cabo sobre la calidad de los temas.

Además de exámenes y pruebas estandarizadas confeccionadas fuera de la escuela, los profesores también se han valido, en gran medida, de sus propias pruebas escritas, como base para calificar el rendimiento del estudiante (Gullickson, 1982). De hecho, Stiggins y sus colaboradores (1989), descubrieron que los profesores consideran las evaluaciones de aula hechas por ellos mismos como la fuente fundamental de información sobre el logro del estudiante, y manifiestan su preferencia por desarrollar sus propias evaluaciones. Varios estudios sobre las prácticas de evaluación realizados en escuelas canadienses, han descubierto que los profesores prefieren ser ellos los que preparen sus pruebas (Wahlstrom y Daley, 1976; Anderson, 1989; Wilson et al., 1989, citado en Hargreaves, 1998).

Es cierto que los docentes sienten preferencia por preparar ellos mismos los exámenes, y no que les sean preparados por otros y que ellos tan sólo tengan la función de aplicarlos a sus alumnos. Sin embargo, esto viene condicionado o

relativamente “obligado” por nuestra ley educativa. Como bien manifiestan Villa y Alonso Tapia (1996), en cuanto a la estructura formal o formato de las preguntas de los exámenes, la LOGSE no sugiere ni indica la mayor adecuación de una u otra estructura formal de examen, si bien insiste en la observación y la evaluación día a día del alumno. Puesto que la LOGSE lo que acentúa es la evaluación de capacidades, en el contexto de contenidos curriculares, a la hora de determinar si los objetivos de aprendizaje han sido satisfactoriamente alcanzados o si es necesario actuar de algún modo si esto no ha sido así, lo único que sería adecuado es sugerir la posibilidad de utilizar el formato de examen que más se adapte a la necesidad en cada momento.

Muchos autores han afirmado que los tipos tradicionales de valoración, ya sea en forma de pruebas o exámenes, no fomentan la capacidad crítica ni la independencia de pensamiento que las instituciones de enseñanza superior pretenden inculcar a sus estudiantes (Makins, 1977; Entwistle, 1981). Deutsch (1979), observa que los sistemas de evaluación explícita pueden conducir a algunos estudiantes a limitar su esfuerzo, a conseguir estrictamente aquello que va a ser valorado (p. 200). Para Hargreaves y Ryan (1998, p. 193), los efectos positivos de los exámenes sobre el alumno son:

- Le obligan a prepararse a tiempo, al exigirle que alcance un grado de conocimiento determinado en una fecha fijada.
- Le incitan a asimilar sus conocimientos de forma reproducible y disminuye el riesgo de imprecisión.
- Le exigen asimilar partes de un estudio que, aunque importantes, pueden resultarle poco interesantes o incluso desagradarle profundamente.
- Desarrollan la capacidad de abordar una asignatura para un propósito definido, aun cuando no le parezca necesario recordarla más tarde.
- En algunos casos, estimulan una cierta constancia en el trabajo durante un periodo de tiempo prolongado.

Por otro lado, los exámenes pueden causar un efecto negativo en la mente del alumno al (Hargreaves y Ryan, 1998, p. 193):

- Premiar únicamente la capacidad de reproducir las ideas de otros y los métodos de presentación de los demás, desviando así la energía del proceso creativo.
- Recompensar las formas más evanescentes del conocimiento, es decir, aquellas que desaparecen con rapidez.
- Favorecer a un tipo de mente en cierto modo pasiva.
- Conceder una injusta ventaja a aquellos que, al contestar a las preguntas por escrito, pueden hacer un uso inteligente de logros quizá más tenues.
- Inducir al alumno, en su preparación para un examen, a absorber la información transmitida por el profesor, antes que a formarse un juicio independiente de aquellos temas impartidos en clase.

Además de estos efectos, “las pruebas y los exámenes también ejercen su influencia sobre la motivación y los hábitos de aprendizaje, es decir, que los estudiantes pueden sentirse motivados a estudiar para los exámenes y las pruebas, puesto que serán recompensados con buenas notas y calificaciones” (Hargreaves y Ryan, 1998, p. 201), aunque en muchas ocasiones esto no sucede así al verse éstos influenciados por otras circunstancias de su entorno, su autoconcepto, su capacidad... que les impide el fluir de dicha motivación positiva hacia el aprendizaje.

“La realización de pruebas y las calificaciones, ya sea un instrumento ideado por el profesor, o impuesto externamente por el sistema educativo, se hallan profundamente enraizadas en la cultura de nuestras escuelas y ejercen una poderosa influencia sobre los profesores y su concepción de la enseñanza” (Hargreaves y Ryan, 1998, p. 200).

Así pues, cuando los exámenes pasan a constituirse como los instrumentos más importantes, o de los más importantes, a la hora de evaluar a los alumnos, se hace necesario plantearse qué tipo de tareas y de procesos cognitivos van a ser los requeridos al alumno para superar dichas pruebas (por ejemplo : repetición, crítica, aplicación, creatividad, etc.). (Santos Guerra, 1993). Al igual que Santos Guerra, y partiendo de la certeza de que las técnicas de evaluación existentes son diversas, Wragg (2003) apunta que “lo importante es saber qué nos ofrecen y, cuando se pueda elegir, qué tipo de evaluación formal tiene más sentido según las circunstancias. Esto significa comprender cómo se construyen las pruebas, qué intentan evaluar, y cómo se puntúan, se interpretan y se usan” (p.75).

En este sentido, dependiendo del tipo de prueba y de respuesta que se espera con ella, lo cual puede ir o no relacionado, se va a potenciar un tipo u otro de capacidad cognitiva. El hecho de que un tipo de prueba determinada no conlleve, siempre y necesariamente, la puesta en práctica de una serie de capacidades similares por parte del alumno, suele encontrar la explicación en que no todos los profesores conciben del mismo modo la realización de una determinada prueba o bien en que no todos los docentes exigen a sus alumnos el mismo tipo de respuestas, lo cual puede verse como una consecuencia de lo anterior. Todo ello, no quiere decir que en la evaluación que realiza el profesorado no existan una serie de criterios comunes a la hora de llevar a cabo la corrección de las pruebas. Estos criterios comunes podríamos denominarlos como “códigos” o “criterios implícitos” entre profesor-alumno, puesto que habitualmente no quedan visibles de manera explícita en ningún papel, pero si son conocidos por todas las partes, o en el caso de que no fuera así, son comunicados a los alumnos verbalmente por sus profesores. La corrección de dichas pruebas puede verse desde dos perspectivas:

- Desde la de los **contenidos**. En este sentido, la experiencia escolar de los alumnos y su larga relación con la evaluación les lleva a tener claro, ya en un nivel avanzado de su educación como es el Bachillerato, lo que sus profesores

esperan que sean las respuestas a los exámenes o, más concretamente, cuáles deben ser las fuentes de procedencia de estas respuestas. Los discentes, no suelen dudar cuando mencionan como principales fuentes de respuesta el libro de texto o los apuntes dados por su profesor en clase, y normalmente sin opción a salirse de ellos, ya que ello podría llegar a perjudicar su calificación.

· Desde la de las **capacidades**. Este segundo apartado viene a hacer referencia al hecho de que el docente puede valorar de modo diferente o similar, según la concepción que éste tenga de la evaluación. El que un alumno conteste memorísticamente, desde la repetición, o bien lo haga desde la comprensión empleando para ello como suele decirse “sus propias palabras”, e incluso llegando a relacionar contenidos, puede ser valorado del mismo modo por diferentes profesores.

Santos Guerra (1993) nos muestra, lo que aquí venimos diciendo, con una anécdota, a través de la cual nos revela los criterios repetitivos que priman en los exámenes. En ellos, se trata de repetir lo que el libro de texto o la explicación del profesor han planteado como conocimiento científico, es decir, si un alumno responde con lógica pero no coincide en su respuesta con la deseada, con la oficial, se considerara mal contestada la cuestión. Por ejemplo (p. 78):

*“A un alumno de 8º le preguntan en una evaluación de ciencias naturales:*

- *¿Cómo viven las vacas?*
- *El alumno responde:*
- *Bien*

*Pero su respuesta es calificada negativamente porque la contestación correcta es la que el libro de texto plantea:*

- *En ganadería extensiva e intensiva”*

“Este modo de preguntar y de exigir una determinada respuesta consagra un tipo de evaluación y, consiguientemente, una concepción del aprendizaje. Por tanto, aprender se convierte en sinónimo de recordar, es decir, que el alumno más que asimilar y reconstruir el conocimiento lo que hace para aprobar es cerciorarse de lo que el profesor va a considerar correcto en la respuesta, aunque esté convencido de que no lo sea” (Santos Guerra, 1993, p. 79).

Igualmente, cuando el profesor pretende obtener información acerca del rendimiento de sus alumnos<sup>45</sup>, ha de preguntarse por qué elige unas técnicas evaluativas y no otras, qué características tienen éstas y qué nivel de coherencia encierran tanto con el método de aprendizaje, como con el de evaluación (por ejemplo, insistencia en la comprensión frente a exámenes de carácter repetitivo) (Santos Guerra, 1993, p. 79).

Por otra parte, es bien sabido que, para el profesor, cuando hablamos desde la concepción tradicional de lo que es un examen<sup>46</sup>, nos estamos remitiendo habitualmente a:

- exámenes de redacción.
- pruebas objetivas o exámenes tipo test.
- exámenes orales.

Debido a la singularidad de esta investigación y a que los exámenes de redacción son los más utilizados en la asignatura de Historia, nos centraremos a continuación en su estudio, precisamente por su uso casi exclusivo por parte de los docentes de esta asignatura, sin que ello suponga ninguna opción de valor por nuestra parte respecto del resto de técnicas de obtención de información para evaluar.

---

<sup>45</sup> Beatriz Cebreiro (2004), hace referencia al hecho de que en las prácticas evaluativas del aula, a la hora de medir el rendimiento de los alumnos, se emplea esta medición con la finalidad de seleccionar y controlar al discente.

<sup>46</sup> No entramos ahora en la clasificación de las técnicas de evaluación (cuantitativa y cualitativa), ni tampoco en las tipologías de las mismas, ya vistas en otros apartados y estudios realizados.

#### 1.2.4.2.- Los exámenes de redacción.

Los exámenes de redacción, como habíamos comentado anteriormente, son las pruebas más utilizadas a la hora de evaluar a los alumnos en la materia de Historia. Este hecho se puede atribuir a la facilidad que supone adaptar el ritmo de evaluación a las posibilidades reales de la enseñanza-aprendizaje (Rodríguez Diéguez, 1980). Más concretamente, estos exámenes consisten en la redacción, articulada en torno a un tema, de un tópico o contenido propuesto al alumnado, el cual durante cierto tiempo escribe sobre el mismo (Rodríguez Diéguez, 1980). Para muchos profesionales de la enseñanza, este tipo de examen permite la evaluación de unas determinadas actividades cognitivas, que otras pruebas como las objetivas u orales, no permiten.

“Durante muchos años, el único instrumento que los profesores han utilizado para obtener la información que permitiera “calificar” a los alumnos, ha sido una prueba consistente en que el profesor realiza unas preguntas de tipo conceptual que el discente responde por escrito, sin más ayuda que su memoria, a la cual Blanco Prieto denomina *examen tradicional*. En esta prueba, los alumnos responden según sus capacidades, estructurando la respuesta como mejor le parece con el fin de poner de manifiesto su creatividad, capacidad de selección, recursos para hallar soluciones, exposición de ideas, juicio crítico, interpretación de la información que tiene y forma de expresión gramatical” (Blanco Prieto, 1990, p. 98).

Como ya comentábamos, en distintos círculos relacionados con la enseñanza, principalmente entre el profesorado, se ha considerado que esta modalidad de examen posibilita la evaluación de unas determinadas capacidades, que pruebas como las objetivas u orales, entre otras, no permiten. En este sentido, Rodríguez Neira (2001) apunta que “esta idea no es tan unánime como parece, ya que algunos piensan que este tipo de pruebas permiten la realización de un análisis, una síntesis

y una valoración crítica; mientras que otros opinan que más que esto lo que permiten desarrollar o mostrar es la capacidad de expresión de los alumnos” (p. 153).

Sin embargo, para Wragg (2003), los exámenes escritos permiten la evaluación de un amplio abanico de capacidades como

“demostrar a los alumnos sus conocimientos y aptitudes, como describir, analizar, comparar y contrastar, hacer inferencias, generalizar a partir de la información procedente de distintas fuentes, evaluar, aplicar principios a situaciones y problemas, imaginar y especular, o llegar a conclusiones válidas” (p. 93).

Uno de nuestros propósitos en esta búsqueda, no era solamente recoger las diferentes denominaciones que reciben este tipo de exámenes, sino también las clasificaciones que dentro de esta modalidad se han hecho hasta el momento. El siguiente cuadro nº 7 resume este propósito.

Cuadro nº 7

<b><u>CLASIFICACIÓN DE LOS EXÁMENES DE REDACCIÓN</u></b>		
<b>AUTOR</b>	<b>DENOMINACIÓN</b>	<b>TIPOS DE EXÁMENES DE REDACCIÓN</b>
<b>Lafourcade (1972)</b>	Pruebas de lápiz y papel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pruebas de ensayo o composición</li> <li>- Pruebas de respuesta guiada</li> <li>- Pruebas de respuesta breve</li> </ul>
<b>Zabalza (1991)</b>	Exámenes escritos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pruebas amplias o de ensayo</li> <li>- Cuestiones breves</li> <li>- Comentario de texto</li> </ul>
<b>Villa Arocena y Alonso Tapia (1996)</b>	Exámenes escritos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preguntas abiertas cortas</li> <li>- Ensayo</li> <li>- Comentario de texto</li> </ul>
<b>Rodríguez Neira (2001)</b>	Pruebas libres	Preguntas de respuesta abierta
<b>Wragg (2003)</b>	Ensayos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preguntas de respuesta cerrada o limitada</li> <li>- Preguntas de respuestas abiertas o extendidas</li> </ul>
<b>Rodríguez Diéguez y Beltrán de Tena (2004)</b>	Exámenes escritos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pruebas de tipo ensayo o redacción</li> <li>- Situación problemática</li> <li>- Cuestiones breves a responder</li> <li>- Bosquejo de un tema amplio</li> </ul>

Dentro de esta diversidad de denominaciones para este tipo de exámenes y sus respectivas clasificaciones internas, existe entre algunos de los autores un cierto acuerdo a la hora de establecer una designación común. Por ejemplo, Beltrán y Rodríguez (2004), Zabalza (1991) y Villa y Alonso (1996), los denominan exámenes escritos, sin embargo existen algunas diferencias en sus clasificaciones internas. Así, Beltrán Tena y Rodríguez Diéguez (2004) establecen la siguiente:

- Pruebas de tipo ensayo o redacción: son el modelo más convencional y clásico de este tipo de pruebas. Se trata de un enunciado que ha de ser desarrollado de modo completo y coherente.
- Situaciones problemáticas: la solución de problemas no es sólo privativo de las matemáticas y la física. Estas pruebas pueden servir para poner de manifiesto la capacidad de actuación en situaciones conflictivas y las posibilidades de aplicación de las informaciones generalizadoras.
- Cuestiones breves a responder: permite realizar un recorrido más completo sobre los conocimientos que posee un alumno y facilita la valoración de la prueba.
- Bosquejo de un tema amplio: es la petición de un bosquejo amplio de un tema que no puede ser abarcado detenidamente en el tiempo que se dispone, pero que puede ser sintetizado. Grandes temas de una disciplina, incluso el contenido total de una materia, podría ser comprobado por este procedimiento.

En relación con las pruebas tipo ensayo o de redacción, Beltrán Tena y Rodríguez Diéguez, establecen una clasificación de dichas pruebas. Así, juzgan importante el papel de la opcionalidad del tema, denominado prueba de redacción de *contenido impuesto u optativo*, que va desde el sorteo o determinación de un tema exclusivamente, sobre el que habrá de responder, hasta la elección entre varios propuestos, e incluso sobre el total de los contenidos del currículo. Un segundo tipo, podría incluirse en un nivel de repentización que va desde la situación más común, la *respuesta inmediata* al tema por parte del alumno, hasta la elaboración *diferida*, a la que se dará una respuesta lenta y elaborada. Por último, existe la posibilidad o no de *utilizar material* de diverso tipo durante la redacción del ejercicio (Rodríguez Diéguez, 1980; Beltrán y Rodríguez Diéguez, 2004, p. 759).

A pesar de que la categorización de Zabalza (1991) es bastante similar a la de Rodríguez Diéguez, podemos encontrar algunas diferencias:

- pruebas amplias o de ensayo
- cuestiones breves
- comentario de texto
- trabajos o informes sobre determinados temas

Sin embargo, autores como Rodríguez Neira llaman a este tipo de exámenes “pruebas libres”, Wragg los denominan “ensayos” y Lafourcade “pruebas de lápiz y papel”.

Lo más característico de las **pruebas libres**, como Rodríguez Neira (2001) denomina a estos exámenes en su libro, “es la libertad de expresión del alumno que ha de organizar sus propios conocimientos, seleccionar lo más importante, manifestar su creatividad y originalidad, integrando en un todo armónico los elementos de su respuesta” (p. 153). Respecto a éste podemos decir que, aunque no establece una clasificación interna clara, si hace referencia a las *preguntas de respuesta abierta*, las cuales considera el formato más popular y más utilizado de las pruebas libres (Rodríguez Neira, 2001, p. 154), principalmente en la materia de Historia de España en 2º de Bachillerato.

Wragg (2003), a diferencia de Rodríguez Neira denomina a estas pruebas **ensayos**, y sí realiza una clasificación interna en donde señala que las preguntas basadas en ensayos suelen ser o bien de respuesta “limitada” o “cerrada”, o bien de respuesta “extendida” o “abierta”. Las preguntas que requieren una *respuesta cerrada o limitada* intentan que el alumno aborde un tema o un conjunto de temas de una manera concreta, sin divagar demasiado (por ej. “Describe dos ejemplos.....” o “Analiza los efectos de.....”). En cambio, las *respuestas abiertas o extendidas*

ofrecen la oportunidad de revelar una gama de conocimientos más amplia y tienden a plantear preguntas como: “Explica los efectos...” (p.92).

Por otra parte, Lafourcade (1972) realiza una descripción pormenorizada de las técnicas de evaluación. Más concretamente, con relación a los exámenes escritos, encontramos una clasificación relevante que fundamenta, de modo bastante completo, a la hallada por nosotros en este estudio. A la clasificación que éste plantea, para este tipo de exámenes, la denomina *Pruebas que requieren la elaboración de algún tipo de respuesta*, que a su vez forman parte de una clasificación más amplia llamada “**Pruebas de papel y lápiz**”:

➤ Pruebas de ensayo o composición. Lafourcade (1972) clasifica este tipo de prueba dentro del esquema de *base no estructurada*, y

“consisten en formular al alumno una cuestión que deberá desarrollar con entera libertad, teniendo la oportunidad de demostrar su habilidad organizando sus respuestas de acuerdo con su mejor discernimiento e integrar y expresar sus ideas con la profundidad que le parezca apropiada” (p. 79).

Por tanto, concede al alumno mayor autonomía a la hora de exponer sus ideas con absoluta espontaneidad e imaginación, permitiéndole a su vez organizar por su cuenta las respuestas solicitadas en la prueba y asignarles la extensión y profundidad que juzgue más oportuna.

➤ Pruebas de respuesta guiada. Estas pruebas se clasifican dentro del esquema de *base semiestructurada*, y

“consisten en que los alumnos den respuestas ceñidas al resultado del aprendizaje que se espera provocar. Las pruebas que se clasifican en esta categoría imponen ciertas restricciones a la forma y contenido de la respuesta, pero tienen la posibilidad de cubrir una mayor área de examen en

poco tiempo, debido a que las respuestas son más breves” (Lafourcade, 1972, p.89).

En estos tipos de pruebas, en donde el alumno debe proporcionar una respuesta, la exactitud de la misma puede depender de lo que él entienda que el enunciado de la pregunta le está solicitando (Lafourcade, 1972). “Debido a que las bases de interrogación y las consignas se organizan de modo bastante estructurado, la asignación de calificaciones es menos subjetiva que en las pruebas de base no estructurada” (Lafourcade, 1972, p.89).

➤ Pruebas de respuesta breve. Lafourcade incluye dentro del esquema de base estructurada tanto las pruebas de respuesta breve como las de complementación. Nosotros tan sólo vamos a centrarnos en las de respuesta breve, puesto que en los exámenes de Historia proporcionados por los alumnos esta segunda modalidad de complementación no aparece. Las pruebas de repuesta breve consisten en que los alumnos proporcionan una respuesta fruto de su información y de la comprensión, por lo tanto se reduce la posibilidad de que adivine la respuesta en cuestión.

“En general este tipo de pruebas se han empleado para examinar ciertos objetivos que implican la mera memorización de datos, términos, símbolos, etc. No obstante, son adecuadas para medir una amplia variedad de resultados del aprendizaje, pero inadecuadas para medir resultados complejos del aprendizaje y para todo rendimiento que no se pueda expresar mediante una palabra, símbolo o número” (Lafourcade, 1972, p.94).

Por último, tras esta revisión del significado y tipología de los exámenes de redacción, hemos considerado pertinente hacer referencia a la investigación realizada por Villa y Alonso Tapia (1996). Uno de los propósitos de dicha investigación, fue el de analizar el grado en que se apreciaban diferencias en el tipo de estructura formal de examen que los profesores ponen a los alumnos para evaluar

sus conocimientos. La investigación iba dirigida a las siguientes materias: Ciencias Naturales, Física y Química, Matemáticas, Lengua y Literatura, y Ciencias Sociales, de entre las cuales destacan en los exámenes el uso de *Preguntas Cortas* (se solicita una respuesta breve y concreta) y de *Resolución de Problemas* (el alumno debe interpretar un enunciado transformándolo en códigos matemáticos para resolver lo formulado en el enunciado). Pero además de estos formatos aparecen otros, aunque de manera menos significativa, como: las pruebas objetivas, los comentarios de texto, problemas y cómputo.

Sin embargo, si nos centramos en la materia que más concierne a nuestro estudio, las Ciencias Sociales, Villa y Alonso (1996) señalan que el formato más utilizado en los exámenes de evaluación por parte del profesorado es el de *Preguntas Cortas* y en un número mucho más reducido las de *Ensayo*, en donde el alumno tiene que desarrollar un tema sin limitar ni estructurar lo que debe escribir. Respecto a esta matización de las pruebas de Ensayo, debemos añadir que en ocasiones el profesorado limita la extensión de las preguntas entregándoles solo uno o dos folios para responder, con el fin de que aprendan a sintetizar y destacar lo realmente significativo (esto puede ocurrir, principalmente, en el curso de 2º de Bachillerato, pues los docentes saben que en las pruebas de selectividad los folios son limitados).

### **La corrección de los exámenes de redacción**

La corrección de los exámenes, ya sean de redacción, orales, test..., y la posterior calificación de los mismos supone una labor difícil, e incluso puede llegar a ser un problema para los profesores, debido a su falta de preparación en este campo de la evaluación y a la objetividad profesional que se precisa para ello.

Aunque este último motivo es planteado, más comúnmente, cuando se tratan de exámenes de redacción u orales.

Si nos centramos en los exámenes de redacción, para Lafourcade (1972) la complejidad de la calificación de las pruebas de ensayo es mayor para los docentes recién iniciados que aún no están familiarizados con ciertos patrones de valoración, que para aquellos que tienen una mayor experiencia en este ámbito, pues opina que es la experiencia la que organizará paulatinamente dichos patrones de valoración (p. 82). Sin embargo, por nuestra parte, no consideramos que la dificultad que supone la calificación de los exámenes de este tipo solamente se les plantee a los profesores recién iniciados, aunque sea a éstos a los que les cause mayores problemas por su inexperiencia. Los docentes con mayor tiempo en la enseñanza también pueden encontrar dificultades a la hora de calificar, debido a las concepciones y valores que poseen y que, por tanto, fluirán en el momento de evaluar a sus alumnos o también al seguimiento de un método de corrección erróneo.

Para una corrección objetiva de estas pruebas, deben explicitarse los criterios de corrección y puntuación antes de realizar esta tarea (Martínez, 2003), es decir, que

“los evaluadores deben expresar de antemano y con claridad si el alumno tiene que generar, organizar y exponer claramente un conjunto de ideas o presentar argumentos a favor o en contra de una proposición aportando pruebas, para que quienes puntúen las respuestas, y los propios alumnos, sepan claramente cuál es el objetivo de una pregunta” (Wragg, 2003, p.93).

Lafourcade (1972) plantea algunos procedimientos que pueden elevar la consistencia de las calificaciones de estas pruebas:

- a) Efectuar una primera lectura superficial de todos los trabajos con el objeto de adquirir una idea general del nivel alcanzado.

- b) Al mismo tiempo, clasificarlos en 5 grupos de acuerdo con la calidad global percibida (por ejemplo: superior, muy bueno, promedio, regular y deficiente). De tal modo, que los juicios estarán influidos por una visión panorámica del rendimiento de todos los alumnos, y no por la perspectiva parcial que van creando los trabajos buenos y malos.
- c) Favorecer en cada grupo un porcentaje de acuerdo con la calidad observada.
- d) Con números clave individualizar las pruebas que se incluyeron en cada grupo.
- e) Mezclar los trabajos y en otro momento del día o en la jornada siguiente, efectuar una nueva distribución de los mismos.
- f) Comparar las dos calificaciones y reexaminar con mayor detenimiento aquellos trabajos que no hubieren coincidido con el grupo anterior, reubicándolos donde pareciere más correcto.
- g) Efectuar las correcciones que fueren necesarias y asignar las notas en base a la calidad analizada dentro de cada grupo.
- h) Si la prueba discrimina varios objetivos a ser tenidos en cuenta, se analizarán por separado, ordenando las distribuciones parciales de acuerdo con la eficiencia de cada uno.
- i) Finalmente, en la nota que se asigne no se deberá juzgar ningún otro factor que no sea la eficiencia del rendimiento.

Otro modo de corregir los exámenes sería pregunta a pregunta, ya que con ello se mantiene una perspectiva común y se aplican criterios semejantes en todos los casos. Además, habrá más posibilidades de que el docente neutralice el efecto de “halo” que podría provocar en él, el recuerdo de cómo respondió el alumno a las preguntas restantes (Lafourcade, 1972).

En relación con la corrección de los exámenes de redacción, planteamos a continuación una serie de guiones acerca de las condiciones en las que debe realizarse y los modos (Abad, 2006):

- a. Establecer los criterios de corrección a priori.
- b. Cuantificar de forma proporcional a la relevancia dada en el curso a los diferentes contenidos.
- c. Leer varios ejercicios antes de asignar puntuaciones.
- d. No dejarse llevar por la impresión que se tiene del alumno, para lo cual habría que corregir sin mirar los nombres de los estudiantes.
- e. Las puntuaciones no pueden depender del estilo de corrección. Hay que tener cuidado con la falta de discriminación en las cuantificaciones (por ejemplo, el problema de asignar sólo calificaciones medias) o con ser excesivamente exigentes o excesivamente permisivos con los errores.
- f. Evitar que la corrección de respuestas previas de un alumno influya en la corrección de las siguientes. Es mejor corregir preguntas y no exámenes.
- g. Evitar los efectos del cansancio y la falta de atención en el evaluador.
- h. En la mayoría de los casos, no debe valorarse la adecuación gramatical o el estilo ortográfico, salvo que se haga expreso ese objetivo de evaluación porque sea especialmente relevante para el conocimiento de la materia.

Hasta ahora, hemos expuesto las diferentes modalidades de exámenes escritos y su corrección, sin hacer una clara referencia a los comportamientos formales (capacidades intelectuales, procesos cognitivos, etc.) que este tipo de pruebas incluyen y que, sin duda, están íntimamente relacionados con estas tipología de preguntas. Este estudio será objeto del apartado siguiente.

### 1.2.4.3.- Las capacidades intelectuales desarrolladas por los exámenes.

En el apartado anterior, habíamos descrito la tipología de exámenes que podemos encontrar y nos habíamos centrado en los de redacción, predominantes en la evaluación de la enseñanza de Historia. Sin embargo, no podemos olvidar que un propósito de los mismos es conocer las capacidades desarrolladas por los alumnos cuando realizan tales pruebas. Cualquier enunciado de las preguntas se estructura entorno a un contenido (por ejemplo: El reinado de Isabel II) y a lo que pedimos que el alumno intelectualmente haga con el mismo, (siguiendo el ejemplo: *Comprender* las etapas de su reinado). Esta petición desembocará en el alumno en la adquisición y desarrollo de una serie de capacidades.

Entendemos por capacidades o conductas formales, todos aquellos comportamientos que son susceptibles de ser generalizados a situaciones diversas, la capacidad de *analizar* un texto histórico, *emitir un juicio* sobre un hecho económico, etc., son ejemplos de dichas conductas formales.

Cuando hablamos de capacidades no podemos dejar de hablar acerca de las taxonomías de las mismas, puesto que ellas nos permitirán profundizar en su conocimiento y, posteriormente, identificarlas. El profesor, cuando redacta las preguntas de sus exámenes, implícita o explícitamente, se ha basado en lo prescrito en los criterios de evaluación fijados por la administración educativa o en su experiencia o práctica. Por ello, consideramos necesario hacer referencia a algunos de los distintos autores que han elaborado taxonomías relevantes, aunque nos hemos centrado principalmente en aquellos que aluden al terreno cognoscitivo, por ser el ámbito desarrollado por la administración y en el que se concentran los criterios de evaluación.

Con la finalidad de centrar el contenido que es objeto de este apartado, recogemos los criterios de evaluación presentes en el Decreto n.º 113/2002, de 13 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM del 14 de Septiembre de 2002). En ellos se han destacado las conductas formales requeridas, con la finalidad de que constituyan un referente primero en nuestro trabajo (pp. 13320-13321), más concretamente prescriben que los discentes en sus evaluaciones han de:

1. **Conocer y analizar** los procesos y los hechos más relevantes de la historia de España, **situándolos** cronológicamente dentro de los distintos ritmos de cambio y de permanencia.
2. **Obtener información** relevante procedente de fuentes diversas y **valorarla críticamente**
3. **Caracterizar** cada una de las grandes etapas de nuestro pasado, **destacando** sus aportaciones básicas y **señalando** sus aspectos comunes y diversos.
4. **Comprender** la evolución económica, social, política y cultural de España.
5. **Analizar** los diversos rasgos que conforman la España democrática, **incidiendo** en la trascendencia de la Constitución de 1978 y en la importancia de la construcción del Estado de las Autonomías.
6. **Reconocer** en la realidad de hoy las posibles pervivencias del pasado.
7. **Relacionar** los procesos y acontecimientos propios de la historia de España con los correspondientes a los ámbitos europeo, hispanoamericano e internacional.

Es decir, se les está solicitando a los alumnos que hagan intelectualmente con los contenidos:

- Conocer, analizar y situar (1º criterio).
- Obtener y valorar (2º criterio).
- Caracterizar, destacar y señalar (3º criterio).
- Comprender (4º criterio).
- Analizar e incidir (5º criterio).

- Reconocer (6º criterio).

- Relacionar (7º criterio).

Así pues, en nuestro proceso de fundamentación hemos de proporcionar los referentes conceptuales que pudieran estar en la base de dichas conductas formales.

Hoy en día se habla de las competencias (Escudero Muñoz, 2007), inteligencias múltiples (Gardner, 2000, 2001), estilos de pensamiento (Sternberg, 1999), procesos cognitivos (Eisner, 1987), teorías cognitivas (Pozo, 1994, 1996), etc. En absoluto es un conocimiento que se deba de desconsiderar, pero en la necesidad de dar respuesta a las interrogantes que nos plantea la situación estudiada, nos lleva a buscar entre los distintos autores, aquellos que más puedan fundamentar la realidad investigada.

Esta necesidad de estudiar las conductas formales es una preocupación antigua y nueva. Los trabajos recientes de Rosales López, en la voz “Exámenes” del Diccionario Enciclopédico de Didáctica (2004), señala la necesidad de abordar las *Cuestiones predominantemente proyectadas sobre la evaluación de capacidades intelectuales* (p. 758). En este caso, se trata de evaluar en el alumno capacidades más complejas que el simple recuerdo o actualización de conocimientos. Más concretamente, indica:

- Cuestiones de interpretación (reflexión y explicación personal).
- Cuestiones de comparación (establecer relación entre dos realidades).
- Cuestiones analíticas (conocimiento de una realidad profundizando en sus componentes y funciones).
- Cuestiones de aplicación (transferir a una situación aprendizajes realizados en otra diferente).
- Cuestiones de síntesis (esfuerzo por obtener una generalización a partir de una serie de datos).
- Cuestiones hipotéticas o imaginativas.

Un trabajo pionero fue el de *Krathwohl* (1973). Éste propuso dos taxonomías, ambas estudiadas en paralelo, una que apuntaba al dominio cognoscitivo y otra al dominio afectivo. En el primer caso, se trata de un proceso cognoscitivo en el cual el alumnado debe de conseguir, primeramente, reconocer y recordar los conocimientos, para poder proseguir a una comprensión de los mismos que le permita su aplicación y poder realizar un análisis de las situaciones que conoce y de sintetizarlos. Finalmente, el alumnado deberá ser capaz de evaluar los materiales y métodos utilizados para alcanzar un objeto determinado. En el segundo caso, el proceso afectivo, comienza con simple recepción del estímulo por parte del alumno y por una atención pasiva, al que irá respondiendo voluntariamente hasta encontrar tal satisfacción que la actividad adquiera valor para él. El alumnado conceptualizará cada valor al cual ha respondido, organizándolos en sistemas para finalmente construir un conjunto coherente de sistemas. En varios lugares, la imposibilidad de disociar lo afectivo de lo cognoscitivo aparece claramente.

Por otra parte, *Scriven*, desde una perspectiva epistemológica, distingue tres niveles en su taxonomía: una descripción conceptual de los objetivos educativos, una descripción fenomenológica de las variables críticas y, por último, una descripción de los objetivos de modo operativo. De estos tres niveles, el que más se acercaría a los criterios de evaluación es el primero de ellos ya que es el que hace más referencia a lo cognitivo, aunque, a diferencia de *Krathwohl*, en él no se sigue un proceso de adquisición de capacidades sino que éste lo establece a lo largo de los tres niveles en general (*Vivian y Gilbert, 1977*).

También *Guilford* estableció su taxonomía (1967) en tres niveles. En su primer nivel denominado “las operaciones”, el eje motor son las actividades o procesos intelectuales y es el que más se ajusta a las capacidades cognitivas que los alumnos deben adquirir a lo largo del curso académico. Cada una se divide a su vez en las siguientes etapas: cognición (descubrimiento, reconocimiento, comprensión), memoria (retención de información), producción convergente (generación de una

única información a partir de un dato), producción divergente (generación de diversas informaciones a partir de un dato) y evaluación (toma de decisiones o formulación de juicios).

En el segundo nivel hablamos de “los contenidos”, los cuales son divididos en figurativos (inteligencia práctica), simbólicos (inteligencia teórica), semánticos (inteligencia verbal) y comportamentales (inteligencia social).

En el tercer nivel, encontramos “los productos”, resultado del tratamiento de las informaciones por el organismo, y divididos en unidades (fragmentos de información aislados), clases (unidades agrupadas por propiedades comunes), relaciones (conexiones entre unidades), sistemas (agrupamiento de unidades estructuradas), transformaciones (cambios introducidos en informaciones o utilización) e implicaciones (extrapolación de informaciones).

Al igual que la taxonomía de Guilford, la de *D'Hainaut* también posee una cierta similitud con la conocida taxonomía de Bloom, pero en este caso esta aproximación es el resultado del intento de D'Hainaut por realizar una síntesis general de las capacidades. Esto queda reflejado en uno de los componentes de un objetivo cognoscitivo planteado por este autor como las *actividades del alumno*: reproducción o repetición, conceptualización, aplicación de reglas o de algoritmos, movilización y asociación de respuestas, y resolución de problemas (Vivian y Gilbert, 1977).

Por último, aunque cronológicamente debería ser el primero en ser estudiado, en su Taxonomía, Bloom (1969)<sup>47</sup> y sus colaboradores definen los objetivos en tres niveles. Proponen, en primer lugar, una definición, es decir, una descripción verbal de la categoría comportamental considerada. Elaboran, seguidamente, una lista de

---

<sup>47</sup> En su prefacio, nos recuerda cómo su idea nació en 1948, se discutió y fue debatida en 1951 e inició su difusión en 1956 (una difusión que fue casi totalitaria en los 50, 60 y 70 y que nos llegó a nosotros de la mano de la LGE)

objetivos pedagógicos relacionados con dicha categoría, y proponen, finalmente, varios ejemplos comportamentales concretos, consistentes en tareas a efectuar, en cuestiones de exámenes o en ítems de tests (Viviane y Gilbert, 1977, p. 82).

Para Bloom, la primera conducta formal que debe plantearse los objetivos es la *adquisición de conocimientos*. Éste autor los define como la evocación de los hechos particulares y generales, de los métodos y de los procesos, o de un modelo. La simple adquisición de los conocimientos, como continúa diciendo, exige poco más que hacer resurgir los materiales almacenados en la memoria (Viviane y Gilbert, 1977, p. 83). Más concretamente, habla de tres tipos de conocimientos:

- De los elementos particulares, es decir, de un vocabulario específico y de unos hechos concretos.
- De los medios que permiten la utilización de dichos elementos, como son: las formas que más convienen a los fenómenos estudiados (convenciones), las tendencias y secuencias (evolución), clasificaciones, criterios y métodos.
- De las representaciones abstractas, es decir, conocimiento acerca de los principios, leyes y teorías.

En un segundo momento, Bloom propone la *comprensión de los conocimientos*, es decir, el entendimiento del conocimiento que es comunicado sin establecer necesariamente un vínculo entre dicho material y otro, o sin la captación de todo su alcance (Viviane y Gilbert, 1977, p. 84). Dentro de la comprensión, Bloom distingue tres modos diferentes de adquirirla: la trasposición, en donde se expresan literalmente los conocimientos; la interpretación, que consiste en presentarlos de distinta manera o perspectiva a la original; y la extrapolación, con la que se realiza una extensión de los conocimientos a partir de los originales.

En tercer lugar, encontramos la *aplicación de los conocimientos*, en donde se hace uso de las representaciones abstractas, comentadas anteriormente, pero en

casos concretos (Viviane y Gilbert, 1977, p. 84). A continuación describen el *análisis de los conocimientos*, en el que el alumno tiene que separar aquellos elementos más importantes de los conocimientos originales, para después poder realizar una jerarquía o establecer relaciones de esas ideas (Viviane y Gilbert, 1977, p. 84).

Otra de las conductas formales que constituyen los objetivos es la *síntesis de conocimientos*, que radica en reunir y combinar los diferentes elementos destacados de dichos conocimientos, con la finalidad de que formen una estructura global. Para ello, se puede producir una obra personal, elaborar un plan de acción o realizar una derivación de un conjunto de relaciones abstractas (Viviane y Gilbert, 1977, p. 85).

La última de dichas capacidades planteada por Bloom, no podía ser otra que la *evaluación de los conocimientos*, o lo que es lo mismo, la formulación de juicios, tanto cuantitativos como cualitativos, acerca del valor del material y de los métodos utilizados, de tal manera que pueda observarse el grado de correspondencia con los criterios internos o externos de la evaluación (Viviane y Gilbert, 1977, p. 85).

Bloom, planteó estas capacidades que han de constituir los enunciados de los objetivos con un nivel de complejidad ascendente, en relación con las capacidades que los alumnos deben alcanzar y en dependencia las unas de las otras, por lo tanto puede utilizarse como guía para formular preguntas desde el nivel de conocimiento hasta el nivel de evaluación. Las preguntas, que Michaelis y sus colaboradores (1974) plantean, están dispuestas para cada uno de los niveles e incluidas en las unidades y planes de lecciones en una secuencia que prevé la introducción (conocimiento) y la comprensión de ideas, así como su aplicación y evaluación.

- Nivel de conocimiento: ¿Qué significa...? (conocer) ¿Cómo podemos averiguar...? (obtener)

- Nivel de comprensión: ¿Puede usted decir con sus propias palabras...? ¿Qué uso hacen...? ¿De qué manera puede organizarse la información sobre...? (comprensión)
- Nivel de aplicación: ¿De qué manera pueden emplearse...? ¿Qué cambios podría sufrir...?
- Nivel de análisis: ¿Qué ideas clave sobre...se presentan en...? (distinguir, características) ¿Qué dificultades e inconvenientes surgen al...? (distinguir)
- Nivel de síntesis: ¿De qué manera podría mostrarse en un mural la importancia de...? (situar) ¿Qué conclusiones podrían extraerse acerca del...?
- Nivel de evaluación: ¿Qué nociones correctas sobre...hay en...? ¿Cómo pueden mejorarse...? (valorar)

Un error habitual de los docentes, consiste en emplear las preguntas solamente en el nivel de conocimientos, sin ascender a planos más elevados. Sin embargo, debe admitirse la imposibilidad de alcanzar esos planos más altos si los estudiantes desconocen hechos básicos o no comprenden conceptos decisivos. Comenzando por preguntas relativas a los dos primeros niveles, los profesores pueden ascender a planos superiores a un ritmo congruente con la capacidad de los alumnos (Michaelis, Grossman y Scott, 1974, p. 303).

Así, y tomando como referencia el trabajo realizado por Bloom, cada pregunta, y más concretamente su respuesta, desarrolla unas capacidades que a su vez están estrechamente relacionadas con los criterios de evaluación de la materia de Historia, pues como Benejam, (2002), señala “el aprendizaje de la Historia permite desarrollar la capacidad de procesar información a medida que el alumno va reconstruyendo el conocimiento creado por la sociedad a lo largo del tiempo” (p. 65).

Tras una lectura de estos criterios y de diferentes taxonomías, podemos apuntar que las capacidades empleadas en este decreto para formular los criterios de

evaluación se corresponden con la taxonomía de Bloom, acerca de la cual venimos haciendo referencia. Por lo tanto, atendiendo a dicha taxonomía, hemos establecido una relación entre cada una de las capacidades y cada uno de los siguientes criterios de evaluación:

**ADQUISICIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS.** Dentro de este primer nivel cognitivo hemos incluido las capacidades de *conocer* y *obtener*.

El Diccionario de la Lengua Española define *conocer* como “averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas”. *Conocer* para Bloom hace referencia a la capacidad del alumno de tener que recordar términos, hechos, fenómenos, elementos, al igual que el primer criterio de evaluación, que exponemos a continuación, pide a los alumnos.

“1.- **Conocer** y analizar los procesos y los hechos más relevantes de la historia de España, situándolos cronológicamente dentro de los distintos ritmos de cambio y de permanencia.” (BORM, criterios de evaluación en Historia. Nº 214. 14 Septiembre, 2002, p. 13320)

Por otra parte, *obtener* también lo incluimos en este primer nivel porque aparece como sinónimo del término adquirir que Bloom emplea para definir la adquisición de informaciones factuales, y que igualmente define el Diccionario de la Lengua Española (“alcanzar, conseguir y lograr algo que se merece, solicita o pretende”). Esto queda reflejado, y más claro, en la redacción de este criterio:

“2.- **Obtener** información relevante procedente de fuentes diversas y valorarla críticamente.”

Más concretamente, entendemos estos dos términos como el paso anterior a la comprensión, es decir, que la adquisición u obtención del conocimiento consistiría en un nivel inferior de conocimiento. Aplicando esto a la Historia de

España, podríamos decir que ambas capacidades nos conducen a un conocimiento superficial o memorístico de los contenidos, generalmente, más relevantes de la Historia, sin llegar a profundizar en ellos.

**COMPRENSIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS.** Este segundo nivel de Bloom queda claramente manifiesto en el criterio de evaluación número cuatro, que se centra en la capacidad de comprender y que el Diccionario de la Lengua Española define como “entender, alcanzar, penetrar; contener, incluir en sí algo”. Nuevamente queda claro en el enunciado del BORM:

“4.- **Comprender** la evolución económica, social, política y cultural de España.”

En este segundo nivel de adquisición de los conocimientos, los alumnos deben de hacer suyos, con un mínimo de profundidad, los diferentes contenidos explicados por el docente y los ya adquiridos por ellos en un primer momento. Es decir, que deben ser capaces de expresar con sus palabras estos conocimientos y de llegar a un nivel mayor de comprensión de los mismos. De ahí que se considere adecuado, en este criterio, que los alumnos expliquen la evolución de España en alguno de estos ámbitos, ya que ello implica implícitamente el desarrollo de esta capacidad.

**APLICACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS.** Hemos considerado que en este tercer nivel de complejidad, se podría incluir la capacidad de:

*Situar*, la cual la interpretamos como la aplicación de una información o conocimiento - ya que hablamos de la Historia de España (de procesos, fenómenos, efectos)- a un lugar o situación determinada.

“1.- Conocer y analizar los procesos y los hechos más relevantes de la historia de España, **situándolos** cronológicamente dentro de los distintos ritmos de cambio y de permanencia.”

Como es enunciado por el Diccionario de la Lengua Española, *situar* consiste en localizar o colocar, por lo que cuando en Historia se le pide a un alumno, por ejemplo, que sitúe una batalla en un mapa, lo que realmente se le está exigiendo es que realice una aplicación de un hecho y, por tanto, nos encontramos en el tercer nivel de la taxonomía de Bloom.

En relación con la capacidad de *reconocer*, nos hemos encontrado con importantes dificultades a la hora de incluirla en uno de los niveles. Finalmente, nos hemos decidido por éste, que requiere un importante nivel de comprensión, al implicar dos cosas: un primer momento donde adquirir y entender el conocimiento, para después poder reconocerlo en cualquier situación que se plantee al alumno.

“6.- **Reconocer** en la realidad de hoy las posibles pervivencias del pasado.”

**ANÁLISIS DE LOS CONOCIMIENTOS**. Este nivel es el más importante de los expuestos hasta ahora, o al menos el más empleado a la hora de construir los criterios de evaluación.

Para empezar podemos hacerlo enunciando el criterio que más claramente representa dicho objetivo educativo:

“5.- **Analizar** los diversos rasgos que conforman la España democrática, incidiendo en la trascendencia de la Constitución de 1978 y en la importancia de la construcción del Estado de las Autonomías.”

En este otro criterio se emplearon tres términos que vienen a decirnos lo mismo, es decir, que vienen a exigir la misma capacidad a los alumnos: *distinguir o*

*señalar* entre los diferentes conocimientos, aquellos que el discente considere de mayor relevancia. La elección de estos dos vocablos para hablar globalmente de este criterio no se ha realizado aleatoriamente, sino que ha sido consecuencia de una meticulosa búsqueda de sus sinónimos (Diccionario de sinónimos y antónimos, 2004) y de sus significados (Diccionario de la Real Academia, 2001).

“3.- **Caracterizar** cada una de las grandes etapas de nuestro pasado, **destacando** sus aportaciones básicas y **señalando** sus aspectos comunes y diversos.”

**SÍNTESIS DE LOS CONOCIMIENTOS.** Teniendo en cuenta, que este objetivo consiste en reunir y combinar los elementos más relevantes de los contenidos dados en el aula, no podíamos dejar de incluir en éste la capacidad de *relacionar*<sup>48</sup>, ya que reúne todos los requisitos imprescindibles para que así sea, como muestra el criterio aquí presentado:

“7.- **Relacionar** los procesos y acontecimientos propios de la historia de España con los correspondientes a los ámbitos europeo, hispanoamericano e internacional.”

Este término es definido por el Diccionario de la Lengua Española como una relación entre personas, cosas, hechos que permiten establecer una unión entre los hechos históricos acontecidos en España con otros ámbitos (Europa, América,..). El mismo pretende que el discente no se quede en la simple adquisición de conocimiento, sino que sea capaz de relacionar y argumentar con sentido el conjunto de contenidos estudiados.

**EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS.** En este último nivel podemos hablar de la capacidad de *valorar*, en este caso críticamente, la información relativa a la Historia de España y procedente de diversas fuentes, utilizadas por los alumnos para su hallazgo.

---

<sup>48</sup> Relacionar: hacer relación de un hecho; establecer relación entre personas, cosas, ideas o hechos. Diccionario de la Real Academia (2001)

“2.- Obtener información relevante procedente de fuentes diversas y **valorarla críticamente.**”

El Diccionario de la Lengua Española define este término como señalar el precio de algo, reconocer, estimar y/o apreciar el valor o mérito de alguien o algo. Podemos entender, por tanto, que este criterio tiene como objetivo que el alumno sea capaz de apreciar el valor o mérito de la información recibida y que con ella construya su propia opinión de los acontecimientos, pero siempre desde un razonamiento correcto y de acuerdo a lo mostrado desde el aula.

#### **1.2.4.4.- Ventajas e inconvenientes.**

Toda técnica de evaluación posee sus puntos fuertes y débiles, por tanto cuando se trata de los exámenes también encontramos una serie de críticas. Para Hargreaves y Ryan (1998, p. 193), los exámenes tienen diversos efectos positivos sobre el alumno, como por ejemplo obligarle a prepararse a tiempo el temario, ya que con los exámenes se le exige que alcance un grado de conocimiento determinado en una fecha fijada. Éstos también incitan al alumno a asimilar sus conocimientos de forma reproducible, disminuyendo el riesgo de imprecisión, así como las partes de un estudio que, aunque importantes, pueden resultarle poco interesantes o incluso desagradarle profundamente. Cuando el profesorado emplea los exámenes como técnica de evaluación, pueden lograr desarrollar en el alumno la capacidad de abordar una asignatura para un propósito definido, aún cuando a éste no le parezca necesario recordarla más tarde, y en algunos casos, pueden llegar a estimular una cierta constancia en el trabajo durante un periodo de tiempo prolongado.

Por otro lado, los exámenes pueden causar un efecto negativo en la mente del alumno al premiar únicamente la capacidad de reproducir las ideas de otros y los métodos de presentación de los demás, como por ejemplo el hecho de absorber la información transmitida por el profesor induciendo al alumno a dicha reproducción, antes que a formarse un juicio independiente de aquellos temas impartidos en clase (Hargreaves y Ryan, 1998, p. 193). Por lo tanto, también se están recompensando las formas más evanescentes del conocimiento, es decir, aquellas que desaparecen con rapidez, y favoreciendo un tipo de mente en cierto modo pasiva. Por último, los exámenes pueden conceder una injusta ventaja a aquellos que, al contestar a las preguntas por escrito, pueden hacer un uso inteligente de logros quizá más tenues.

Sin embargo, cuando se hace referencia concreta a los exámenes de redacción suele surgir el sentimiento de hablar de una prueba en la que se hacen más patentes sus inconvenientes que sus ventajas, principalmente cuando estos sentimientos provienen de personas relacionadas con el mundo de la evaluación. En este sentido, y cuando se trata de una de las partes implicadas en la evaluación, los alumnos, podemos destacar los característicos comentarios que se hacen en los pasillos de los institutos y que quedaron reflejados en la investigación a partir de la cual surgió este trabajo. Por ejemplo (Martínez Molina, 2004): “eran muy extensos”, “tenías que poner mucho rollo”, “eran muy pesados”, “nos limitábamos a soltar el rollo”, “eran contestaciones muy densas”, etc.

En una revisión bibliográfica de las ventajas e inconvenientes que diferentes autores han registrado acerca de los exámenes de redacción, podemos decir que el número de inconvenientes supera al de ventajas. Así, Rodríguez Neira (2001) destaca

“algunos aspectos negativos de su aplicación que hacen que, con excesiva frecuencia, se improvisen malas preguntas, con el consiguiente desprestigio de dicha prueba. Entre otros, apunta los siguientes: la ignorancia de las normas de construcción y corrección, la idea general de que son más “económicas”, el abuso de la comodidad que representa su aparente facilidad de redacción y su menor tiempo de preparación, la necesidad de hacer menos preguntas más generales. Por todo ello, las críticas al examen clásico deben atribuirse más bien a estas preguntas más elaboradas. También contribuye a su mal uso, el hecho de que la dificultad intrínseca de las preguntas se pueda reconsiderar con posterioridad, es decir, el docente puede ajustar las calificaciones (el número de aprobados y suspensos) en el último momento” (p. 155).

Si nos centramos en el aspecto de que las pruebas tipo ensayo, normalmente, se componen de un pequeño número de cuestiones, ya que de otro modo los

alumnos no dispondrían de tiempo suficiente para escribir lo solicitado ni para demostrar los aprendizajes que consideran representativos del tema, entonces su fiabilidad tiene que ser menor que la de aquellas pruebas que poseen un número mayor de cuestiones o ítems (Lafourcade, 1972). Podríamos considerar su menor fiabilidad como prueba a otras, como uno de sus inconvenientes a la hora de utilizarla en las evaluaciones. A este respecto, Rodríguez Neira (2001) argumenta que

“los logros de aprendizaje, en general, en una materia específica se pueden apreciar mejor cuanto mayor sea el número de preguntas o tareas propuestas en el examen. Es cierto, sin embargo, que a veces la respuesta a una sola pregunta compleja entraña ya una integración coherente de elementos variados de aprendizaje” (p. 157).

Otro de los inconvenientes que Lafourcade (1972) subraya es que estos exámenes fomentan, aunque sea involuntariamente por parte del docente, el aprendizaje memorístico y porque, además, su corrección objetiva suele ser difícil debido a que se prestan a múltiples orientaciones.

Podríamos resumir los **aspectos negativos** de dichos exámenes, apuntados por autores como Fernández Huerta (1952), Fermín (1971) y Zabalza (1995), en estos guiones:

- Dificultad para calificar, ya que el modo en el que son formuladas sus preguntas admiten diversidad de respuestas.
- Debilidad tanto en la *validez* (pocas preguntas, dificultad para que representen al total de objetivos o experiencias realizadas) como en *fiabilidad* (fuerte influencia de la subjetividad, fatiga y estado de ánimo del evaluador, y de las condiciones de la situación de examen). Se ha comprobado que las mismas respuestas pueden recibir puntuaciones muy distintas en función del evaluador (problema de fiabilidad) (Abad, 2006).

- Número de preguntas insuficientes para representar toda la materia.
- Frecuentes “efectos secundarios” no deseados, al permitir que el profesor ponga en juego elementos subjetivos al calificar:
  - Los exámenes que se leen al principio de la corrección reciben habitualmente calificaciones más altas que los exámenes leídos al final.
  - Son pruebas muy sensibles a la impresión que el evaluador tiene de la persona evaluada (efecto halo) como consecuencia de la interacción entre ambos (rendimiento en pruebas anteriores, comportamiento en el aula y fuera de ella, etc.) (Abad, 2006).
  - La puntuación obtenida en una determinada pregunta se ve afectada por la impresión que han creado las respuestas a las preguntas anteriores.
- Influencia de elementos externos a la asignatura, como buena letra, faltas ortográficas, presentación, etc. Es decir, que en la corrección puede darse más importancia a la manera de presentar los conocimientos que a los conocimientos en sí (Abad, 2006), lo cual supone una desventaja para el alumno que tiene mala letra o grande.
- Confundir el enfoque de las preguntas<sup>49</sup>.
- No pueden ser sometidas a procesamiento estadístico.

En relación con los **aspectos positivos** que los exámenes de redacción poseen, podemos destacar los citados por autores como Fernández Huerta (1952), Fermín (1971), Zabalza (1995) y Mateo (2000):

- Permiten comprobar como organiza el alumno sus conocimientos y como los expresa.
- Permiten apreciar el estilo, la ortografía y la construcción gramatical.
- Permiten apreciar la capacidad para emitir juicios críticos y valores.
- Permiten comprobar la originalidad del pensamiento.
- Reducen la interferencia de los profesores.

---

<sup>49</sup> [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/estudiantes/aprender/op\\_03.htm#02](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/estudiantes/aprender/op_03.htm#02).

- Son de fácil elaboración y bajo costo.
- El hecho mismo de que suponga una elaboración de la respuesta y que, por tanto, ponga de manifiesto todo el proceso de su realización; en ese sentido permite recoger aspectos esenciales del estilo de aprendizaje del sujeto y nos posibilita intervenir sobre él.
- También permite la manifestación del “estilo personal” del alumno a nivel de enfoques, criterios, formas de realización, etc.
- Se adaptan a cualquier objetivo de aprendizaje.
- Son cuestiones similares a actividades de clase<sup>50</sup>.
- Permite evaluar la consecución de objetivos de aprendizaje de diferente nivel de complejidad (Abad, 2006).
- Permite averiguar cuáles son los hábitos de trabajo del alumno.
- Otorga un sentido de seguridad, favoreciendo al alumno tímido.
- Permite hacer comparaciones en muchos aspectos del aprendizaje.

---

<sup>50</sup> [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/estudiantes/aprender/op\\_03.htm#02](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/estudiantes/aprender/op_03.htm#02).

#### 1.2.4.5.- Fiabilidad y validez.

“Cualquier tipo de prueba preparada por el docente y que tenga por finalidad medir resultados del aprendizaje, debe contener una serie de características que den cuenta de su nivel de calidad, para cumplir con eficiencia la función para la cual ha sido destinada” (Lafourcade, 1972, p. 185). Entre estas características podríamos destacar dos: la fiabilidad y la validez, las cuales Rodríguez Diéguez (1980) considera exigencias claras para cualquier instrumento de medida del rendimiento escolar.

“Se dice que las puntuaciones de una prueba son fiables cuando aplicadas en diversas oportunidades producen resultados aproximadamente similares. Pero en el campo de las ciencias de la conducta, es imposible obtener dos mediciones exactamente iguales aplicando un mismo instrumento, ya que los individuos no se comportan dos veces de manera idéntica debido a la diversidad de factores (cansancio, ritmos diferentes de aprendizaje, etc.) que pueden haberle influido” (Lafourcade, 1972, p.186).

Por tanto, la **fiabilidad** podría definirse como “el grado de consistencia de la medición, es decir, a cómo de consistentes son los resultados de las pruebas u otros resultados de evaluación entre una medición y otra” (Gronlund, 1973, p. 114 citado en Rodríguez Dieguez, 1980). Aunque Seoane y Rechea (1976), hacen una definición más clara sobre la fiabilidad definiéndola como la exactitud con la que una prueba mide una determinada característica.

“La valoración del coeficiente de fiabilidad cuenta con una serie de técnicas muy depuradas para aquellas pruebas susceptibles de estandarización. En técnicas menos objetivas, tales como exámenes

convencionales, orales, escritos, etc., pueden resultar de interés contar con alguna estimación aproximativa que permita su utilización en la determinación del intervalo confidencial del punto crítico” (Rodríguez Diéguez, 1980, p.249).

En cuanto a la **validez** de los exámenes, Gronlund (1973) aborda dicho término de un modo particular, llevándonos a ver la esencia del mismo cuando al seleccionar o construir un instrumento para la evaluación, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿hasta qué punto servirán los resultados en los usos particulares para los cuales se les destinó?. Seoane y Rechea (1976) definen la validez como “el grado en que una prueba de rendimiento mide lo que se supone que debe medir”.

Lafourcarde (1972) la define como “la precisión con que una prueba mide la conducta especificada en el objetivo sometido a comprobación” (p. 189). Es decir, que consiste en la exactitud con la que es capaz un examen, a través de las preguntas que lo forman, de medir y comprobar que dicho instrumento permite evaluar el criterio y el contenido por el que se ha establecido. En este sentido, podríamos citar un ejemplo que este autor expone en relación la validez y la materia de Historia de España: “una prueba de Historia de España puede ser válida para predecir el éxito del alumno en un curso inmediato de Historia de Europa, pero carecer de la suficiente validez para determinar, por ejemplo, los éxitos futuros de dicho alumno como historiador” (p. 190).

En relación con la validez podemos destacar tres tipos (Rodríguez Diéguez, 1980):

- Validez de contenido, hace referencia a que lo válido es el contenido de la prueba de rendimiento, si se había seleccionado de acuerdo con los criterios reseñados.

- Validez concurrente, sería un criterio basado en la concurrencia de dos valoraciones distintas sobre el mismo rasgo y el mismo sujeto.
- Validez predictiva, hace referencia a que el coeficiente de correlación entre las ejecuciones escolares y los comportamientos posteriores, es la base para la predicción.

La validez y fiabilidad de las pruebas, además de ser una de las principales características que deben cumplir los exámenes para su correcta valoración, constituye uno de los mayores problemas a la hora de llevar a cabo la evaluación de los exámenes de redacción. Esta forma de evaluación se considera poco fiable, ya que no es infrecuente que distintos evaluadores califiquen un mismo trabajo de manera distinta. Con todo, si se toman medidas para aumentar su fiabilidad, este método es muy útil para los enseñantes, porque les permite ver qué han adquirido, y también para los alumnos, que aprenden al tener que reflexionar sobre lo que han estudiado para ponerlo por escrito (Wragg, 2003, p. 92).

Si nos centramos en el aspecto de que las pruebas tipo ensayo, normalmente, se componen de un pequeño número de cuestiones, ya que de otro modo los alumnos no dispondrían de tiempo suficiente para redactar lo solicitado ni para demostrar los aprendizajes que consideran representativos del tema, entonces su fiabilidad tiene que ser menor que la de aquellas pruebas que poseen un número mayor de cuestiones o ítems (Lafourcade, 1972).

Otra dimensión por la que se dice que estas pruebas son menos fiables, es que existe un cierto desconocimiento técnico de cómo valorarlas e insuficiente capacidad de emitir un juicio atinado (Lafourcade, 1972). Sin embargo, sólo mediante pruebas de tipo ensayo se pueden medir aquellos resultados del aprendizaje que implican procesos mentales superiores, como los que se vienen mencionando (Lafourcade, 1972).

Sin embargo, si se concibe un buen método de puntuación esto ayudará a mejorar la fiabilidad de las calificaciones dadas a las respuestas escritas (Wragg, 2003). Los docentes deben expresar de antemano y con claridad si el alumno tiene que generar, organizar y exponer claramente un conjunto de ideas o presentar argumentos a favor o en contra de una proposición aportando pruebas, para que quienes puntúen las respuestas, y los propios alumnos, sepan cuál es el objetivo de la pregunta (Wragg, 2003, p.93). A esto hay que añadir que, si se construye una respuesta modelo para valorar y calificar las posibles alternativas que puedan surgir en las contestaciones, también se incrementará la fiabilidad de las preguntas (Campanario, 2002). A esto también hace referencia Rodríguez Diéguez (1980), cuando afirma que “la existencia de una pauta normativa de contestación parece que determina, en buena medida, la fiabilidad de la calificación en los exámenes escritos” (p. 284).

“Un examen escrito no es un instrumento válido considerado en abstracto. Será, en todo caso, un instrumento válido para detectar la consecución de determinados objetivos, la posesión por parte de un alumno de determinadas características o determinados comportamientos. El instrumento que fuera será válido para algo” (Rodríguez Diéguez, 1980, p. 250).

Con respecto a la validez de las pruebas de redacción, Lafourcade (1972) señala que para este tipo de exámenes no se puede utilizar la validez estadística, ya que para ello sería necesario disponer de un criterio externo como las calificaciones u otras pruebas mejor que los resultados de la misma prueba, sino que sería más conveniente hacer uso de la validez del contenido. Éste la define como “el grado en que un test mide una muestra representativa de un contenido de una asignatura y de la conducta que traduce su uso funcional” (p. 190), y dependiendo de cómo resulte ésta puede verse afectada por el grado de validez del examen. En este sentido, Rodríguez Diéguez (1980) también destaca la dificultad de evaluar el rendimiento

que aparece por medio del examen escrito a través de la validez estadística, y apunta la necesidad de recurrir a otros tipos de validez como las anteriormente mencionadas.

“Si las dimensiones sujetas a medición se corresponden con estas conductas, y si con antelación se ha precisado el criterio para saber en qué medida un trabajo poseerá las características ya mencionadas, entonces será totalmente válido. Pero si estas precisiones de espontaneidad, imaginación, organización y profundidad, no se han tomado en cuenta, la calificación no será muy fiable. Para que esto no suceda en el momento de formular la prueba, se debe pensar en una serie de cuestiones que estimulen conductas que impliquen, no solamente meros recuerdos de hechos específicos, sino la capacidad de manejo de la información en situaciones especialmente planeadas para dicho fin. Esto constituye una labor de reflexión, planeamiento, previsión y responsabilidad, tan compleja y delicada” (Lafourcade, 1972, p. 80) que es una tarea que no puede ser improvisada en el momento del examen.

Tras este recorrido por las concepciones de la fiabilidad y validez, puede observarse que se encuentran estrechamente implicadas y que la una requiere a la otra (Rodríguez Diéguez, 1980).

---

## **2.- Metodología**

---



## INTRODUCCIÓN

Habiendo realizado en el capítulo anterior una revisión de las dimensiones relevantes de la evaluación, y determinada la intención de proporcionar una descripción, una radiografía de los exámenes utilizados por los docentes de Historia de España<sup>51</sup> de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, es preciso abordar el proceso que nos permita obtener la información pertinente de los mismos. Igualmente, conviene no olvidar que este trabajo profundiza en una de las dimensiones estudiadas en el proyecto de Investigación “Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la CC.AA. de Murcia: Una aproximación a la práctica realizada desde la perspectiva de los alumnos”<sup>52</sup>, y una continuidad de la Tesis de Licenciatura “Los usos de la evaluación en la enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: la perspectiva de los alumnos” de la que es prolongación este trabajo que presentamos.

Cualquier investigación, como sabemos, parte de unas determinadas concepciones de los investigadores, de unas necesidades de comprensión de los contextos objetos de estudio y de unos determinados marcos teóricos de fundamentación e interpretación en torno a los cuales estructuran y orientan los trabajos. En nuestro caso, como un horizonte comprensivo de lo que supone el eje básico de nuestra propuesta, mantenemos (como lo hemos expresado anteriormente), la importancia de conocer la práctica tal y como ocurre

---

<sup>51</sup> En este punto es preciso aclarar que hemos recogido datos sobre evaluación tanto de la materia de Historia de España como de Historia de España Contemporánea, excepto en la recogida de los protocolos de examen que tan sólo hacen referencia a la asignatura de Historia de España.

<sup>52</sup> Programa Séneca 2001, según resolución de la convocatoria de Ayudas a la Investigación de la Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Clave PI-50/00694/FS/01” continuada en la actualidad en los proyectos denominados “Cómo se enseña Historia. Utilización de los libros de texto por el profesorado de Bachillerato” del MEC (SEJ2006-07485/EDUC) y “Diseño y desarrollo de los proyectos curriculares de Historia en Bachillerato de la CARM: profesores y alumnos”, de la Fundación Séneca.

habitualmente en las aulas. Con ello no estamos manteniendo ninguna exclusividad o preeminencia de unos estudios sobre otros, sino simplemente manifestando la pertinencia de profundizar en estos ámbitos de la realidad. Así pues, conocer y comprender lo que está ocurriendo en las aulas ha sido y es, lógicamente, una preocupación largamente abordada en las investigaciones que se han desarrollado en la enseñanza-aprendizaje en general, o en las materias y asignaturas específicas en particular. Más concretamente, nuestro trabajo trata de cómo son las evaluaciones y los exámenes (y las preguntas que los configuran), que diseñan los profesores de la asignatura de Historia de España en 2º de Bachillerato, para evaluar a sus alumnos, qué relación tienen estos con los criterios de evaluación y los contenidos del decreto de la CARM y de las preguntas realizadas en las PAU de los años 2002-2003 y 2003-2004. En gran parte, esta decisión ha sido tomada por el olvido que actualmente está teniendo el nivel del Bachillerato (en virtud de los problemas que tiene planteado la E.S.O.), la reforma que se quiere realizar en esta materia, por el carácter de troncalidad en Bachillerato LOGSE y por la propia actualidad que la Historia tiene y que, presumiblemente, seguirá teniendo.

## 2.1.- METODOLOGÍA, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS.

El objeto de nuestra investigación, se focaliza en las características de las evaluaciones y los exámenes que realizan los profesores de Historia de 2º de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Así pues, de una forma más concreta estaríamos en disposición de enunciar el método seguido y nuestros objetivos exploratorios.

De acuerdo con Salkind (1999), mantenemos que es posible distinguir que los variados tipos de investigación difieren, básicamente, en la naturaleza de las preguntas que formulan y el método empleado para contestarlas. El cuadro nº 8 sintetiza lo que venimos diciendo, que más adelante y brevemente comentaremos.

Cuadro nº 8

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

Las tres principales categorías de métodos de investigación (no experimental, experimental y cuasiexperimental) quedan caracterizadas en el cuadro anterior, cuando nos referimos al propósito de las mismas, al marco de referencia temporal y al grado de control que tenemos sobre las variables que manejamos.

Los métodos no experimentales no establecen, ni a su vez pueden probar, las relaciones causales entre variables y no están tratando de influir de modo alguno en el comportamiento de los agentes implicados, cosa que sí pretenden los experimentales y en menor medida los cuasiexperimentales.

Centrándonos en las investigaciones “no experimentales descriptivas o históricas”, en las que se incluiría esta Tesis, pretenden, con las debidas cautelas, proporcionar, en primer lugar, una imagen amplia de un fenómeno que nos interesa explorar (en este caso el uso de la evaluación y de los exámenes en un periodo 1993-2004). Al incluirlos en la dimensión descriptiva e histórica, dicha información respondería además a la pregunta: ¿cuál es la naturaleza de los acontecimientos que ocurrieron en el pasado?<sup>53</sup>. Como es obvio, la posibilidad de influir en las variables, el grado de control que desde el presente se puede realizar sobre ellas, es nulo por razones evidentes que no hace falta explicitar. Igualmente, señala Salkind (1999) “quienes se dedican a la investigación histórica manejan fuentes primarias (documentos originales o personas que vivieron ese proceso), y secundarias (documentos de segunda mano o personas que podrían tener conocimiento acerca del suceso pero que no estaban presentes cuando éste ocurrió” (p. 12). A pesar de la accesibilidad de las fuentes en algunos casos, los retos de tales investigaciones se encuentran en el grado de veracidad y exactitud de estas fuentes.

Por otra parte, entender la naturaleza descriptiva e histórica de un acontecimiento, es tan importante como entender el fenómeno en sí mismo, por la sencilla razón de que no podemos evaluar ni apreciar los avances que se han logrado, en este caso en los exámenes y en la evaluación, sin entender el contexto dentro del que tuvieron lugar tales sucesos.

---

<sup>53</sup> En este sentido también es posible, pero no el objeto de esta Tesis, relacionar esos acontecimientos del pasado con el presente para explicarlo, comprenderlo o guiarlo.

Así pues, es necesario utilizar una metodología de investigación de integración cualitativa-cuantitativa que, a su vez, generará distintas propuestas y estrategias de acción, todo ello en aras de una mayor comprensión de los problemas que nos preocupan. Consideramos, de acuerdo con Greene y Everston (1989), que la combinación de metodologías en un mismo estudio se nos presenta, en investigaciones de ciencias sociales, como una de las estrategias más válidas para la profundización de los fenómenos educativos. A pesar de que ésta combinación de metodologías sigue siendo un debate abierto para muchos autores (Creswell, 2007).

Además, tal y como indicaba en la introducción, el objeto de mi Tesis gira expresamente en torno a la evaluación y los exámenes de Historia en Bachillerato, así pues, de una forma más concreta estaría en disposición de enunciar mis hipótesis y objetivos<sup>54</sup>, que específicamente serían los siguientes:

El profesorado de Historia de España e Historia de España Contemporánea en la Comunidad Autónoma de Murcia, a la hora de llevar a cabo sus evaluaciones y decidir las técnicas para obtener información, toma como referentes los decretos de currículo correspondientes, las PAU y su propia experiencia. De acuerdo con el periodo estudiado 1993-2004, nuestros objetivos serían los siguientes:

- ¿Cuáles son las características generales de la evaluación que se realiza en Historia de España?
- Al incluir dos reformas educativas, ¿podríamos encontrar diferencias a la hora de evaluar una u otra?
- El disponer de datos correspondientes a 10 años ¿nos podría indicar algún tipo de cambio en su forma de evaluar a lo largo de esa década?

---

<sup>54</sup> El término de objetivo está ampliamente extendido tanto en el uso cotidiano, como en el investigador, docente e incluso industrial. Para Eraut (1991), este término suele utilizarse como sinónimo de “meta” e incluso a veces sustituye al de “fin” o “intención” sin que pierda mucho su significado. Igualmente llega a adquirir un sentido más técnico que no es tan conocido. En este sentido se refiere al intencional y predeterminado de un programa que se expresa en términos de lo que se espera se haya alcanzado después de una actividad. Un objetivo suele considerarse como: general (generales o metas) o especializado (específicos o resultados), en mi investigación me referiré a ellos en la segunda acepción.

Por otra parte, disponer de 410 protocolos de exámenes y 1.743 preguntas, nos permitirían abordar interrogantes tales cómo:

- ¿Qué estructura formal siguen los exámenes realizados por los profesores de Historia de España?
- ¿Qué tipología de preguntas aparecen en los protocolos de los exámenes?
- ¿Qué capacidades cognitivas se solicitan a los alumnos de Historia en las preguntas que se les realizan en estas pruebas?

Igualmente, el tener como referentes a los exámenes, a los decretos de currículo y a las PAU, facilitarían la indagación de cuestiones como las siguientes:

- ¿Cómo cubren los contenidos de las preguntas los descriptores sancionados en el Decreto de Currículo?
- ¿Cómo influyen los criterios de evaluación, contenidos en los Decretos, en los exámenes de Historia de 2º de Bachillerato?
- ¿Por qué contenidos se preguntan mayoritariamente en los enunciados de las preguntas de los protocolos de los exámenes?
- ¿Cómo están influyendo los Decretos y las PAU en los exámenes de Historia de 2º de Bachillerato?

En su conjunto estos objetivos han orientado nuestro quehacer investigador y han proporcionado el referente necesario para seleccionar aquellas dimensiones y procesos relevantes con lo que queríamos alcanzar.

## **2.2.- MUESTRA, BASES EXPLORATORIAS Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN**

### **2.2.1.- Muestra.**

Las decisiones acerca de la elección de la población, fueron abordadas desde el mismo inicio de este trabajo, pues como cualquier investigación, la preocupación por delimitar su campo, no es menor que la previsión de poder llegar cuantitativa y/o cualitativamente (dependiendo de los objetivos marcados), a una muestra significativamente representativa de su objeto de estudio. Precisamente, fue nuestra preocupación: la necesidad de observar las prácticas de aula para poder obtener información con la que trabajar e, igualmente, que dicha observación fuese no solamente la de aquellas situaciones de la realidad que podríamos llamar satisfactorias, sino que incluyesen, con mucha más razón pues sabemos menos de ellas, aquellas otras que podríamos definir las como problemáticas.

En el sentido del párrafo anterior, Bertaux (1993), resume esta preocupación bajo un signo de interrogación: “¿qué significa observar un determinado tipo de relaciones sociales?” (p. 31). Un principio de respuesta, a modo de recomendación que el autor ofrece, es el siguiente: el estudio de un conjunto de prácticas sociales en la totalidad social se debe hacer siguiendo criterios empíricos relevantes, o lo que es lo mismo, estableciendo segmentos o sectores susceptibles de observación.

En nuestra investigación esto significaría la pertinencia de la acotación, dentro del universo de los docentes “en general”, de aquellos profesores de la asignatura de Historia de España. Una vez aclarado este extremo, parecía pues, acertado circunscribir el ámbito de estudio a un espacio geográfico que posea una identidad de justificación. Así pues, por razones de viabilidad de la investigación y

de competencia política en educación, se ha concretado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, y en once años de estudio, 1993- 2004, en los que se recogieron información de los últimos años de la LGE, la aparición y consolidación de la LOGSE y en el último año, 2004, la implantación del primer currículo de la Comunidad.

Así pues, teniendo en cuenta que el objeto de investigación es la evaluación que llevan a cabo los docentes, se ha constituido como núcleo de la muestra los institutos donde ejercen los profesores. Más específicamente, los institutos han sido clasificados por tamaño, zonas, municipios y población. Respecto al municipio, en los dos más importantes de la CC.AA. de la Región de Murcia (Murcia y Cartagena), hemos decidido realizar dos zonas nuevas en la que queden recogidas las pedanías y localidades donde se encuentran algunos de los centros. Por otra parte, la muestra referida a los alumnos que narran los recuerdos de sus profesores, han sido lo más amplia posible, recogiendo todas las situaciones posibles de los mismos (estar cursando, haber cursado, diplomaturas, licenciaturas, ciclos formativos, etc.).

Igualmente, hay que señalar que la muestra ha sido recogida en dos momentos diferentes:

- en el periodo 2001-2003, cuyo objetivo era doble: por una parte disponer de la opinión de los alumnos y, por otra, que dicha información recogiese la situación de la LGE (1970) y de la LOGSE (1990).
- en el año 2004, cuyo objetivo era recabar los protocolos concretos de los exámenes que realizaban los alumnos y que tienen como referencia el nuevo decreto de currículo CARM de 2002.

Cabe recordar, que en el año 1970 fue aprobada la Ley General de Educación, cuyos objetivos eran «proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población» y «atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna». Veinte años después,<sup>55</sup> al hacer balance de los cambios que esta reforma del 70 supuso, puede decirse que se consiguieron algunos logros importantes con respecto a la situación escolar anterior. Sin embargo, como consecuencia de los cambios que nuestro país fue experimentando a lo largo de esos años, en 1990 se adaptó el sistema educativo a la nueva sociedad española mediante la actual ley de educación LOGSE.

Por otra parte, dos decretos que tuvieron especial relevancia para el Bachillerato durante la LOGSE fueron los promulgados en 1992 y en 2000. El primero de ellos “Real Decreto 1179/1992 de 2 de octubre”, estableció el currículo de Bachillerato, que a su vez fue modificado por el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre:

- 1.- Artículo 1º-4: modifica el artículo 9-2º del RD 1700/91, desglosando el Griego en I y II en la modalidad de Humanidades y CCSS, como materias propias de modalidad.
- 2.- Artículo 1º.6: el artículo 11-2º del RD 1700 es modificado estableciendo ahora que “los alumnos deberán cursar 6 materias propias de modalidad elegida, tres en cada curso. En cualquier caso las materias de modalidad vinculadas a las vías de acceso a estudios universitarios se impartirán en 2º de bachillerato”.
- 3.- Los anexos I y II del RD 1178 son reemplazados por el anexo I (aspectos básicos del currículo de Bachillerato) donde en la modalidad de Humanidades y CCSS se señala Griego I y Griego II; Latín I y Latín II.

Por último señalar que, en el Decreto nº 113/2002, de 13 de septiembre, se estableció el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en el que se modificó el currículo y el horario de las materias impartidas tanto en 1º como en 2º de Bachillerato. Esta aplicación iba a tener lugar en el curso 2002-2003 para 1º de Bachillerato y en el curso 2003-2004 para 2º de Bachillerato.

---

<sup>55</sup> Como ejemplo de revisión podemos citar el monográfico dedicado a este tema por la Revista de Educación (número extraordinario, pp. 73-87) en 1992.

Debido a la nueva situación que podía suponer para los contenidos de 2º de Bachillerato la implantación de este Decreto, consideramos interesante recoger los exámenes de los cursos escolares 2002-2003 y 2003-2004, con la finalidad de estudiar las diferencias entre la estructura y las preguntas de los protocolos de los exámenes. Este análisis lo vamos a realizar, más concretamente, sobre los enunciados de las preguntas y sus capacidades, sin centrar nuestro objeto de análisis en las respuestas (desde luego interesante pero que excede de las posibilidades de esta Tesis). Igualmente, se estudiarán, brevemente, los contenidos que aparecen en los enunciados de dichas preguntas.

Las características del estudio (11 años, alumnos, profesores, centros, etc.), nos lleva a la necesidad de seleccionar una muestra de población. Siguiendo los trabajos de Salkind (1999), podemos distinguir entre:

1. *Muestreo probabilístico*. Se caracteriza porque se conoce la probabilidad de seleccionar a un miembro individual de la población. Éste es el más utilizado y dentro de este tipo de muestreo podemos destacar las siguientes estrategias: aleatorio simple, sistemático, estratificado y por cúmulos.
2. *Muestreo no probabilístico*. Es aquel en el que se desconoce la probabilidad de seleccionar cualquier miembro individual de la población. Por lo tanto, hay que suponer que los miembros en potencia de la muestra no tienen una probabilidad igual e independiente de ser seleccionados. Dentro de este tipo de muestreo podemos destacar las siguientes estrategias: de conveniencia y por cuotas.

Para la selección de la muestra de nuestra investigación, consideramos que la estrategia más adecuada sería la del muestreo por cúmulos, ya que nuestra intención es seleccionar unidades de individuos (Institutos donde estudian alumnos de 2º de Bachillerato) y no los individuos mismos. Esta estrategia ahorra tiempo, pero hay

que tener la seguridad de que las “unidades” sean lo suficientemente homogéneas para compensar las diferencias. Sin embargo, también consideramos que la estrategia de muestreo de conveniencia se ajustaría en gran medida a nuestras intenciones. Este tipo de muestreo sencillo, pero no aleatorio, posee un cierto grado de representatividad (Salkind, 1999).

Así pues, se ha estimado pertinente que la recogida de información se realice, como indica Salkind (1999) por cúmulos (Institutos y zonas), y de conveniencia, es decir, la muestra de discentes estará compuesta en cada una de las zonas, por una representación proporcional a su población estudiantil, a su número de Institutos, a su espacio físico y a la diversidad de situaciones de los alumnos.

La información comentada hasta el momento sobre la muestra puede resumirse del siguiente modo:

- ✓ la muestra está extraída exclusivamente de la **Comunidad Autónoma de la Región de Murcia** (*15.000 km<sup>2</sup>*),
- ✓ el territorio se **dividió en zonas** (de acuerdo con el criterio seguido por la Administración territorial educativa y con el tamaño de la población). Cada una de las zonas en que dividimos la CC.AA. de la Región de Murcia, se ha intentado que tenga una representación proporcional a su población estudiantil, número de Institutos y espacio físico que la constituye. **No hay ninguna zona que no tenga un número superior a 20 casos y en cuanto a los Centros educativos, la muestra ha llegado a casi el 80% de los mismos;**
- ✓ los estudios abarcan los cursos 1993-2003 y 2003-2004 (Decretos 1992 y 2000) y 2003-2004 (Decreto 2002);

### 2.2.2.- Las bases exploratorias del trabajo empírico.

Un breve estudio reflexivo sobre la gestión y elaboración de la base exploratoria de los datos, nos lleva a narrar, brevemente, algunas de sus singularidades. En este sentido, cabe recordar que pareció oportuno tanto por los recursos como por las estrategias posteriores, iniciar la investigación con una *primera base exploratoria*, cuyo contenido consiste en los relatos y los estudios del alumnado de la titulación de Pedagogía. Efectivamente, estos futuros pedagogos reúnen, para nuestra investigación, las siguientes dimensiones pertinentes. En primer lugar, se les presupone una cierta formación precisamente en procesos de observación, en segundo lugar es una muestra suficientemente amplia como para permitir unos resultados declarados suficientemente representativos y, en tercer lugar, forma parte de su formación como futuros formadores, pues recibieron un entrenamiento específico para la tarea asignada. Esta primera base exploratoria y los resultados en ella alcanzados, nos permitieron disponer de más de 260 relatos, que fueron objeto de estudio y posteriormente se categorizaron.

Todo ello dio lugar a una *segunda base exploratoria*, que supuso su ampliación y profundización, y nos permitió disponer de un conjunto de relatos suficientemente amplio y detallado como para completar las descripciones anteriores, incluyendo en esta ocasión descripciones realizadas por varios alumnos del mismo profesor y ampliando el conjunto de títulos universitarios. Igualmente, se profundizó en dos líneas, alumnos que no cursen estudios universitarios y alumnos que estén cursando actualmente estos estudios. El total de casos recogidos fue de 885 que unidos a los 260 de la primera base suponen un total de 1.145 casos.

Un *tercer nivel de exploración* permitió, nuevamente, ampliar la investigación con 210 casos más que venían a cubrir algunas de las carencias que se mostraban en las dos bases anteriores. También se procedió a la profundización y

subcategorización de las descripciones de clase de acuerdo tanto con su coherencia interna, como con los distintos modelos de enseñanza de Historia y los resultados encontrados en la primera y segunda fase exploratoria. Igualmente, señaló la necesidad de una nueva ampliación, cuarta base, que cubriría algunas de las necesidades de información emergidas de los primeros resultados.

Se completó esta muestra con una *cuarta base de datos*, que consistió en 168 nuevos casos. En este punto, consideramos pertinente centrarnos en unas determinadas situaciones, con la pretensión de recoger aquella información que se detectó más sobresaliente y de la cual el número de casos analizados todavía no había permitido extraer todas las conclusiones que se percibieron.

A partir de la recogida de dicha información, surgió la necesidad de profundizar en las características de los exámenes empleados por los profesores de Historia de España en 2º de Bachillerato LOGSE, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Para ello, recurrimos a una *quinta base exploratoria* (septiembre-octubre de 2003), que recogía información del curso 2002-2003 de 2º de Bachillerato, que consistió, en un primer momento, en desplazarnos a institutos de la zona para conocer la posibilidad de obtener los exámenes de Historia. En principio, acudimos a tres institutos, en dos teníamos relaciones con el profesorado fruto de otras investigaciones, en el tercero solicitamos entrevistarnos con el director del Departamento de Geografía e Historia. En los todos los casos fue evidente la lógica reserva a proporcionar una información como la que buscábamos, pero también fue evidente que las resistencias eran menores de las pensadas a priori. Finalmente, como consecuencia tanto de los contactos previos, como de la transparencia de nuestras intenciones, se nos facilitaron 34 protocolos de exámenes (solamente los enunciados de las preguntas), correspondientes a 8 profesores, muestra muy interesante, pero alejada de nuestras necesidades de investigación. En estas charlas con los profesores, se constató que un cierto número de docentes les proporcionaban los protocolos de los exámenes a sus alumnos, para facilitar el

estudio de la asignatura (de alguna manera se seguía la tradición de que los discentes conocen las preguntas de años anteriores de las pruebas de las PAU).

De acuerdo con esta primera experiencia, iniciamos la *sexta base exploratoria* (Enero de 2004, recogían información del curso 2002-2003 de 2º de Bachillerato), a través de los alumnos. Para ello, solicitamos a cuatro profesores de primero de las titulaciones de la Facultad de Educación el permiso para, en las clases prácticas de su asignatura (Didáctica General), explicar la investigación y solicitar a los alumnos los exámenes, en el caso de que estos los tuvieran y conservaran, o si podían acceder a ellos por amistad con otros alumnos o con profesores del curso 2º de Bachillerato. El resultado fue muy alentador, disponiendo, por una parte, de 20 casos de profesores que les facilitaron 97 exámenes (bien físicamente o permitiéndoles copiarlos) y, por otra, de 68 casos y 192 exámenes que los discentes disponían y guardaban.

Con estas muestras (68 casos y 289 protocolos de examen), nos propusimos conocer la modalidad de técnica/s evaluativas que los docentes han utilizado con mayor frecuencia durante el curso 2002-2003 de 2º de Bachillerato), para evaluar a sus alumnos y el tipo de preguntas que formulaban en los mismos, así como los criterios de evaluación que a través de estas preguntas se recogían en los exámenes. Sin embargo, a la hora de estudiar estos criterios de evaluación, partiendo de los enunciados de las preguntas, nos surgieron dificultades de percepción de los mismos, pues lo manifestado en las mencionadas preguntas no proporcionaba esa información; por lo que nos vimos en la necesidad de requerir una *séptima base de datos* (Octubre de 2004, recogían información del curso 2003-2004 de 2º de Bachillerato), con una doble finalidad, recoger resultados del curso 2003-2004 y profundizar en el sentido y alcance de lo interrogado por los docentes en sus pruebas. Para poder conocer los criterios de evaluación en los que se basaban los exámenes recogidos, recurrimos a los criterios de evaluación promulgados por el Ministerio para la materia de Historia de España en 2º de Bachillerato e hicimos una

revisión de los mismos, observando que, en gran medida, seguían la taxonomía propuesta por Bloom (tal y como hemos visto en el apartado de fundamentación). Con la intención de analizar los criterios, construimos un cuestionario basado en la taxonomía de este autor, puesto que es en ésta (tras una revisión de las diferentes taxonomías existentes) en la que se fundamentan los criterios, en donde planteamos una serie de preguntas para cada uno de sus objetivos educativos. Este cuestionario fue cumplimentado por 87 alumnos en las clases prácticas de Didáctica General, seleccionados del mismo modo que en la base exploratoria anterior y con el compromiso previo de proporcionar cada uno un examen de Historia del curso que acababan de finalizar hacía apenas tres meses.

Finalmente, pudimos contar, a través de 155 alumnos (68 casos pertenecían al curso 2002-2003 de 2º de Bachillerato y 87 del curso 2003-2004), con una muestra de 410 exámenes de Historia de este nivel educativo, que contenían un total de 1743 preguntas. Todos estos alumnos cumplimentaron una plantilla<sup>56</sup>, en la que aportaron una apreciable información adicional, como: el número de exámenes que efectuaron durante el curso y por evaluación, y la existencia o no de recuperaciones, su frecuencia y el momento de su realización.

---

<sup>56</sup> Ver Anexo II

### 2.2.3.- Tratamiento de la información.

De acuerdo con los objetivos, la metodología y las posibilidades operativas de acceder a las cuatro fuentes de información utilizadas: las observaciones de los alumnos acerca de sus profesores, los protocolos de los exámenes, los decretos (más concretamente, los criterios de evaluación y los contenidos de los mismos) y las PAU. Para el estudio de las mismas, utilizaremos el análisis de contenido y dos soportes técnicos, la hoja de cálculo EXCEL y la base de datos SPSS. Pasamos, brevemente a clarificarlos.

#### **Análisis de contenido**

El análisis de contenido se convirtió, a finales del siglo XX, en una de las técnicas de uso más frecuente en muchas ciencias sociales, adquiriendo una relevancia desconocida en el pasado a medida que se introdujeron procedimientos informáticos en el tratamiento de los datos (Piñuel, 2002, p. 2).

Algunos autores, consideran que cualquier estudio -con espíritu crítico- de un mensaje constituye ya un “análisis de contenido”. Es evidente que, ante cualquier mensaje, hemos de hacer cierto esfuerzo por descubrir su significado y que esto implica una tarea de “análisis”. Pero cuando se habla específicamente de “análisis de contenido”, no se piensa en la simple función de recepción comprensiva de un mensaje, ni tampoco en el ejercicio básico de la facultad de crítica, aunque ésta sea evidentemente su base. La mayoría de los autores están de acuerdo en que se alude a una empresa inspirada en los principios de la investigación científica y que implica, por lo tanto, la aplicación sistemática de reglas y de procedimientos metódicos; que además de la identificación o cuantificación de componentes, debe concebirse como una fundada descripción de los contenidos, y a la determinación lo más exacta posible de sus características, sus principios y relaciones. Esto último es

de vital importancia, ya que la sola identificación de los componentes no puede revelar sus relaciones, si bien es cierto que sus características nos dan una idea de las funciones y relaciones que podrían cumplir en la estructura, sin embargo, la interacción de los componentes nos revela la interacción de sus partes, es decir el dinamismo de una estructura.

Más concretamente, se define el análisis de contenido como el conjunto de procedimientos interpretativos, de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos), que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías), tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (Piñuel, 2002, p. 2).

Esto así expuesto, nos da cuenta de que no podemos abordar el proceso desde una mera cuantificación o cualificación, tomando éstas como excluyentes una de la otra. Cuando hablamos de la modalidad de análisis cuantitativo, nos referimos a los distintos tipos de unidades de análisis que nos permiten obtener una visión de conjunto o efectuar comparaciones o clasificaciones (para lo que se recurre a elementos clasificatorios o cuantificables: generalmente, habrá de limitarse a aspectos formales y al contenido manifiesto, referidos a la extensión dedicada a un tema, tapa, peso, tamaño, etc.). Cuando se requiere buscar mayores detalles relativos al contenido y aplicar variables e indicadores que pongan en evidencia un contenido latente, estamos ante una labor propiamente interpretativa y que cobra mayor importancia para nuestro trabajo: hablamos de un estudio cualitativo.

Por otra parte, conviene recordar brevemente que las unidades de análisis son los elementos sobre los que se focaliza el estudio, al respecto podemos distinguir tres tipos de unidades en el análisis de contenido:

- Las unidades de muestreo, son las unidades materiales que, en su conjunto, conforman la realidad a investigar y que deben, en algún momento, ser recogidas y conservadas para permitir el estudio (por ej. El diario, un texto escolar, etc.). En nuestro caso, las unidades materiales se corresponderían con los exámenes que los profesores diseñan, aplican y valoran para calificar a sus alumnos.
  
- Las unidades de registro, son las “partes analizables” en que se divide la unidad de muestreo (no necesariamente delimitables mediante identificadores físicos); son segmentos de contenido que pueden ser categorizados, medidos, descritos, analizados e interpretados sistematizadamente, sin destruir sus posibles relaciones con otras unidades de registro de una misma o distinta unidad de muestreo (siguiendo con el Ej. anterior: la sección del diario que nos interesa investigar, capítulo del libro, etc.). Si lo circunscribimos a nuestra investigación, las unidades de registro serían las diferentes preguntas que componen los exámenes recabados.
  
- Las unidades de contexto, son unidades más amplias que las unidades de muestreo, contienen la información contextual del medio editor, que se requiere o admite para caracterizar al medio editor de los textos a analizar, y que pueden influir en la interpretación o valoración de las unidades de muestreo o de registro (siguiendo con el Ej. La editorial del diario o del texto, a investigar). Las unidades de contexto serían, tanto el conjunto en sí de todas las pruebas realizadas, como los procesos de enseñanza que quieren medir y los referentes prescriptivos en los que se basan (decretos y PAU).

Igualmente, podemos definir las variables e indicadores que vamos a utilizar de acuerdo a las unidades de análisis presentadas y que cobran importancia a la hora del análisis e interpretación. Las variables, son los elementos que sintetizan o abrevian conceptualmente los aspectos que se desean conocer acerca de las unidades de análisis, que adquieren distinto valor y significado al interior de la posición teórica adoptada (tipos de enunciados de las preguntas, capacidades intelectuales desarrolladas, etc.).

El conjunto de valores en que se divide una variable puede denominarse “sistema de valores” o “sistema de categorías”, que no son fijos para una variable dada. Normalmente, las proposiciones sociológicas se expresan en términos que se refieren a cualidades de objetos o relaciones entre ellos, tornándose necesario definir las variables teóricas contenidas en una hipótesis en términos de variables empíricas. A éstas últimas se las llama indicadores, y la cantidad que se utilice para representar una variable dependerá en parte, de la complejidad conceptual de la misma y de los requerimientos para su validación.

El análisis de contenido de los trabajos realizados por los alumnos, puede brindar una buena oportunidad para evaluar más en unas asignaturas y temas que en otros como por ejemplo Historia, y más si las redacciones y trabajos de los alumnos han sido propuestos expresamente con la intención de identificar estos niveles de actitud favorable o desfavorable (Fernández Pérez, 1994, p.832).

## **Soporte técnico para el análisis de los datos.**

Para proceder al tratamiento de los datos obtenidos, se ha utilizado tanto la base de datos SPSS como la hoja de cálculo EXCEL. Ambas son consideradas un conjunto de herramientas potentes de tratamiento de datos y análisis estadístico.

Por un lado, la matriz del programa EXCEL, herramienta utilizada para procesar esta cantidad de información, cuenta con las siguientes características:

- Posibilidad de trabajar con matrices de 256 columnas y 65.536 filas, como máximo.
- Elabora tablas de recuento y de contingencia con datos obtenidos de archivos externos lo que ha permitido segmentar la información inicial y realizar recuentos y tablas en otros archivos, usando los iniciales como fuentes de datos.
- La facilidad y sencillez de ordenación de los datos ha permitido revisar de forma relativamente fácil la codificación de las 1743 preguntas acuñadas por los 155 casos, sin perder en ningún caso las vinculaciones entre sí.
- La facilidad en dar formato a las tablas obtenidas y de organizar la información que contiene de la forma que se desee.
- Organizar la información obtenida en diversas tablas en nuevas tablas comparativas, lo que ha permitido analizar cada categoría y sus subcategorías por separado.

Por otro lado, la base de datos SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), es una herramienta que se adapta perfectamente a las exigencias y rigurosidad de la investigación académica, que cuenta con las siguientes utilidades (Diccionario estadístico, 1997-2004):

- Hoja de cálculo. SPSS permite realizar funciones aritméticas, algebraicas y trigonométricas sobre un fichero de datos. En este sentido, SPSS puede compararse, salvando las diferencias, a aplicaciones como Excel.
- Gestor de Bases de datos. SPSS permite gestionar de modo dinámico la información de un fichero de datos, pues se pueden actualizar los cambios operados (como ordenar, filtrar, etc.) o realizar informes personalizados de acuerdo con distintos criterios, etc.
- Generador de Informes. SPSS permite preparar de modo elegante atractivos informes de una investigación realizada, permitiendo incorporar en un mismo archivo – reporte el texto del reporte, las tablas y resultados estadísticos que el reporte necesite presentar e, incluso, los gráficos que se pudiesen generar. Todo ello apoyado por la posibilidad de exportar los reportes a una página web de modo completamente ágil.
- Analizador de datos. SPSS tiene la capacidad de extraer de un fichero de datos toda la información recogida, ya sea superficial o profunda, permitiendo realizar procedimientos estadísticos descriptivos, inferenciales y multivariantes.

## 2.3.- INSTRUMENTOS PARA LA OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN.

Determinados los objetivos a investigar, la muestra de población sobre la que incidiremos, las bases exploratorias necesarias para recoger dicha muestra y el tratamiento estadístico que se le va a dar a la información, parece pertinente determinar los instrumentos a través de los cuales recoger los datos necesarios para la investigación.

La principal dificultad con la que se encontraba la investigación era obtener, en la medida de lo posible, una aproximación de lo que podía ser la realidad de la enseñanza y la evaluación en las aulas. El interés de nuestro trabajo, era conocer lo que acontece habitualmente en la evaluación de las clases de Historia y los exámenes que los profesores de dicha materia plantean a sus alumnos, en un conjunto amplio y representativo de aulas de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Nuestra primera preocupación era conseguir aproximarnos a esa práctica cotidiana, no limitada por un número pequeño de informaciones, de manera que pudiéramos acceder a aulas donde la enseñanza es motivadora y que normalmente están regentadas por profesores altamente comprometidos con su docencia, y a aquellas otras situaciones de enseñanza que no se caracterizan precisamente por esas señas de identidad renovadoras.

Sin ánimo de exclusión, finalmente nuestra intención fue triple: *por una parte*, intentar aproximarnos a unas prácticas habituales no alteradas por las percepciones (tanto en los docentes como en los discentes) de que están siendo investigados; *por otra*, elegir las técnicas pertinentes que nos permitieran realizar estas observaciones de la práctica en un número amplio de situaciones en las que se incluyen las prácticas renovadoras y las que no lo son; y, *en tercer lugar* conocer y comprender las investigaciones que se han realizado.

En este sentido, tras revisar algunas técnicas cualitativas para obtener información (Delgado y Gutiérrez, 1994; Martínez, 1998), entre las que destacamos los cuestionarios (ampliamente utilizados), las entrevistas a docentes y discentes, la observación de clases, los relatos de los alumnos y profesores, la estimulación del recuerdo y los grupos de discusión; nos ha parecido pertinente focalizar la investigación sobre los relatos, el cuestionario y los protocolos de los exámenes, pues nos permiten, como decíamos, acceder a las prácticas de aula (a todas) no alterándolas y llegar a un número significativo de las mismas.

### **2.3.1.- El relato de vida**

Efectivamente, una técnica de obtención de información podría localizarse en los relatos declarados por los alumnos, en los que se les pide que recuerden sus clases habituales de Historia. La narración del recuerdo sobre su experiencia personal de “cómo” daban clase sus profesores de Historia, hace referencia, por un lado, a la forma en la que vivió esa experiencia, una mirada hacia el pasado que será construido y reconstruido desde el presente (Martínez et al., 2003b). Por otro lado, esa historia se vive y se reconstruye, en un sistema educativo determinado en interacción con el mismo, de ahí la necesidad de clarificar las dos Reformas LGE y LOGSE, especificando las intenciones y el sentido de las mismas. Estos relatos hay que enmarcarlos dentro de un contexto que, además de tipificar las acciones ocurridas, pretenden abrirlas a la singularidad de las mismas en planos más discursivos y críticos. Más concretamente, nos estamos refiriendo al sentido de los diferentes contextos en los que ocurrieron y a la propia construcción que hacen los alumnos de cada uno de ellos, sin olvidar, como decíamos anteriormente, ciertos procesos de objetivación de los mismos en el marco social del sistema educativo en el que ocurrieron (Santamarina y Marinas, 1994).

Así, siguiendo la misma línea argumental, hablamos de la narración de un recuerdo libre donde el alumnado, evoca la naturaleza de sus clases en la asignatura de Historia en Bachillerato y, cómo esta “vuelta al pasado”, ha constituido un importante eje en torno al cual gira la propuesta presentada. De estos relatos<sup>57</sup> se han podido obtener una ingente cantidad de hechos variados que, con otros tipos de técnicas habría sido difícil de concretar, ya que no se restringe la información en base a unos datos perfilados de antemano<sup>58</sup>, sino que se da libertad al estudiante para que, bajo la sugerencia: “describe cómo eran tus clases de Historia en el Bachillerato” y una ejemplificación de un caso ajeno a la materia y al nivel educativo, pueda narrar lo que de hecho es o ha sido significativo para él sin ningún tipo de restricciones.

De este modo, se ha podido conseguir una gran número de relatos descriptivos que proporcionan distintas informaciones sobre un mismo tema, lo que nos ha servido para categorizar las diversas manifestaciones que se suceden en el aula (entre las que estaban todo lo referido a las evaluaciones y a los exámenes), es decir, para fijar patrones de trabajo en cuanto a la tarea docente se refiere en función de los elementos comunes que se iban narrando.

Esta técnica de trabajo, la narración de un hecho, ha servido en el contexto educativo para dar a conocer la práctica docente. Así, contamos con los estudios de Conelly y Clandinin, (1988) y Goodson, (1992), que utilizan estrategias narrativas y autobiográficas para reflexionar sobre cómo desarrollan sus clases, en este caso es el profesor el que va anotando a modo de diario lo que acontece en el aula, para después plantearse qué es lo que hace y cómo lo hace. Conviene señalar, por otra parte, la puesta en marcha de una serie de iniciativas desde hace dos o más décadas, relacionadas con el ejercicio colectivo, educativo y cívico, de convocar el pasado a través de la memoria viva. De este modo, más allá de las prácticas académicas

---

<sup>57</sup> Ver Anexo II

<sup>58</sup> Sin duda con la ventaja que tiene este tipo de instrumento para obtener información y que, por su parte, no cuestionamos.

relativas a la Historia Oral, en algunos lugares de Inglaterra (Londres, Essex, Peckham, Manchester, etc.), se vienen celebrando actividades muy diversas en torno a los festivales denominados “Exploramos la memoria viva”. En relación con éstos, tienen lugar una serie de talleres para “recordar en grupo” utilizados como prácticas didácticas en educación de personas adultas. También sobre esta práctica, se han publicado escritos conjuntos de obreros y de obreras a cargo de la Federación de Escritores Obreros y Editores Comunitarios. Así como, el surgimiento de una serie de escritos de colectivos de mujeres y de minorías étnicas que han dado voz y palabra a su propia experiencia identitaria (Lawrence y Mace, 1992).

Tras este breve comentario<sup>59</sup>, tanto de las técnicas como de algunos de los antecedentes de otras investigaciones, nuestra propuesta de investigación se inició con el requisito de disponer de un razonado y razonable conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, los materiales utilizados y la evaluación que se llevó y lleva a cabo, para después reflexionar sobre ello y poder dar pautas para su mejora. Así pues, se partió de la posibilidad de explorar el recuerdo y la memoria viva de quienes han percibido como ha sido su formación en esta materia, los alumnos, que en este caso ya no estaban en las aulas y eran discentes de la universidad junto a otros que sí lo están en la actualidad<sup>60</sup>.

Nuestra propuesta, supone una combinación de elementos tomados originalmente del análisis de los relatos de vida (que a su vez es una especificidad de las historias de vida), que tiene en cuenta los siguientes supuestos o requisitos previos, que caracterizamos a continuación.

El *marco de referencia* viene dado, entre otras, por la *noción de experiencia interior*, en el sentido de que cada relato (traducido en esta ocasión en una

---

<sup>59</sup> Un trabajo más amplio puede verse en los trabajos de Martínez et al 2003b.

<sup>60</sup> Cabe argumentar los datos de la última encuesta en la que se pone de manifiesto que, según las declaraciones de los alumnos de la ESO, el 75% aspira a ir a la Universidad (Vila, 2000)- y casi el 90% de COU acceden a la Universidad). En definitiva, hemos de señalar que esta constituye una técnica de innovación educativa.

descripción), expresa una lectura crítica de una situación, una lectura a su vez determinada por un proyecto, que se elabora con la ayuda de las significaciones adquiridas a través de la experiencia biográfica. En palabras de Gagnon, “para conducir esta investigación hacia el nivel macrosociológico, bastaba con proceder mediante la substracción tipológica de un conjunto de experiencias de vida observadas” (Gagnon, 1993, pp. 39-40). Tal proceso nos conduce desde la noción de experiencia interior a la *noción de conciencia histórica*, de manera que la historia social (el acontecer de las cosas), viene dada por “nuestra verdadera historia” (la vivencia de las cosas).

El *instrumento* que se privilegia para reconstruir la experiencia del pasado es el de la memoria.

“Mientras que la conciencia histórica –en el sentido estricto del término– alberga el pasado en un espacio cognitivo constituido en función de la historia todavía no hecha, la memoria es la presencia inmediata de un pasado sólidamente retenido. La memoria no está hecha de conocimientos, sino de imágenes (...). Su punto de referencia social no es el conocimiento sino el contexto físico de esos sentimientos” (Gagnon, 1993, p. 44).

O lo que es lo mismo, según Raymond Williams (1984), la memoria nos da la clave para acceder, de manera singular, a toda una “estructura de sentimientos”, que a su vez, nos proporcionará los esquemas de interpretación del pasado reciente. Efectivamente,

“se ha descubierto que la memoria es espontáneamente activa en la mayor parte de los acontecimientos vitales. Está expresada esencialmente de forma anecdótica. También está comúnmente admitido, que la recolección de anécdotas sólo sale a la superficie a través de las significaciones de la experiencia vivida actual, y en función del interlocutor que solicita el relato” (Gagnon, 1993, p. 44).

Nuestra estrategia, y nuestra propuesta, pasa entonces, en alguna medida, por convertirnos en una suerte de recolectores de anécdotas, cuyo valor reside en que traducen experiencias vividas, y constituyen una traza del pasado, una huella que perseguimos para dotar de sentido nuestro tiempo presente. De ese modo, los investigadores pasamos a ser una suerte de cazadores de sentido.

Una vez más, acudimos a C. W. Mills (1996) para destacar que el “archivo de ideas” que sugería el sociólogo norteamericano, en nuestro caso se materializa como un “archivo de la memoria”. De manera que, a través de este *recurso*, el caos original de las experiencias vividas y contadas por los agentes sociales pueda ir adquiriendo un orden de complejidad creciente que nos revele significaciones de mayor alcance y profundidad.

Desde el punto de vista de las *consecuencias*, nuevamente conviene insistir en que los relatos del recuerdo rompen la distinción pura y dura entre interpretación subjetiva y “hechos” objetivos, puesto que ambos conceptos están imbricados de manera directa. De la misma manera, los trozos de vida que analizamos nos muestran que tampoco el par “tradicición/cambio” puede ser apartado y parado artificialmente como relojes, sino que deben ser analizados tal como son, en continuo crecimiento y retroceso (Thompson, 1993, pp. 65-66).

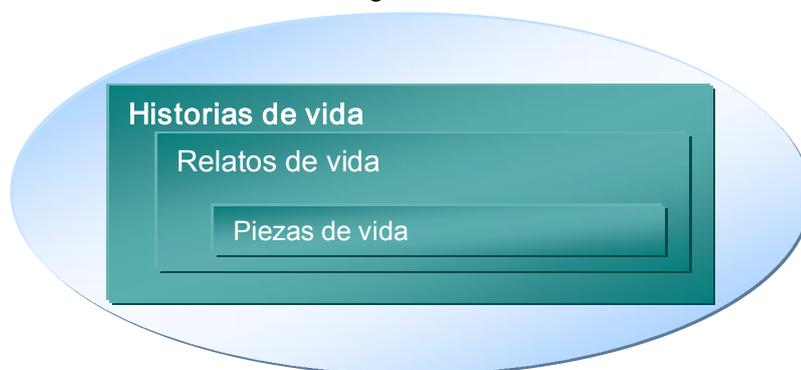
El *potencial* de este artefacto reside en la flexibilidad propia del método. Éste se basa en

“la combinación de explorar y preguntar, dentro de un contexto de un diálogo con el informante. Es un supuesto básico de este diálogo que el investigador llegue a conocer lo no previsto, al igual que lo previsto, y también que el conjunto de la estructura desde donde surge la información no esté determinado por el investigador, sino por el punto de vista del informante sobre su propia vida. Como resultado de todo esto, las historias de

vida pueden suponer una metodología poderosa, un proceso continuo de verificación y reformulación de hipótesis.” (Thompson, 1993, p. 70).

De manera esquemática, podemos expresar nuestra propuesta así:

Figura n° 3



Pero si ahondamos en esta técnica, sería preciso hablar de algunos aspectos que explicarían mejor el origen de las aportaciones obtenidas. Los datos que se han extraído son el referente narrativo de una experiencia vivida, y por tanto significativa, que ha quedado en la memoria de los estudiantes. Cabría pues preguntarse, de qué tipo de memoria estamos hablando y cómo ha sido su recuerdo o recuperación y los facilitadores de éste. Empezamos por delimitar el *tipo de memoria que estamos utilizando* (Martínez el al., 2003b):

Cuadro n° 9

- ✓ Se trata de evocar un recuerdo de una temporalidad mínima de un año sobre una actividad concreta. Por ello, estamos hablando de la *Memoria a Largo Plazo*.
- ✓ A su vez, con un *Componente Declarativo* ya que la tarea es narrar un suceso determinado que se hace consciente, aunque éste se manifieste de manera constante a lo largo de un curso escolar.
- ✓ Se trata de una memoria episódica donde se manifiestan tanto los componentes perceptivos como semánticos y por ello podemos hablar de una *Memoria Explícita o Consciente*.
- ✓ Se trata también, de una memoria con referencia a la persona y es un suceso de su experiencia personal, por tanto, estamos hablando de una *Memoria Autobiográfica*.

Este hecho, es el que da significatividad a lo contado, ya que no se restringe el recuerdo sino que el estudiante declara aquello que fue significativo para él, en relación a un tema específico, su clase de Historia del último curso del instituto. El recuerdo se hace por medio de un tema amplio y no interesa tanto su fiabilidad testimonial (sin renunciar a ella), como el poder constatar simplemente qué es lo que el alumno ha recordado, que es lo que configura nuestra base de datos. Lo importante es entonces poder contrastar todas las informaciones obtenidas y valorarlas.

### **2.3.2.- Los protocolos de los exámenes.**

Como anteriormente comentábamos, otra de las técnicas de recogida de información empleadas, son los protocolos de los exámenes de Historia<sup>61</sup> que los profesores elaboraban para evaluar a sus alumnos de 2º de Bachillerato. Estos protocolos constituyen, únicamente, el enunciado de una serie de preguntas sobre la materia a examinar y en donde, por tanto, quedan excluidas las respuestas dadas por los alumnos. El estudio de los mismos nos va a permitir conocer y analizar, entre otras dimensiones, la estructura formal de los exámenes, su dificultad cognitiva y el tipo de contenido que en ellos se preguntaba.

Los protocolos de los exámenes podían ser obtenidos por dos vías: el profesorado, los cuales conservaban protocolos de ese año o de años anteriores; y el alumnado. Esta última ha sido la que mayor cantidad de casos ha proporcionado, pues o bien los tenían los propios alumnos (sus profesores se los entregaban tras la realización del examen y les permitían quedárselos o copiar en sus libretas los enunciados con la finalidad de facilitar el estudio de la asignatura), o bien éstos

---

<sup>61</sup> Ver Anexo II

acudían a compañeros de instituto o incluso a profesores a los que les unían una cierta amistad, los cuales disponían o guardan ejemplares de los mismos.

### 2.3.3.- El cuestionario.

El número de casos a los que se quiere llegar, la dispersión de los mismos, la cantidad de variables a explorar y la necesidad de homogenizar el tratamiento de los resultados obtenidos, nos llevaron a determinar una tercera técnica que consideramos la más adecuada para obtener la información relativa a cuáles son las capacidades cognitivas que se desarrollan en los exámenes de Historia de 2º de Bachillerato: un cuestionario estructurado, ampliamente fundamentado y experimentado en investigación<sup>62</sup>.

El utilizado en esta investigación, en número de ítems, que constituyen el cuestionario fue de 24 agrupados en 7 grandes apartados. En cuanto al tipo de preguntas, éstas implicaban:

- 4 ítems relacionados con la identificación de los sujetos
- 20 ítems relacionados con las capacidades cognitivas desarrolladas por los alumnos en los exámenes, valorados a través de una escala Likert compuesta de 5 categorías (nada, casi nada, un poco, bastante, totalmente).

Por otra parte, el cuestionario se organizó internamente en 7 apartados claramente diferenciados que fueron:

---

<sup>62</sup> Ver Anexo II

- 0.- Datos de identificación
- I.- Conocer y obtener
- II.- Comprender
- III.- Situar
- IV.- Analizar y distinguir o señalar
- V.- Relacionar
- VI.- Valorar

La necesidad del cuestionario surgió del estudio de los protocolos de los exámenes. Efectivamente, los enunciados de las preguntas no permitían conocer qué tipo de capacidades cognitivas eran las que se les pedían a los alumnos en cada una de las mismas, para ello se les solicitó, como ya comentamos anteriormente en la séptima base exploratoria, que cada uno de los encuestados trajese un protocolo de examen de Historia realizado por él. La idea básica fue, sin duda, conocer que había realmente detrás de cada interrogante, para tal fin era preciso que previamente estuvieran definidas y conocidas las capacidades de referencia. De este modo, en la sesión en la que se pasó el cuestionario, destinamos un tiempo a la explicación de cada una de las capacidades cognitivas que se iban a tratar y al modo en el que debían rellenarlo. Tras esta introducción previa, los sujetos lo cumplieron dando respuesta a las capacidades cognitivas que se desarrollaban en las distintas preguntas de cada uno de los exámenes.<sup>63</sup> La justificación de los ítems las desarrollamos a continuación.

#### **I.- *Adquisición de conocimientos: conocer y obtener***

- ✓ Conocer: alumno tiene que recordar términos, hechos, fenómenos de la Historia.
- ✓ Obtener: aparece como sinónimo del término adquirir para definir la adquisición de informaciones.

---

<sup>63</sup> Cabe señalar como ejemplificación de un mundo muy complejo y tácito que hay detrás de cada interrogante, que ante una pregunta en la que se pedía que se comparaban dos constituciones, el encuestado la había localizado como de “conocer”. Cuando se le solicitó la razón de dicha identificación la respuesta fue “Esta pregunta fue explicada por el profesor y la tomamos literalmente en los apuntes y eso era lo que quería el docente que le pusiésemos en el examen.

La adquisición u obtención del conocimiento consistiría en un nivel inferior de comprensión, es decir, que nos conducen a un conocimiento superficial o memorístico de los contenidos, generalmente, más relevantes de la Historia, sin llegar a profundizar en ellos.

- Recordar hechos, sucesos relevantes ocurridos en España
- Recordar términos concretos o conceptos relacionados con la Historia de España
- Contestar a las preguntas abiertas (de tema o contenido amplio) exigía una respuesta memorística
- Consistían en preguntas con enunciado simple (p.ej.: la Restauración)

## II.- *Comprensión de los conocimientos: comprender*

- ✓ Comprender: los alumnos deben de hacer suyos, con un mínimo de profundidad, los diferentes contenidos explicados por el docente y los ya adquiridos por ellos en un primer momento.

En la comprensión de los conocimientos, los alumnos deben ser capaces de expresar con sus palabras estos contenidos y de llegar a un nivel mayor de comprensión de los mismos.

- Consistía en un enunciado algo más complejo (p.ej.: ¿qué actitud adopto...?, o, ¿Por qué ocurrió...?)
- Para responder a la cuestión necesitabas algo más que un párrafo del libro.
- Contestar a las preguntas abiertas (de tema o contenido amplio) exigía que explicases con tus palabras la respuesta

## III.- *Aplicación de los conocimientos: situar*

- ✓ Situar: el alumno tiene que aplicar una información o conocimiento que ya ha adquirido, a un lugar o situación determinada.
- ✓ Reconocer: implica en un primer momento adquirir y entender el conocimiento, para después poder reconocerlo en cualquier situación que se plantee al alumno.

- Reconocer a que época pertenecía el texto dado
- Reconocer en el texto que suceso/s se estaba produciendo
- Situar en el mapa un acontecimiento concreto de la Historia

## IV.- *Análisis de los conocimientos: analizar, distinguir, señalar*

- ✓ Analizar: el profesor pide directamente en el enunciado de la pregunta un análisis o bien éste análisis es exigido por el tipo pregunta.

✓ Distinguir o señalar (caracterizar, destacar): el alumno tiene que distinguir, señalar, caracterizar... entre los diferentes conocimientos que considere de mayor relevancia.

- El enunciado de la pregunta pedía explícitamente “analizar”
- El profesor decía que debíais hacer un análisis de la cuestión/es
- La pregunta exigía un orden cronológico de las fechas más relevantes de la Historia
- La cuestión en si pedía que destacaseis lo más importante o que escribieseis las características de...
- El profesor pedía que destacaseis lo más importante o que escribieseis las características de...
- Contestar a las preguntas abiertas (de tema o contenido amplio) exigía que establecieseis las características o señalaseis lo más importante del hecho

#### V.- *Síntesis de conocimientos: relacionar*

✓ Relacionar: el alumno debe reunir y combinar los elementos más relevantes de los contenidos dados en el aula.

- El enunciado de la pregunta pedía explícitamente “relacionar”
- El profesor os decía que relacionaseis el contenido de esa pregunta con otro con el que tuviese conexión
- Contestar a las preguntas abiertas (de tema o contenido amplio) exigía que establecieseis una relación entre distintos contenidos

#### VI.- *Evaluación de los conocimientos: valorar*

✓ Valorar: en las pruebas pueden aparecer cuestiones donde los alumnos tengan que valorar críticamente, es decir, dar su opinión sobre la misma.

- El enunciado de la pregunta pedía explícitamente “valorar”
- El profesor os decía que dieseis vuestra opinión en la pregunta o evaluaseis a vuestro juicio algún acontecimiento
- Contestar a las preguntas abiertas (de tema o contenido amplio) exigía que establecieseis una valoración u opinión

## 2.4.-Análisis de las variables de representación.

### 2.4.1.- Análisis, justificación y descripción de la distribución de los centros.

Con el propósito de acercarnos cuantitativa y cualitativamente a unas situaciones y, por ende, a una muestra, ampliamente representativa de todos los centros y profesores objeto de estudio (que por razones de viabilidad de la investigación y de competencia política en educación se ha concretado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia), hemos dividido su territorio buscando una representación de la población de docentes de Historia, número de Institutos, espacio, población y situaciones de los alumnos. Para ello, hemos teniendo como referencia los datos proporcionados por la Consejería de Educación, los centros de profesores y recursos (C.P.R.) de la Región de Murcia y los del INE.

Cabe decir al respecto que la determinación de la muestra ha sido “la posible”, aunque hemos de añadir que representa más que suficiente la realidad que se quería estudiar<sup>64</sup>. Esta dificultad se debe a la necesidad de estudiar un periodo amplio (más de 10 años), dos sistemas educativos y la asunción de competencias en el currículo por la CARM (LGE, LOGSE y Decreto de currículo de la CARM), las oscilaciones del número de Institutos y Centros Educativos implicados en estos años, la difícil concreción específica de profesores de Historia y de grupos y alumnos que se han visto implicados en esta década y, como no, las distintas salidas que cursaron los alumnos cuando terminaron sus estudios. Pasamos a continuación a presentar, por una parte, los datos proporcionados por las distintas administraciones, y por otra, a mostrar la distribución de los casos estudiados.

---

<sup>64</sup> En el curso 2006-2007 de acuerdo con los datos suministrados por la Inspección, el número de IES que impartían 2º de Bachillerato eran 97 (127 si consideramos todos los tipos de centros, datos de la Consejería), 184 profesores y 375 grupos. Como puede evidenciarse la variabilidad de estos datos en los 10 años nos lleva a tomar con prudencia cualquier concreción para cada uno de los años y para la muestra en general.

En primer lugar, la zonificación que proporciona la Consejería de Educación de todos los centros en general y de los IES en particular, quedan agrupados en el siguiente cuadro nº 10:

Cuadro nº 10

MURCIA I	Murcia y Santomera
MURCIA II	Alcantarilla, Beniel y Murcia
CARTAGENA	Cartagena y La Unión
LORCA	Águilas, Aledo, Alhama de Murcia, Lorca, Mazarrón, Puerto Lumbreras, Librilla y Totana
CEHEGÍN	Albudeite, Bullas, Calasparra, Cehegín, Moratalla, Campos del Río, Caravaca de la Cruz y Pliego
CIEZA	Abarán, Archena, Blanca, Cieza, Ricote, Ulea, Ojós y Villanueva del Río Segura
YECLA	Jumilla y Yecla
MOLINA DE SEGURA	Abanilla, Alguazas, Ceutí, Fortuna, Lorquí, Molina de Segura y Las Torres de Cotillas
TORRE PACHECO	Los Alcázares, Fuente Álamo, Murcia, San Javier, San Pedro del Pinatar y Torre Pacheco

Tomando como referencia la distribución anteriormente mencionada, nosotros diferenciamos once zonas, concretadas en la tabla siguiente.

Tabla nº 1

Zona	Nº Centros
Murcia (MURCIA)	24
Beniaján, Beniel, Santomera (SANTOMERA)	4
Molina de Segura, Lorquí, Las Torres (MOLINA)	12
Jumilla-Yecla (ALTIPLANO)	4
Cieza, Calasparra, Abarán, Archena (CIEZA)	7
Mula, Cehegín, Moratalla, Bullas, Caravaca (CEHEGÍN)	10
Alcantarilla, El Palmar, Espinardo, La Alberca (MURCIA II)	15
Águilas, Mazarrón, Lorca, Totana, Puerto Lumbreras (LORCA)	18
Cartagena (CARTAGENA)	17
Fuente Álamo, San Javier, La Unión, Torre Pacheco (MAR MENOR)	16

La zona de Murcia (I y II), ha sido considerada bajo criterios espaciales, así Murcia capital se ha independizado del resto de los pueblos y pedanías. Estas han sido consideradas en dos áreas, la de Beniaján, Beniel, Santomera (zona Santomera)

y la del resto que constituyen el cinturón de expansión de la capital (zona Murcia II). Situación similar se ha realizado con Cartagena distinguiendo en el núcleo de la ciudad y el área de influencia (Mar Menor)<sup>65</sup>.

Igualmente, el INE señala la siguiente localización geográfica de los municipios de acuerdo con la población, que represento en el siguiente mapa:

Figura nº 4



Si nos centramos en los municipios que componen la CC.AA. de la Región de Murcia, éstos presentan un total de 1.370.306 habitantes que quedan repartidos entre los diferentes municipios del siguiente modo<sup>66</sup>:

<sup>65</sup> En total se han referenciado 127 Centros de acuerdo con los datos de la CARM de 2006-2007, lo que nos da un número indicativo de la proporción de los mismos y su proyección a los años de la década estudiada. Es necesario también hacer constar que la zona de Murcia Capital ha cambiado significativamente su peso en estos últimos años.

<sup>66</sup> Estos datos han sido tomados del INE, y corresponden a las cifras de población referidas al 01/01/2006

Abanilla	6.333
Abarán	12.919
Águilas	32.450
Albudeite	1.402
Alcantarilla	38.584
Alcázares (Los)	13.355
Aledo	1.045
Alguazas	8.177
Alhama de Murcia	18.779
Archena	16.707
Beniel	10.085
Blanca	6.103
Bullas	11.852
Calasparra	9.969
Campos del Río	2.132
Caravaca de la Cruz	25.257
Cartagena	208.609
Cehegín	15.553
Ceutí	8.910
Cieza	34.735
Fortuna	8.665
Fuente Álamo de Murcia	14.261

Jumilla	24.124
Librilla	4.243
Lorca	89.936
Lorquí	6.493
Mazarrón	30.841
Molina de Segura	57.431
Moratalla	8.414
Mula	16.283
Murcia	416.996
Ojós	559
Pliego	3.713
Puerto Lumbreras	12.281
Ricote	1.527
San Javier	27.622
San Pedro del Pinatar	21.234
Santomera	13.919
Torre Pacheco	28.152
Torres de Cotillas (Las)	18.842
Totana	28.360
Ulea	955
Unión (La)	16.082
Villanueva del Segura	1.853
Yecla	33.964

Estos datos de población, pueden ser clasificados a su vez por el tamaño del municipio al que pertenecen, de ahí que el Instituto Nacional de Estadística (INE) en el apartado correspondiente al Padrón municipal de 2006, realice la siguiente clasificación:

M	Menos de 101 hab.	0	0
L	De 101 a 500 hab.	0	0
K	De 501 a 1.000 hab.	1.514	0,11 %
J	De 1.001 a 2.000 hab.	5.827	0,42 %
I	De 2.001 a 3.000 hab.	2.132	0,15 %
H	De 3.001 a 5.000 hab.	7.956	0,60 %
G	De 5.001 a 10.000 hab.	63.064	4,60 %
F	De 10.001 a 20.000 hab.	191.518	13,98 %
E	De 20.001 a 30.000 hab.	154.749	11,29 %
D	De 30.001 a 50.000 hab.	170.574	12,45 %
C	De 50.001 a 100.000 hab.	147.367	10,75 %
B	De 100.001 a 500.000 hab.	625.605	45,65 %
A	Más de 500.001	0	0

Así pues la población descrita, nos han permitido realizar un análisis más detallado de la población de los municipios de la Región de Murcia, tanto de aquellos que poseen Instituto de Educación Secundaria con Bachillerato, como de aquellos que no tienen (Albudeite, Aledo, Campos del Río, Librilla, Ojós, Pliego, Ricote, Ulea y Villanueva del Segura). En este sentido, podemos señalar que en la Región sólo contamos con municipios cuya población oscila entre los 416.996 y los 559 habitantes (entre B y K).

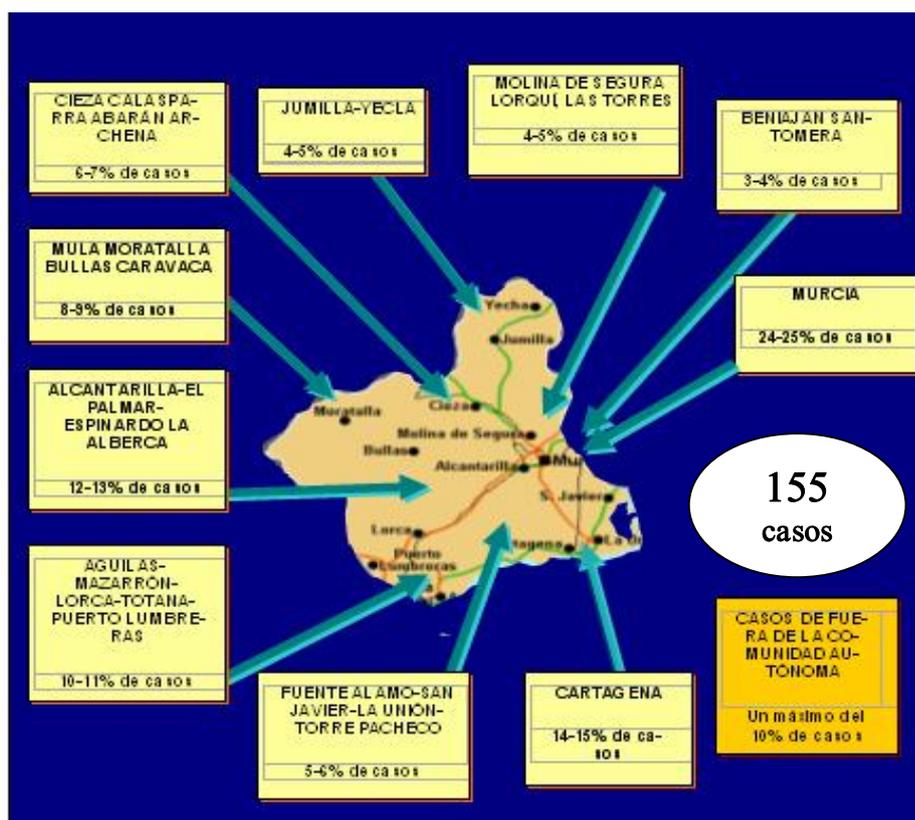
Como podemos observar, en la anterior tabla nº 3, el 45,65 % de la población de la CC.AA. de la Región de Murcia vive en poblaciones cuyo tamaño oscila entre 100.001 y 500.000 habitantes, que como viene indicado en la tabla nº2, tan solo corresponden a Murcia y Cartagena.

De acuerdo pues con todo lo anteriormente expuesto y siguiendo las aportaciones de Salkind (1999), la política seguida para obtener la información ha sido la de llegar a todos los Institutos, o al menos al mayor número de ellos, a todos los años de estudio y a una muestra proporcional de alumnos LGE y LOGSE. Más concretamente, las muestras se distribuyeron de acuerdo con los siguientes mapas:

Figura nº 5



Figura nº 6



Una muestra tan sustancial, supone un esfuerzo por obtener un importante número de casos, de tal modo que no quedase ninguna zona y el menor número posible de centros de Secundaria o Institutos, sin al menos una descripción o un examen. Así, de la relación completa de Centros e Institutos en los cuales se ha impartido Bachillerato, los casos recogidos llegan a más del 79,5% de los mismos. Más concretamente, los informes de alumnos han llegado al 74% de los Institutos y los exámenes de profesores al 55,9%. Hemos de decir también que la relación de los centros está tomada del año 2007, por lo que el número de centros ha sufrido variaciones a lo largo de este periodo de estudio, siendo mayor el porcentaje real a los que hemos llegado en el mismo, pues algunos fueron creados posteriormente a nuestra investigación, o aún no tenían enseñanza en 2º de Bachillerato. El cuadro nº 11 recoge esta información.

Cuadro nº 11: Institutos y zonas: situación de información<sup>67</sup>

Exámenes de profesores	Informes de alumnos	Denominación	CPR
		IES ABANILLA	SANTOMERA
		IES BENIAJAN	SANTOMERA
		IES GIL DE JUNTERON	SANTOMERA
		IES POETA JULIAN ANDUGAR	SANTOMERA
		CPR INF-PRI-SEC ANTONIO DE NEBRIJA	MURCIA II
		CPR INF-PRI-SEC SAMANIEGO	MURCIA II
		CPR INF-PRI-SEC SEVERO OCHOA	MURCIA II
		IES ALCÁNTARA	MURCIA II
		IES ALJADA	MURCIA II
		IES ALQUERIAS	MURCIA II
		IES ALQUIBLA	MURCIA II
		IES EL PALMAR	MURCIA II
		IES FRANCISCO SALZILLO	MURCIA II
		IES LLANO DE BRUJAS	MURCIA II
		IES MARQUES DE LOS VELEZ	MURCIA II

<sup>67</sup> Las cuadrículas coloreadas indican que no se ha obtenido información.

		IES MONTE MIRAVETE	MURCIA II
		IES RECTOR DON FRANCISCO SABATER GARCÍA	MURCIA II
		IES SANGONERA LA VERDE	MURCIA II
		IES SANJE	MURCIA II
		CEXTRAN ESP EL LIMONAR, INTERNACIONAL SCHOOL	MURCIA
		CPR INF-PRI-SEC CENTRO DE ESTUDIOS C.E.I.	MURCIA
		CPR INF-PRI-SEC JESÚS MARÍA	MURCIA
		CPR INF-PRI-SEC NELVA	MURCIA
		CPR INF-PRI-SEC SAN BUENAVENTURA	MURCIA
		CPR INF-PRI-SEC SAN JOSÉ	MURCIA
		CPR INF-PRI-SEC SANTA MARIA DE LA PAZ	MURCIA
		CPR PRI-SEC MONTEAGUDO	MURCIA
		EASD ESCUELA DE ARTE Y SUPERIOR DE DISEÑO	MURCIA
		IES ALFONSO X EL SABIO	MURCIA
		IES EL CARMEN	MURCIA
		IES FLORIDABLANCA	MURCIA
		IES INFANTE D. JUAN MANUEL	MURCIA
		IES INGENIERO DE LA CIERVA	MURCIA
		IES JOSE PLANES	MURCIA
		IES JUAN CARLOS I	MURCIA
		IES LA FLOTA	MURCIA
		IES LICENCIADO FRANCISCO CASCALES	MURCIA
		IES MARIANO BAQUERO GOYANES	MURCIA
		IES MIGUEL DE CERVANTES	MURCIA
		IES MIGUEL ESPINOSA	MURCIA
		IES RAMON Y CAJAL	MURCIA
		IES SAAVEDRA FAJARDO	MURCIA
		MARISTAS (Murcia)	MURCIA
		CEXTRAN ESP LYCÉE FRANÇAIS DE MURCIA	MOLINA
		CPR ES VEGA MEDIA	MOLINA
		CPR INF-PRI-SEC COLEGIO SAN JORGE	MOLINA
		CPR INF-PRI-SEC SALZILLO	MOLINA
		CPR INF-PRI-SEC SAN PABLO-CEU	MOLINA
		IES CAÑADA DE LAS ERAS	MOLINA
		IES FELIPE DE BORBON	MOLINA
		IES FRANCISCO DE GOYA	MOLINA
		IES ROMANO GARCIA	MOLINA
		IES SALVADOR SANDOVAL	MOLINA

		IES VEGA DEL TADER	MOLINA
		IES VILLA DE ALGUAZAS	MOLINA
		CPR INF-PRI-SEC LA VAGUADA	MAR MENOR
		CPR INF-PRI-SEC LAS CLARAS DEL MAR MENOR	MAR MENOR
		CPR INF-PRI-SEC SAN JUAN BOSCO	MAR MENOR
		IES ANTONIO MENARGUEZ COSTA	MAR MENOR
		IES CARTHAGO SPARTARIA	MAR MENOR
		IES DOS MARES	MAR MENOR
		IES EL BOHÍO	MAR MENOR
		IES GERARDO MOLINA	MAR MENOR
		IES LUIS MANZANARES	MAR MENOR
		IES MANUEL TARRAGA ESCRIBANO	MAR MENOR
		IES MAR MENOR	MAR MENOR
		IES MARIA CEGARRA SALCEDO	MAR MENOR
		IES PEDRO PEÑALVER	MAR MENOR
		IES RICARDO ORTEGA	MAR MENOR
		IES RUIZ DE ALDA	MAR MENOR
		IES SABINA MORA	MAR MENOR
		IES SAN ISIDORO	MAR MENOR
		IES SIERRA MINERA	MAR MENOR
		CEXTRAN ESP SHORELESS LAKE SCHOOL	LORCA
		CPR INF-PRI-SEC CIUDAD DEL SOL	LORCA
		IES ALFONSO ESCAMEZ	LORCA
		IES ANTONIO HELLIN COSTA	LORCA
		IES DOMINGO VALDIVIESO	LORCA
		IES EUROPA	LORCA
		IES FELIPE II	LORCA
		IES FRANCISCO ROS GINER	LORCA
		IES JOSÉ IBAÑEZ MARTIN	LORCA
		IES JUAN DE LA CIERVA	LORCA
		IES MIGUEL HERNANDEZ	LORCA
		IES PRADO MAYOR	LORCA
		IES PRINCIPE DE ASTURIAS	LORCA
		IES RAMBLA DE NOGALTE	LORCA
		IES RAMON ARCAS MECA	LORCA
		IES REY CARLOS III	LORCA
		IES SAN JUAN BOSCO	LORCA
		IES VALLE DE LEIVA	LORCA
		IES DIEGO TORTOSA	CIEZA

		IES LOS ALBARES	CIEZA
		IES PEDRO GUILLEN	CIEZA
		IES SANTA MARIA DE LOS BAÑOS	CIEZA
		IES VALLE DEL SEGURA	CIEZA
		IES VICENTE MEDINA	CIEZA
		IES VILLA DE ABARAN	CIEZA
		IES ALQUIPIR	CEHEGIN
		IES EMILIO PEREZ PIÑERO	CEHEGIN
		IES GINES PEREZ CHIRINOS	CEHEGIN
		IES LOS CANTOS	CEHEGIN
		IES ORÓSPEDA	CEHEGIN
		IES ORTEGA Y RUBIO	CEHEGIN
		IES PEDRO GARCIA AGUILERA	CEHEGIN
		IES RIBERA DE LOS MOLINOS	CEHEGIN
		IES SAN JUAN DE LA CRUZ	CEHEGIN
		IES VEGA DEL ARGOS	CEHEGIN
		CPR INF-PRI-SEC HISPANIA	CARTAGENA
		CPR INF-PRI-SEC LA INMACULADA	CARTAGENA
		CPR INF-PRI-SEC LA SAGRADA FAMILIA	CARTAGENA
		CPR INF-PRI-SEC SAN VICENTE DE PAUL	CARTAGENA
		CPR INF-PRI-SEC SANTA JOAQUINA DE VEDRUNA	CARTAGENA
		IES ALMIRANTE BASTARRECHE	CARTAGENA
		IES BEN ARABI	CARTAGENA
		IES ISAAC PERAL	CARTAGENA
		IES JIMENEZ DE LA ESPADA	CARTAGENA
		IES JUAN SEBASTIAN ELCANO	CARTAGENA
		IES LAS SALINAS DEL MAR MENOR	CARTAGENA
		IES LOS MOLINOS	CARTAGENA
		IES MEDITERRANEO	CARTAGENA
		IES POLITECNICO	CARTAGENA
		MARISTAS (Cartagena)	CARTAGENA
		IES ARZOBISPO LOZANO	ALTIPLANO
		IES INFANTA ELENA	ALTIPLANO
		IES J. MARTÍNEZ RUIZ (AZORÍN)	ALTIPLANO
		IES JOSE L.CASTILLO PUCHE	ALTIPLANO
<b>71...55,9%</b>	<b>94...74%</b>	Se ha obtenido información en <b>101</b> de los 127 Centros que imparten Bachillerato, el <b>79,5 %</b> del total	

Por otra parte, los casos que por zona y centro hemos recogido muestran, con las reservas que deban hacerse, la amplitud de la muestra pues, no solamente permite la representatividad de las zonas, sino que incluso puede admitir el estudio en profundidad de algunos de los centros implicados. La tabla nº 4 recoge esta información.

Tabla nº 4: Institutos, zonas y número de casos

Instituto	Altiplano	Cartagena	Cehegín	Cieza	Lorca	Mar Menor	Molina	Murcia	Murcia II	Santomera	Total
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>122</b>	<b>158</b>	<b>90</b>	<b>188</b>	<b>141</b>	<b>110</b>	<b>455</b>	<b>161</b>	<b>41</b>	<b>1544</b>
41									78		78
13								74			74
87								69			69
99							47				47
20	39										39
48		38									38
60			36								36
55					35						35
38								34			34
69								33			33
46								32			32
66									32		32
74										31	31
65								30			30
86						28					28
100				27							27
50		26									26
54								26			26
61						26					26
53								23			23
58								23			23
92			23								23
25			22								22
31				21							21
37							21				21
82					21						21
33								20			20
49	20										20
51					20						20
90						20					20

14							18	18
17							18	18
67		18						18
79				18				18
98			18					18
40				17				17
47						16		16
89						16		16
96				16				16
27			15					15
59			15					15
72		15						15
18		14						14
22						14		14
35		14						14
108						14		14
78				13				13
21	12							12
32					12			12
64					12			12
70				11				11
77				11				11
114						11		11
119						11		11
26							10	10
45	10							10
63					10			10
7							9	9
52	9							9
56		9						9
57							9	9
101			9					9
109		9						9
44			8					8
83		8						8
103						8		8
28				7				7
42					7			7
62					7			7
12				6				6
68							6	6
76				6				6
112						6		6
36				5				5
73					5			5
11							4	4
16							4	4
39						4		4
80							4	4
84					4			4
95					4			4

115				4				4
9	3							3
15	3							3
97		2						2
102					2			2
105	2							2
111						2		2
113							2	2
120							2	2
4						1		1
5			1					1
24				1				1
34							1	1
81							1	1
91			1					1
93							1	1
94		1						1
104	1							1
106				1				1
118	1							1

Igualmente, era la intención de los proyectos de investigación y el de esta Tesis, presentar un estudio longitudinal de su objeto de reflexión, con la finalidad de comprender la dinámica de los procesos examinados. Nuevamente se nos presentaba otra dificultad para obtener información que, con la satisfacción debida, nos ha permitido distribuir nuestra muestra a lo largo de más de una década (de la que solamente por el número de datos consideramos cuantitativamente significativos desde 1993. También hay que señalar que los correspondientes a 1989 responden a casos aislados que recogen toda la década de los 80). Las tablas nº 5 y 6 sintetizan y muestran la amplitud de la muestra, en la que, nuevamente, podría permitir el estudio longitudinal de zonas e incluso centros concretos como bien muestran el número de casos acumulado.

Tabla nº 5: Distribución de casos por institutos y años de estudio

Instituto	1989	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Total
Total	29	4	9	18	29	44	83	110	194	183	305	252	48	149	87	1544
41				1	3		7	5	14	12	26	4	1	4	1	78
13	3			1	2	4	4	2	4	8	18	13	5	8	2	74
87	2			2	1	1	4	2	10	9	14	16		3	5	69
99	1				1		3	6	7	2	11	7	1	4	4	47
20	1				1	1	6	5	5	6	8	5	1			39
48		1	1		4	1	2		9	3	11	5		1		38
60					2			1	8	3	12	5	2	1	2	36
55						2	4	2	4	3	10	5	1	3	1	35
38				2		3	1	1	7	2	3	9	1	2	3	34
69						1		1	3	5	12	4	1	3	3	33
46					1	2	1	5	4	1	7	5		1	5	32
66	2			1		1	3	1	4	2	5	6	4	3		32
74				1		3	1	2	4	5	4	5	1	3	2	31
65			1			2	3	5	1	3	5	4	1	4	1	30
86						1	1	3	9	2	6	2	2		2	28
100					1	2	1	1	3	7	6	5			1	27
50			1	1	1		2	1	2	6	3	8		1		26
54								1	2	8	4	2	1	4	4	26
61							1	2	5	6	5	3	1	2	1	26
53		1				1	2	6	3		1	7			2	23
58	1					1	1	1	7	2	1	4	1	3	1	23
92	2					2		1	2	6	6	3		1		23
25			2	1		1	3	1	2	5	3	2			2	22
31	3					1	3	3		1	3	4	1	2		21
37	1						1	1	2	4	2	3	1	3	3	21
82	1			1	1	4		1	4	3	5	1				21
33	1	1				2	1	3	5	3		3			1	20
49					3				1	7	4	1	1	3		20
51							2		3	5	6	1		2	1	20
90							2	1	6	3	3	2	1		2	20
14										4	8	4		1	1	18
17							1	2	4	2	4	4			1	18
67					1	1			1	1	4	5	2	2	1	18
79				1	1			1	3		5		1	5	1	18
98			1	1	1	1	1	1	2	4	1	4	1			18
40				1		1			4		1	3	2	1	4	17
47								1	3		3	6		2	1	16
89	1						2	1	2		4			5	1	16
96							1			5	5	4		1		16
27	1								1	2	4	4	1	1	1	15
59	2							1	1	2	2	5		1	1	15
72	1		1		1	1		5	1			2		2	1	15

18	1					1			4			5	3	14
22	1					1			3	7				14
35		1	1						1	4	1	2	1	14
108				2		2	2	4	2				2	14
78				1	1		2		2		1	1	5	13
21						1		3	1	2	2		2	12
32						2	1	2	1	2	3		1	12
64	2					1	2	2	1		1	1	1	12
70						1		1	2	2	3		2	11
77						1	1	2		2		1	4	11
114						1	7			1	1			11
119	1			2		2		1			1		4	11
26			1			1	1			4	2		1	10
45								2	2	3	1	1	1	10
63									4		1	2	3	10
7						2		1	2	2		1	1	9
52							2	2		1	1	3		9
56						3	2	1	1		1		1	9
57							2	2	4		1			9
101									1	5			3	9
109							1	5	1	1	1			9
44						1			2	4			1	8
83							3		1	2		2		8
103			1	1		1	2	1	1		1			8
28							1	2		1			3	7
42								3	1	3				7
62							1			2			3	7
12						1			1	3	1			6
68								1	3	1			1	6
76										2	1	3		6
112		1				2			1	2				6
36												5		5
73						1		2			1	1		5
11										3			1	4
16												1	3	4
39							2		1	1				4
80							1			2	1			4
84									1			1	2	4
95									2			1	1	4
115											1	1	2	4
9								1		2				3
15						1	1				1			3
97											2			2
102											1			2
105						1	1							2
111													2	2
113												2		2
120									1	1				2
4												1		1
5													1	1
24												1		1

34										1										1
81											1									1
91													1							1
93									1											1
94											1									1
104	1																			1
106																			1	1
118								1												1

Tabla nº 6: Distribución de casos por zona y año de estudios

	1989	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Total
Total	29	4	9	18	29	44	83	110	194	183	305	252	48	149	87	1544
Murcia	8	2	1	6	7	17	23	41	56	50	80	81	12	37	34	455
Lorca	1			3	3	8	10	11	18	24	41	21	7	37	4	188
Murcia II	2			2	3	1	11	8	22	20	45	24	5	11	7	161
Cehegín	4		5	3	4	7	5	13	16	18	30	26	4	13	10	158
Mar Menor	2					1	8	10	26	17	24	16	8	14	15	141
Cartagena	1	1	2	1	6	3	7	6	24	13	24	22	3	6	3	122
Molina	4	1	1	1	1		8	8	14	7	23	19	2	13	8	110
Cieza	6				1	3	4	5	5	12	16	26	2	7	3	90
Altiplano	1				4	1	6	5	8	17	14	10	4	7	1	78
Santomera				2		3	1	3	5	5	8	7	1	4	2	41

La existencia de distintos planes de estudio, y la coexistencia de los mismos, es y será objeto de investigación. En nuestra muestra, tal y como venimos indicando, se ha tenido presente esa realidad y, a pesar de los esfuerzos que suponía, se han conseguido un número de casos significativo y equilibrado de los mismos que nuevamente nos permite hablar en general de la evaluación, de su evolución y de la coexistencia de los mencionados planes que, en nuestro caso, podrían constituirse por zonas y por centros, objetos más que justificados de estudio. La tabla nº 7 muestra la distribución obtenida.

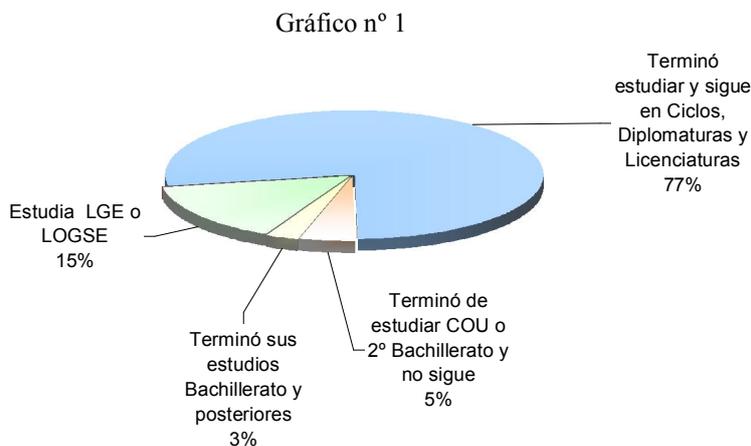
Tabla n° 7: Distribución de casos por zonas, año de estudio y Sistema Educativo

	1989	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Total								
	LGE	LGE	LGE	LGE	LGE	LOGSE	LGE	LOGSE	LGE	LOGSE	LGE	LOGSE	LOGSE	LOGSE	LOGSE <sup>68</sup>									
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>29</b>	<b>40</b>	<b>4</b>	<b>71</b>	<b>12</b>	<b>83</b>	<b>27</b>	<b>129</b>	<b>65</b>	<b>70</b>	<b>113</b>	<b>132</b>	<b>173</b>	<b>70</b>	<b>182</b>	<b>48</b>	<b>149</b>	<b>87</b>	<b>1544</b>	
<b>Murcia</b>	8	2	1	6	7	16	1	23		36	5	42	14	31	19	44	36	43	38	12	37	34	34	<b>455</b>
<b>Lorca</b>	1			3	3	8		7	3	10	1	14	4	9	15	16	25	3	18	7	37	4	4	<b>188</b>
<b>Murcia II</b>	2			2	3	1		10	1	6	2	18	4	14	6	31	14	11	13	5	11	7	7	<b>161</b>
<b>Cehegín</b>	4		5	3	4	4	3	2	3	6	7	2	14		18		30	1	25	4	13	10	10	<b>158</b>
<b>Mar Menor</b>	2					1		6	2	9	1	19	7	6	11	9	15	2	14	8	14	15	15	<b>141</b>
<b>Cartagena</b>	1	1	2	1	6	3		7		5	1	21	3	6	7	15	9	1	21	3	6	3	3	<b>122</b>
<b>Molina</b>	4	1	1	1	1			6	2	7	1	12	2	3	4	13	10	7	12	2	13	8	8	<b>110</b>
<b>Cieza</b>	6				1	3		3	1	3	2		5	1	11		16	1	25	2	7	3	3	<b>90</b>
<b>Altiplano</b>	1				4	1		6			5		8		17		14		10	4	7	1	1	<b>78</b>
<b>Santomera</b>				2		3		1		1	2	1	4		5	4	4	1	6	1	4	2	2	<b>41</b>

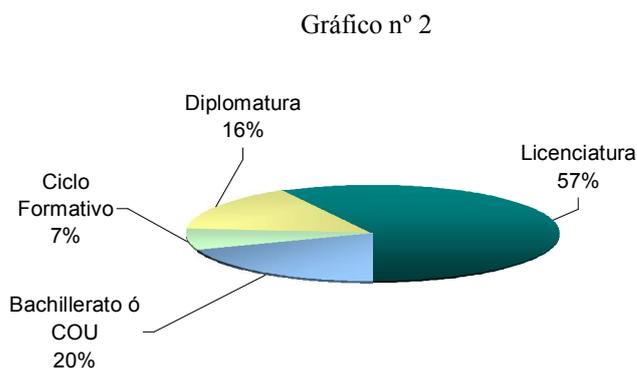
<sup>68</sup> LOGSE, decreto CARM

### 2.4.2.- Situación de los alumnos en el momento de realizar la descripción.

Resulta de gran importancia, para obtener una información lo más significativa posible, la presencia de casos pertenecientes a diversas situaciones para el alumnado, tales como haber finalizado sus estudios de Bachillerato y que en ese momento estén cursando otros (ya sean ciclos formativos, diplomaturas o licenciaturas), estar estudiando en ese momento Bachillerato, tanto de LGE como de LOGSE, haber terminado de estudiar Bachillerato o COU y que hayan tomado la decisión de no continuar con los estudios, o aquellos que han finalizado totalmente sus estudios (aquí nos referimos principalmente a sujetos que terminaron sus estudios superiores o aquellos que ya pertenecen al mundo laboral como consecuencia de lo anterior). El gráfico nº 1 sintetiza esta información.



Si analizamos los estudios que cursa (o cursó, en el caso de que haya terminado) obtenemos los siguientes datos:



Como podemos observar, se presentan una variada cantidad de situaciones desde las que el alumno rememora distintos episodios relacionados con "Su clase de historia". De las diferentes situaciones sobre las que se ha recogido información, hay que destacar principalmente aquella en la que los discentes han finalizado sus estudios de Bachillerato y que en ese momento están cursando otros, pues han supuesto el 77% de las situaciones recogidas. El resto de las situaciones representan un porcentaje mucho menor, pudiendo ubicar en este grupo a aquellas que hacen referencia a estar estudiando en ese momento Bachillerato de LGE o de LOGSE (15%), haber terminado de estudiar Bachillerato o COU y que hayan tomado la decisión de no continuar los estudios (5%), o aquellos que han finalizado totalmente sus estudios (3%).

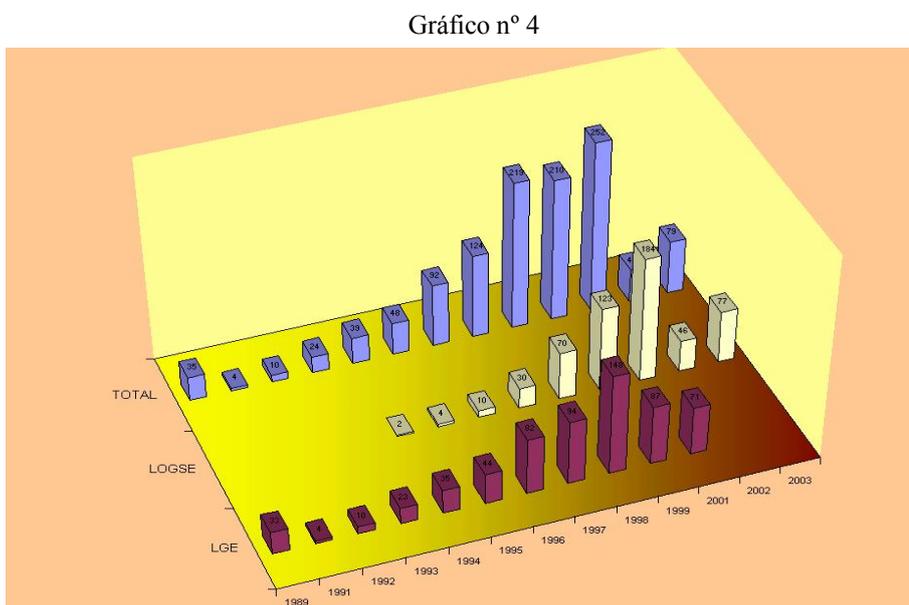
Debido a la diversidad de estudios que estaban cursando los alumnos que se encontraban en alguna de estas situaciones, hemos podido realizar un pequeño análisis de los mismos, obteniendo que más de la mitad de los sujetos estuvieran cursando o cursaron licenciaturas (57%), que aquellos que todavía no habían terminado el Bachillerato representaban un 20%, seguidos de los sujetos que decidieron realizar una diplomatura con un 16% y finalizando con los optaron por cursar ciclos formativos (7%). Si nos detenemos en los datos que indican que más de las tres cuartas partes de los discentes continuaron estudiando una vez finalizado el bachillerato, y que casi otras tres cuartas partes de los mismos optaron por estudiar una carrera universitaria, podemos concluir que son personas que ya poseen una cierta madurez para responder con más "objetividad" al trabajo que se les planteaba.

### 2.4.3.- LGE/LOGSE: Análisis de la cuantificación de casos y aportaciones.

Se han recogido casos de los dos Sistemas Educativos que se impartían, pudiendo contar finalmente con el 50,62% de estos pertenecientes a LGE, y el 48,79% a LOGSE. De tal forma que, con los datos de una década esperamos poder vislumbrar cierta evolución en los modelos de enseñanza, materiales, evaluación o vivencias de los alumnos que estudiaron Historia de España Contemporánea (Bachillerato LOGSE), Historia Contemporánea (COU), e Historia de España (3º de BUP).



Una comparativa del número de casos pertenecientes a LOGSE y a LGE, a lo largo del tiempo, nos permite la realización de un análisis diacrónico de las distintas variables de estudio presentes en la investigación. En el siguiente gráfico, se presentan el número de casos recogidos cada año y la cantidad de estos en relación al sistema educativo cursado.



La decisión de llegar al mayor número posible de institutos, de profesorado y de alumnado nos ha conducido a la distribución por zonas de la CARM, siendo Murcia (excluyendo sus pedanías) la población que más centros posee, seguida de Cartagena. También nos ha llevado a un análisis más detallado, tanto de los centros de secundaria que imparten Bachillerato en nuestra Comunidad, como de aquellos que no lo pueden impartir por razones de población. Teniendo en cuenta la información de los centros y de la población de la Región, podemos concluir que poseemos una muestra significativa de los diferentes institutos que imparten Bachillerato, puesto que hemos conseguido llegar aproximadamente a la totalidad de los mismos (casi 80%); así como a una muestra significativa de los protocolos de examen que nos propusimos alcanzar.

En resumen, podemos señalar que el número de casos y de protocolos recogidos, teniendo en cuenta su distribución espacial y temporal, nos permite hablar de la evaluación en general, de su evolución a lo largo de los años de estudio, de los planes educativos que han estado en vigor durante este periodo y de los decretos que la han marcado. Esto permite la ampliación de estos estudios a zonas o incluso institutos concretos, pues se posee la suficiente información como para poder llevar a cabo trabajos de casos significativos en nuestra Comunidad, que contextualizarían y singularizarían en el tiempo y en el espacio los resultados obtenidos. Así, por ejemplo encontramos los IES Francisco Salzillo (Alcantarilla), IES Alfonso X El Sabio y Saavedra Fajardo (Murcia), cuya significativa presencia de casos la hallamos todos los años objeto de la investigación.

---

## **3.- Presentación, análisis e interpretación de los resultados**

---



## INTRODUCCIÓN

El tercer apartado de esta Tesis está destinado a presentar los datos obtenidos, a ofrecer nuestra lectura e interpretación de los mismos, así como a hacer explícitos los resultados que nos permiten ir respondiendo a las cuestiones que nos hemos planteado.

De acuerdo con la estructura organizativa que adelantamos en la introducción, aquí presentaremos integrados los distintos datos obtenidos a partir de cada uno de los instrumentos utilizados, y serán agrupados en torno a tres ejes de contenido: el primero recoge un breve resumen donde se inserta la Tesis, el segundo desarrolla la visión de los alumnos sobre la evaluación, y el tercero analiza las características de las pruebas: los exámenes.

Conviene clarificar, por una parte, que en los datos que presentaremos en los apartados siguientes nos referiremos a “caso” cuando se trata de cada alumno, “aportación o descripción” cuando se refiere a cada una de las respuestas dadas por cada caso y a examen a cada uno de los documentos en los que se recogen las pruebas realizadas a tal fin. Por otra parte, los números indican año de estudio, número identificador del caso y número de la aportación dentro del mismo. El ejemplo siguiente resume lo que venimos diciendo:

AÑO	CASO	DESCRIPCION
-----	------	-------------

2001	277.	08.- En cuanto a la hora de evaluarnos, nos hacía un examen escrito, y a la hora de entregárnoslo corregido, nos decía la nota en mitad de la clase, pero el examen nos lo enseñaba al finalizar la clase para ¡ no perder tiempo!.
------	------	---

En el estudio que realizamos, nos referiremos tanto a los casos (es importante conocer cuántos alumnos recuerdan esa información) y a las aportaciones (qué es lo que dicen de esa información), teniendo en cuenta que esta segunda referencia, debido al número elevado de las mismas (42.000), es siempre muy relativa en porcentaje total, pero alta en cuanto al número de las mismas, por lo que enfatizaremos en este valor absoluto.

La estructura de interpretación de los datos que seguiremos irá referida a presentar:

-  el análisis general de los distintos ámbitos hallados en el proyecto de investigación general del que esta Tesis forma parte;
-  el análisis e interpretación de las aportaciones realizadas por los alumnos cuando se referían a la evaluación. Dentro de ella llevaremos a cabo un estudio general y dos más específicos: las diferencias, si existen, entre LGE y LOGSE y la secuencia cronológica del periodo estudiado;
-  el análisis e interpretación de los protocolos de los exámenes, realizando para ello un estudio de la estructura, las capacidades y el contenido que lo constituyen.

Para el primer y segundo apartado, utilizaremos las descripciones realizadas por los alumnos, que tienen un estudio evolutivo de una década (1993-2003) y están referidas a la LGE y a la LOGSE. Para el tercer apartado, utilizaremos los protocolos de exámenes realizados por los alumnos, solamente referidos a los cursos 2002-2003 y 2003-2004 y que recogen el cambio habido en los decretos de 1992 y 2002.

### 3.1.- ANÁLISIS GENERAL DE LOS ÁMBITOS A LOS QUE SE REFIEREN LOS ALUMNOS CUANDO RECUERDAN SUS CLASES DE HISTORIA.

Es conveniente recordar, que la pregunta que se les hizo a los alumnos estaba referida a la forma en la que sus profesores de Historia impartían las clases habitualmente. La categorización de las respuestas, presentó once ámbitos de referencia que iban más allá de la interrogante formulada, y que brevemente vamos a comentar con la finalidad de contextualizar este trabajo.

La primera lectura que hacemos es la pluralidad de ámbitos descritos que, a partir de una situación inicial de recuerdo ¿cómo era habitualmente tu clase de Historia?, hemos obtenido y que encierran no solamente, como veremos, la mera relación de una sesión de clase, sino que entran en el significado de la misma e incluso a veces a intuir cómo se llegó a la ella. Estos ámbitos están referidos a: la estructura de la actividad, la evaluación, el docente, los medios, la planificación, los trabajos y actividades, la gestión de clase, la asistencia, las anécdotas, la motivación y, por último, al uso del patrimonio. El gráfico nº 5 recoge estos ámbitos que comentaré siguiendo la figura nº 7.

Gráfico nº 5

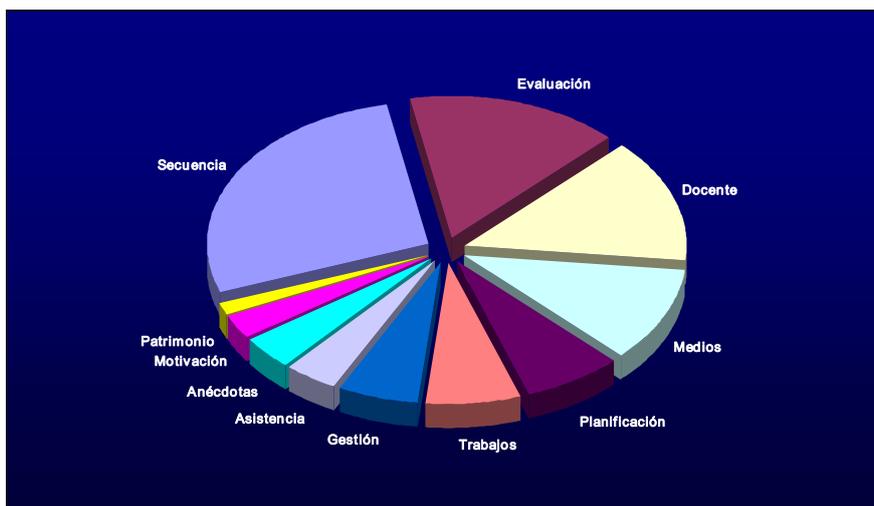
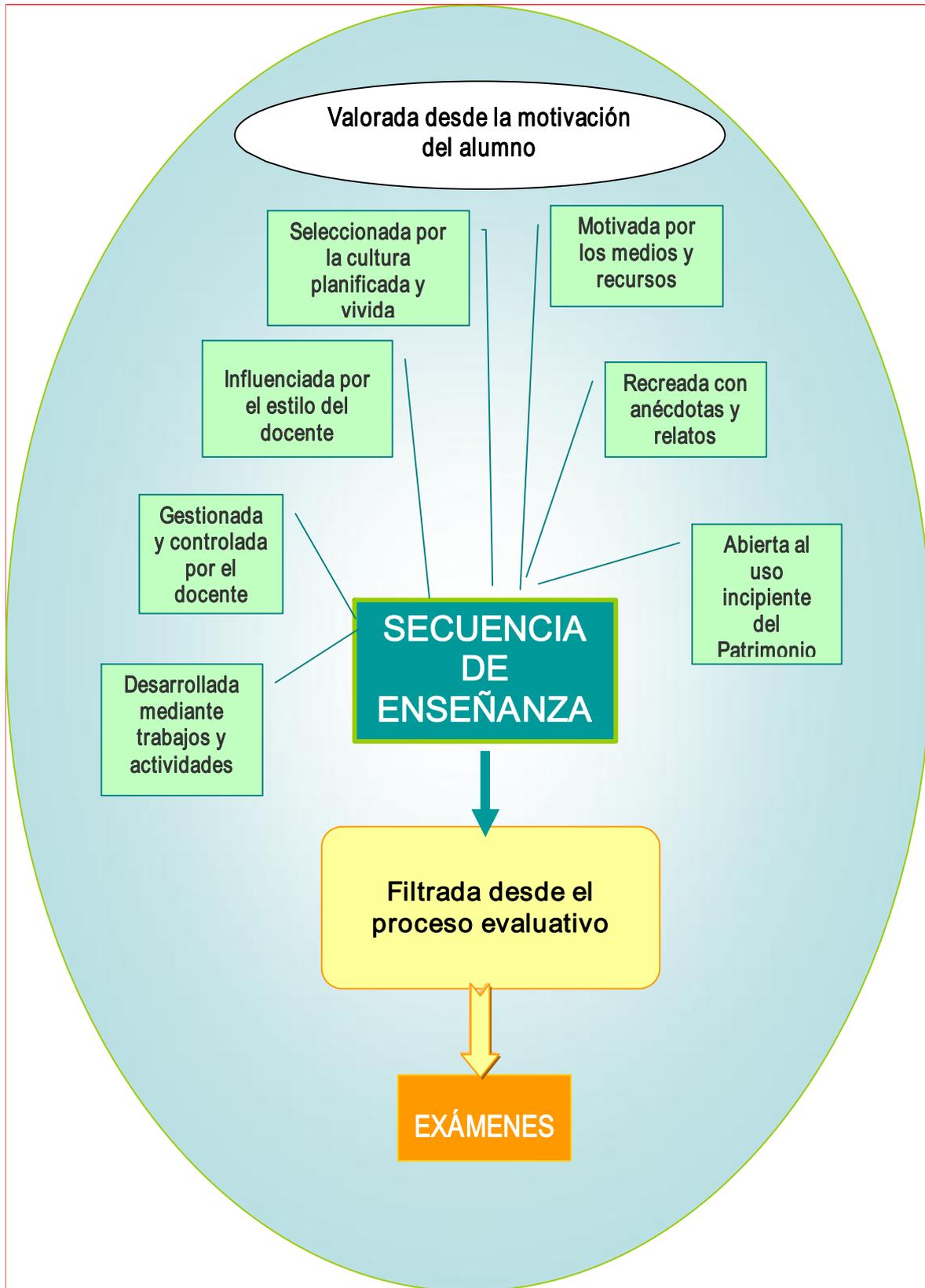


Figura n° 7



El núcleo central, objeto prioritario de nuestra descripción, es la *evaluación*, por lo que la trataré en primer lugar. Normalmente, la evaluación educativa es un fenómeno que forma parte del aula, está referida a los alumnos y se limita a controlar los conocimientos adquiridos mediante distintos tipos de pruebas. Pero no podemos olvidar, que la evaluación es una parte integrada de los proyectos de cada materia que se ponen en marcha, así como un indicador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se han llevado a cabo. A este ámbito de la investigación respondieron 1.389 alumnos, mediante 6.608 aportaciones (el 15,73% del total de 42.000). Dichas aportaciones, estuvieron referidas a cómo y de qué manera el profesorado examinaba y calificaba el dominio de los contenidos por parte de los alumnos. Más concretamente, distinguieron, por una parte, el tipo y la frecuencia de los exámenes, la técnica, la naturaleza de las preguntas y las condiciones del examen; y por otra, las calificaciones y los criterios que seguían para valorar su estudio, indicando la facilidad o no de superarlos; e, igualmente, señalaron las posibilidades de hacerlo copiándose.

Otro de los ámbitos que surgieron en la investigación fueron las *secuencias de enseñanza*. Éstas son llevadas a cabo por el docente que, organizando y ocupando el espacio del aula de múltiples formas y significados, permite que el alumno trabaje y se relacione individual y/o grupalmente, cree espacios para resolver las dudas y ordene dichas secuencias como un recurso escaso de tiempo que se gestiona para su optimización. La casi totalidad de los casos 1.507 de 1.523, describieron específicamente acciones de sus profesores referidas a este ámbito. Ese recuerdo se materializó en 11.526 aportaciones<sup>69</sup> que supone casi el 30% del total. Por otra parte, todos los procesos que se ponen en acción en el aula (en ese devenir de la práctica), son, en apreciación de los alumnos, el resultado de una actividad *planificadora llevada a cabo por el docente* que implica la selección y organización de los contenidos, actividades y experiencias (para su posterior desarrollo en clase),

---

<sup>69</sup> Aportaciones referidas al modelo seguido por el profesor y remitido a los tres momentos singulares de cada sesión: inicio, desarrollo y final.

previando determinados ritmos que le permitan cumplir, o no el temario previsto, y que exigen, sin duda, la preparación de sus clases por parte del docente. A este ámbito de reflexión responden 1.135 alumnos, con 3.069 aportaciones.

Los contenidos seleccionados son facilitados a los alumnos a través de unos *medios y de unos recursos*, que ofrecen ejemplificaciones y experiencias que van más allá del espacio del aula, facilitando tanto su acercamiento como su visualización motivadora. Respondieron a este ámbito de la investigación 1.362 alumnos, mediante 4.525 aportaciones<sup>70</sup>. Un medio a través del cual son facilitados a los alumnos los contenidos es la *utilización del Patrimonio Cultural* en la clase de Historia. Éste permite conocer en el espacio el contenido de ese trozo de la Historia, próximo o lejano, y que para muchos de los alumnos que no volverán a cursar materias de Historia, será su único contacto reglado con esa realidad de la que forman parte y con la que viven, muchas veces, sin ser conscientes de ello. Respondieron a este ámbito de la investigación 476 alumnos, mediante 562 aportaciones<sup>71</sup>.

En la secuencia de enseñanza, los contenidos seleccionados son presentados a los alumnos por medio de diferentes *tareas y trabajos* encargados a los discentes. No hay dudas de que esas tareas tienen un diferente sentido y alcance y que van desde las meras rutinarias, a las realmente reestructuradoras de la clase y el contenido. Respondieron a este ámbito de la investigación 1.165 alumnos, mediante 2.889 aportaciones<sup>72</sup>. También es habitual en los docentes, durante la transmisión o reconstrucción de los contenidos seleccionados, el *uso de bromas o*

---

<sup>70</sup> Aportaciones referidas a los utilizados por el docente para desarrollar los contenidos en el aula de acuerdo con la pertinencia de los mismos y que van desde los más tradicionales como son el libro de texto y los apuntes, pasando por los audiovisuales o los específicos de Historia como son los mapas, ejes o esquemas y terminando, muy incipientemente, por los medios informáticos.

<sup>71</sup> Aportaciones referidas a una singularidad de Historia que sin duda es el espacio y la impronta que en él han dejado las diferentes culturas que en un contexto próximo y casi cotidiano a veces son utilizadas por los docentes. Patrimonio que se visita, o no, en estructuras temporales singulares y cargadas de significado (viaje de estudios), u otras con una vertiente más didáctica como son los viajes organizados o las salidas de una jornada.

<sup>72</sup> Aportaciones referidas a como determinados contenidos de la Historia se completan, enriquecen o ayudan a ser comprendidos a través de trabajos sobre biografías, actividades de reflexión, tareas a completar en casa o en el aula e incluso con actividades muy específicas de Historia como son los comentarios de texto, las localizaciones espacio-temporales o los ejes cronológicos.

*anécdotas* que tienen como finalidad la ejemplificación o la distensión en el aula. Estas situaciones dejan ver una interacción social compleja (un sistema de roles, de normas y de valores implícitos, así como de sanciones positivas y negativas), un juego de tensiones y distensiones que se despliega en el espacio del aula. Respondieron a este ámbito de la investigación 867 alumnos, mediante 1.612 aportaciones<sup>73</sup>.

La secuencia de enseñanza es, igualmente, *controlada y gestionada* por el docente, cuya finalidad es, como comentamos, construir ambientes de aprendizaje donde sea posible esa actividad. El aula es un espacio para aprender, pero para que esto ocurra hacen falta unas condiciones mínimas que lo permitan. Igualmente, en este nivel educativo, la asistencia a clase lleva consigo determinados tipos de control de carácter más o menos obligatorio. Este apartado incluyó dos ámbitos de investigación: el propiamente referido a la gestión en el aula (1.028 alumnos y 2.462 aportaciones<sup>74</sup>), y el de control de clase con 926 alumnos y 1.647 aportaciones<sup>75</sup>).

En la secuencia de enseñanza, y en todo el proceso que se genera en torno a las variables que interviene, no podía quedar fuera *la figura del docente*, el estilo, la forma de ser y las características del profesor. Este ámbito expresado por los alumnos no constituyó una dimensión considerada en principio, ahora bien debido a su presencia y al número de casos y aportaciones recogidas lo consideramos un ámbito más, sin olvidar su singularidad, en la investigación, pero siendo conscientes de las posibilidades que su estudio pueden permitir. Han respondido a este ámbito

---

<sup>73</sup> Aportaciones referidas a como es recreada, en ocasiones, la secuencia de enseñanza con un tipo de informaciones más informales cuyo cometido, sin duda no exento de contenido, tiene como finalidad amenizar, alegrar, animar, etc., el desarrollo de los 50 minutos de clase. En ellas se distinguen las didácticas, las propias de la materia de Historia, las actuales, las referidas a la vida personal del profesor y a las bromas y jocosidades, con un significado y alcance muy distinto en cada una de ellas.

<sup>74</sup> Aportaciones referidas a clarificar cómo se consigue que la clase sea, en la medida de lo posible, un espacio para recrear la cultura.

<sup>75</sup> Recoge apreciaciones que contemplan las preferencias o no de los docentes, el tipo de sanciones que se impone en el aula, el ambiente de clase y el control de la asistencia en el que se distingue el grado de formalidad con el que se aborda o el de preocupación hacia los alumnos.

de la investigación 1.439 alumnos, mediante 5.904 aportaciones<sup>76</sup>. La última de las dimensiones está referida a la *valoración general* de todas las demás, a una visión global del conjunto de las mismas que hay que interpretar desde la motivación sentida o *manifestada por el alumnado*. Como bien es conocido, la motivación es la fuerza que mueve a realizar actividades así, se está motivado cuando se tiene la voluntad de hacer algo y, además, se es capaz de perseverar en el esfuerzo y en el tiempo necesario para conseguir las finalidades que se proponen. Más concretamente, cuando hablamos de educación y consideramos el carácter intencional de la conducta humana, es innegable que los factores que guían y dirigen la conducta del estudiante son las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el discente de sí mismo, de la tarea a realizar, del ambiente que le rodea y de las metas que pretende alcanzar. Respondieron a este ámbito 810 alumnos, mediante 1.196 aportaciones<sup>77</sup>.

Este breve recorrido por los ámbitos que constituyeron el objeto del proyecto, del que esta Tesis es una profundización de uno de ellos, nos ha permitido constatar la complejidad de los procesos implicados, la relación estrecha entre los mismos, la riqueza de matices existente y la interdependencia de todo aquello que ocurre en el aula y fuera de ella. Así pues, a partir de aquí, e incluido en este marco general, profundizaremos en lo que es nuestro objeto de estudio: la evaluación vista por los alumnos y los exámenes de Historia de España de 2º de Bachillerato como instrumento de obtención de la información.

---

<sup>76</sup> Aportaciones referidas, por una parte, a la actitud, carácter y peculiaridades del docente; por otra a su formación y compromiso con la enseñanza; y, también, una singular atención la figura del tutor. Una consideración, que no deja dudas sobre la influencia del docente en la secuencia de aprendizaje y que valora al discente en su dimensión social, personal y profesional.

<sup>77</sup> Valoración del conjunto de apreciaciones desde la motivación del alumno, aportaciones referidas al conjunto en general de la vida en el aula filtrada desde la motivación. Recoge también categorías referidas al alumno, al profesor, a la influencia de la metodología y al alcance de la selectividad.

## **3.2.-LA EVALUACIÓN DE HISTORIA VISTA POR LOS ALUMNOS.**

Hablar de evaluación es (a pesar de los escritos y reflexiones realizadas que la enmarcan como una dimensión más del proceso de enseñanza-aprendizaje), referirse al fin último, y muchas veces casi exclusivo, de todo lo que ocurre en el aula. Este inicio al estudio empírico de la evaluación desde la perspectiva de los alumnos, nos ha invitado a hacerla desde un trabajo de los mismos (Fernando Blumenkranc y Rubén Oddo, 2004) que, aunque distantes en el espacio, no lo son en el contenido de su futura profesionalización como enseñantes que no olvidan su actual situación de alumnos. Ellos la definen dentro de la tarea educativa, casi siempre, como un tema conflictivo para discentes, docentes y directivos. En su esencia, evaluar impone una suerte de recapitulación, de revisar lo hecho, de repensar; también de verter juicios y valorar equilibrando errores y aciertos. Dentro de la tarea educativa; no es difícil que este tipo de procesos lleven a conflictos de diversos tipos en los protagonistas y sobre todo entre los protagonistas.

A la voz que enuncia: mañana evalúo, le corresponde muchas veces de parte de los alumnos una sensación de angustia que los lleva a organizar diversas estrategias para la ocasión, algunas conscientes otras no, algunas exitosas, otras no tanto. Es necesario decir también que este proceso, este investirse como evaluador, tampoco es gratuito para el docente, este también tiene conflictos, hay ansiedad y movilización de afectos que los percibe desde su rol; hay una gran carga afectiva por más que se la intente negar. Por todas estas situaciones enunciadas que se generan y porque en realidad es simple reconocerse en algunas de ellas, decimos que el tema de la evaluación es conflictivo porque pone en tensión la relación saber y poder, lo que da lugar a que el momento vivido como evaluación adquiera una carga dramática intensa por las emociones y ansiedades que giran en torno a la posibilidad de "pasar o no", de "aprobar o no" (Blumenkranc y Oddo, 2004).

Tales vivencias se generan porque asistimos aún, en muchos casos a una "pedagogía del examen articulada en función de la acreditación, que descuida notoriamente los problemas de formación, procesos cognitivos y aprendizaje" (Díaz Barriga, 1990). Hasta aquí, hemos comenzado a hablar de la evaluación encontrando en el camino ya tres lugares donde detenerse, el primero es el de la alta carga emotiva que la situación impone, el segundo es el sobredimensionamiento de la acreditación por encima de una evaluación en sentido amplio y el tercero se refiere al grado de validación social de los saberes de la disciplina. En primer lugar, vamos a intentar desplazar la evaluación de la cuestión meramente técnica, para no confundir medir con evaluar, lo cual ocurre con demasiada frecuencia. Las materias, se han nutrido en gran medida de modelos mecanicistas, tecnicistas, biologicistas, con asentamiento en una mirada positivista de la ciencia lo cual hace prevalecer lo cuantitativo y lo observable de un fenómeno. Así, se puede generar confusión en los alumnos, sentimientos de sobreexigencia y desvalorización personal en aquellos que no cumplen con el modelo esperado. En este sentido, vamos a enunciar que la evaluación es en principio un problema teórico - epistemológico, ya que según sea la concepción del mundo, del conocimiento, de la educación, de la persona, con la que acordemos que vamos a mirar los fenómenos y a elaborar los criterios de evaluación. No hay instrumento que no se encuentre ligado a una particular manera de ver el mundo. Ser conscientes de esto es el punto de partida (Díaz Barriga, 1988). Es menester enunciar, que la evaluación está atravesada por la cuestión social, los factores socioeconómicos, raciales y culturales que contribuyen a generar ciertas diferenciaciones entre individuos que suelen quedar objetivadas justamente por la evaluación. Así también, vamos a decir que la evaluación tiene una dimensión institucional ya que es ahí donde finalmente se fijan criterios y se ponen en la práctica real y concreta en dispositivos grupales y/o individuales. Es en este marco donde la relación docente-alumno es atravesada por la evaluación. Finalmente, la evaluación también es un problema ético. Diferenciar cuáles son los valores que se buscan dentro de cada materia, desarrollarlos en la tarea, y evaluar el modo en que se van encarnando en los alumnos es quizás, el compromiso más

profundo. Nuestro trabajo se adentra en ese mundo técnico y vivencial aludido anteriormente, en ese mundo de resultados, de sentimientos y valoraciones. Así pues, podemos interpretar las aportaciones realizadas, que más adelante estudiaremos, desde ocho interrogantes que subyacen en ellas: ¿cómo los alumnos perciben la concreción de las cuestiones a evaluar?, ¿cuáles son las técnicas de evaluación mayormente utilizadas por el profesorado?, ¿qué periodicidad siguen los docentes en sus exámenes?, ¿en qué criterios de calificación se basan los docentes para evaluar a sus alumnos?, ¿cuáles son las condiciones que se dan en o para la realización del examen en el aula y de la actitud que mantiene el docente durante el mismo?, ¿cuál es la temporalidad, la forma y las actitudes del docente ante las discrepancias manifestadas por los alumnos respecto a los resultados?, ¿qué apreciaciones realizan los alumnos sobre los resultados obtenidos en la asignatura? y ¿qué estrategias de superación son empleadas por los alumnos en los exámenes y de las actitudes mantenidas por el docente?. A continuación desarrollamos brevemente los hallazgos encontrados.

### 3.2.1. – Valoración global de las dimensiones de la evaluación.

Como ya veníamos adelantando, en este apartado vamos a analizar, primero desde una perspectiva general, los procesos de evaluación tanto desde el interés y la preocupación que los alumnos de Bachillerato han demostrado a la hora de hablar sobre éstos, como desde la presencia o no de diferencias significativas que pueden hallarse entre los discentes de LGE y LOGSE. Así mismo, también abordaremos la evolución que durante una década ha experimentado la preocupación e interés de los alumnos respecto a la evaluación.

Igualmente, estudiaremos, desde una perspectiva más concreta, las tres grandes dimensiones de la evaluación (características de las pruebas, las calificaciones y el momento de realizarlas), emergentes a partir de las descripciones realizadas por los alumnos a lo largo de la década 1993-2003. Este análisis, lo llevaremos a cabo de dos maneras: en un primer momento, mostraremos una visión más global de estas dimensiones, pasando, posteriormente, a una visión más particular de las mismas, donde presentaremos sus características internas y el alcance de cada una de ellas, tanto en los intereses y preocupaciones de los discentes de LGE como de LOGSE.

En primer lugar, como ya avanzábamos anteriormente, cabe destacar que sobre evaluación han respondido 1.389 casos, de los 1.523 que constituyeron la investigación inicial, es decir un 91,20% (tabla nº 8). Es una apreciación importante, ya que *9 de cada 10 alumnos* hablan sobre ella. En sus recuerdos sobre sus clases de Historia, la evaluación y la forma de ser del profesorado constituyen dos dimensiones entrelazadas que explican lo que ocurría en las aulas. Por otra parte, esta dimensión de la enseñanza preocupa a los alumnos sea cual sea el sistema educativo pues, tal y como se evidencia en la tabla nº 8, la mitad de los 1.389 de los casos corresponden a cada sistema educativo. No se puede negar que,

como vimos en el conjunto general de los 11 ámbitos encontrados, ocupa el tercer lugar (después de los procesos de enseñanza y de las características de los profesores), lo que indica un sustancial interés y preocupación del alumnado hacia todo lo que rodea al proceso de evaluación.

Tabla nº 8

Evaluación					
Casos	1389	LGE	690	LOGSE	699
Descripciones	6608	LGE	2975	LOGSE	3633

Evaluación (%)					
Casos	91.2%	LGE	49.7%	LOGSE	50.3%
Descripciones	15.7%	LGE	45%	LOGSE	55%

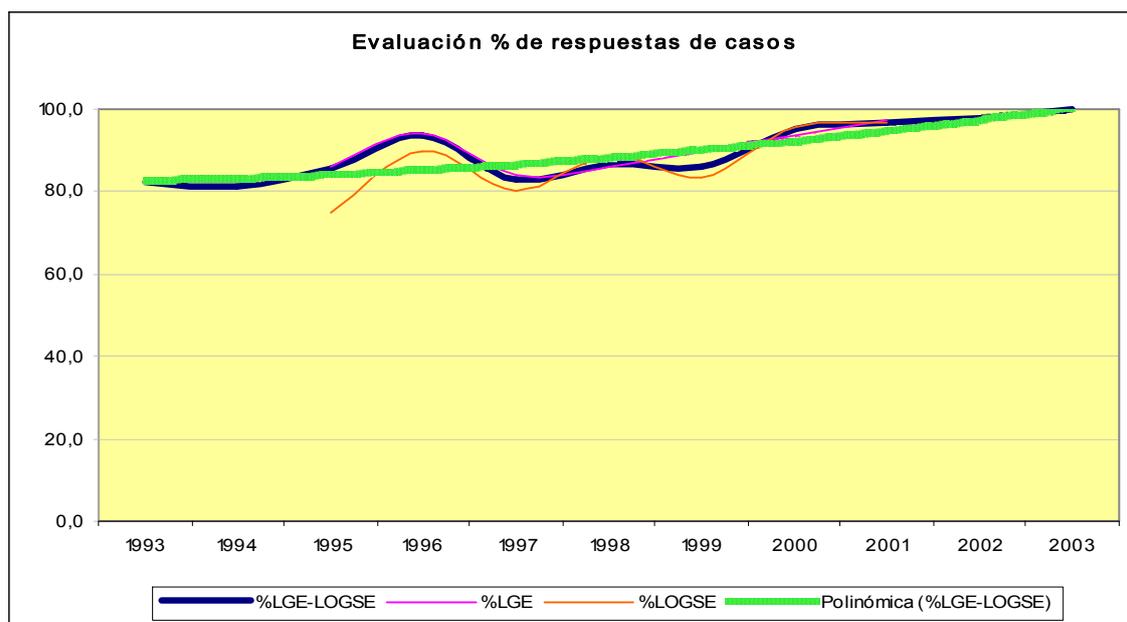
Por otra parte, contamos con 6.608 aportaciones de las 42.000 recogidas en la investigación, un número destacable, pues nos permite profundizar en el contenido objeto de este trabajo (en términos porcentuales equivale a un 15,73% de las descripciones totales). Muy interesante es el número de las mismas, cuando recuerdan sus vivencias sobre la evaluación el alumnado de L.G.E. y el de L.O.G.S.E. Efectivamente, si bien en el número de casos no encontramos diferencias, si las hay, un 10% más en los discentes de L.O.G.S.E, en su disposición a narrar sus vivencias sobre el tema. En este sentido podemos señalar ya este hecho distinto: *hay más inquietud o información sobre la evaluación en estos alumnos*, lo que les lleva a hablar más sobre el tema. Evidentemente, tendremos que profundizar en el sentido de la misma, pero es un hecho destacable que apenas finalizada la implantación total de esta reforma podamos mostrar este cambio que, además, tiene significatividad estadística (tabla nº 9)

Evaluación		Responden: 6608	
Sistema	Población= 6608	Mínimo	Máximo
L.G.E.	50,0%	43,8%	46,2%
L.O.G.S.E.	50,0%	53,8%	56,2%

En cuanto al proceso de cambio que se puede registrar en los dos últimos lustros, gráfico nº 6, no podemos apreciar modificaciones con significatividad estadística, en el número de casos referidos a los procesos de evaluación<sup>78</sup>. Sí se puede apreciar, basándonos en la línea de tendencia (línea gruesa punteada) un incremento de los casos a lo largo de esta década (en un 15% aproximadamente). El contenido de ese aumento, lógicamente, hemos de determinarlo en los apartados siguientes, sin embargo una primera aproximación nos indica que tras el estancamiento de los primeros años es, principalmente a partir de 1995, cuando ha seguido un aumento continuo llegando a alcanzar en el 2003 el 100% del total de esos casos. Igualmente, debemos analizar, con reservas, los datos de 1992 y 1995, pues el bajo número de casos no permite una valoración tan absoluta. Por otra parte, es interesante observar como en los años en los que LGE y LOGSE coexisten, las oscilaciones se van produciendo a la par, sin que el hecho de que sean dos reformas educativas diferentes, tenga influencia alguna. Así pues, a modo de reflexión, podemos decir que el interés y la preocupación del alumnado hacia todo lo que rodea al proceso de evaluación, no sufre modificaciones significativas entre los alumnos de LGE y de LOGSE, mostrando su tendencia a aumentar y continuar su línea de crecimiento.

<sup>78</sup> Los datos en él empleados están considerados en porcentajes entre los casos que han sido obtenidos en la categoría de evaluación y los que en la totalidad de los casos (1523) han correspondido.

Gráfico nº 6



Al hablar de evaluación, los alumnos van recordando sus vivencias sobre este ámbito de la enseñanza de una forma natural, pues no se les había proporcionado referentes previos de reflexión, como hemos dicho anteriormente. La categorización emergente de las 6.608 descripciones, nos permite apreciar tres grandes dimensiones<sup>79</sup> de estas inquietudes:

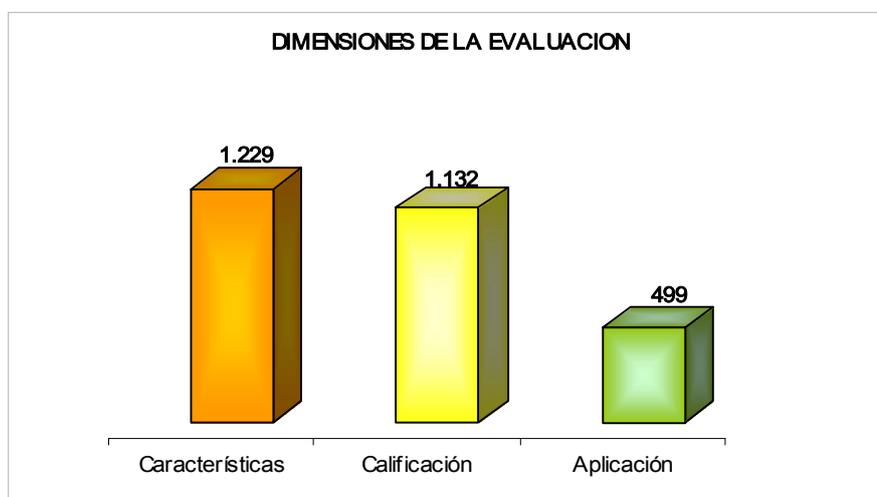
-  **Las características de las pruebas efectuadas** (1.229 casos). El primero, sobre la que profundizaremos en el apartado denominado “*Los exámenes como instrumento de obtención de la información*”, está formado a su vez por dos subdimensiones: formal y sustantiva. En la primera de ellas, que es la que vamos a estudiar en este apartado, se distinguen: la concreción de las preguntas que constituyen los exámenes,

<sup>79</sup> Observando estas dimensiones de la evaluación, recordamos cuando en el primer apartado de esta Tesis hablábamos acerca de los usos de la evaluación de alumnos que se están llevando a cabo en las aulas, los cuales están proporcionando un espacio comprensivo e ideológico de las diferentes concepciones de calidad. A su vez, también debemos hacer referencia a dos principios que actúan como marco de referencia de la evaluación de alumnos, como son: la evaluación como comparación y la evaluación como proceso y sistema.

las técnicas de evaluación utilizadas y la periodicidad de los exámenes y sus recuperaciones. La subdimensión sustantiva, recogerá los aspectos relativos a las capacidades cognitivas y los contenidos de los exámenes.

- Las calificaciones de las pruebas y su evaluación (1.132 casos). Que los concretan en los referentes y las valoraciones, de objetividad o subjetividad, que son utilizadas para calificar.
- El momento de aplicación de la prueba (499 casos). Más específicamente señalan: las condiciones en las que se desarrolla, el tiempo para la revisión y las estrategias de superación de la prueba mediante el copiado.

Gráfico nº 7



Evidentemente, lo que preocupa a los alumnos cuando hablamos en la totalidad de estos espacios de reflexión es, en primer lugar, el cuándo y el cómo de la prueba, 8 de cada 10 discentes la recuerdan y casi al mismo nivel las calificaciones (7 de cada 10). Más alejado, pero presente en 1 de cada 3 alumnos, está todo un mundo de negociaciones que se estructura en torno a este momento de la evaluación: la aplicación de la prueba. Esta diferencia es más destacada si tenemos en cuenta las aportaciones ya que un poco más de la mitad (51%), están dispuestos a hablar sobre las características de las pruebas y después sobre las

calificaciones (38%) y ya muy alejada el momento de su aplicación (11%). Es destacable ese hecho cuando hablamos de estos espacios y sus características conjuntamente, pues indica cómo lo más inmediato y tangible (preguntas, fechas, tipos de pruebas, recuperaciones, etc.), es lo que acapara la atención y sobre lo que sus recuerdos se muestran más abundantes y precisos, frente a otros, como por ejemplo la justicia o no en las calificaciones, que nos podría inducir a pensar en que es lo que más queda grabado en la memoria del alumno.

Gráfico nº 8

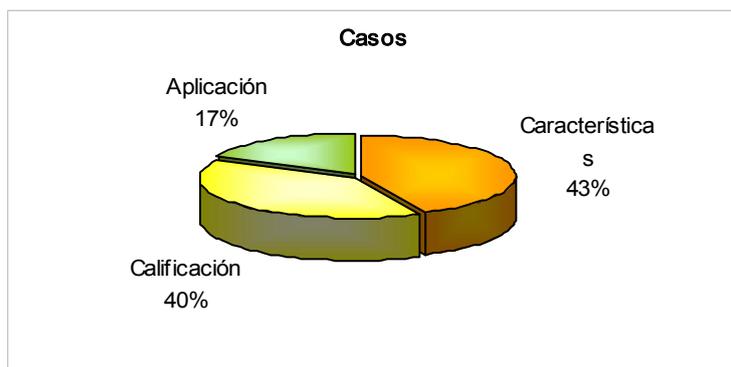
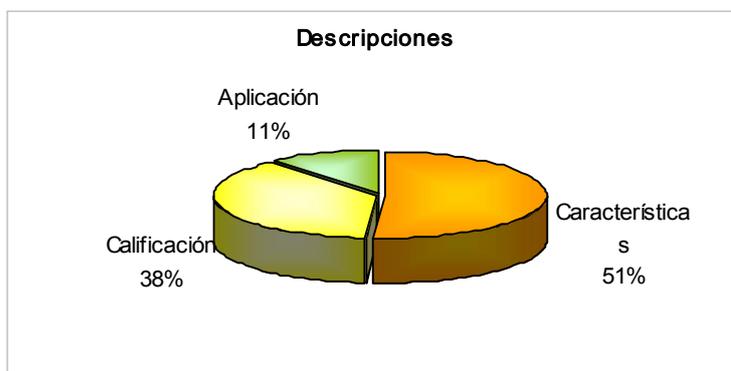


Gráfico nº 9



Nuevamente, como se mostraba más arriba, es el alumnado de L.O.G.S.E. el que es más sensible al tema a la hora de hablar y le dedica, en estos tres ejes de reflexión, un 10% más de descripciones. Vuelve pues a insistirse en la interpretación anterior, bien por información o por la inquietud, estos discentes son más sensibles a la evaluación.

Tabla nº 10

Dimensiones de la evaluación (descripciones %)					
Características	51.1%	LGE	44.9%	LOGSE	55.1%
Calificación	37.9%	LGE	45.7%	LOGSE	54.3%
Aplicación	11%	LGE	43.5%	LOGSE	56.5%

Tabla nº 11			
Características	Población= 6608	Responden: 3375	
Sistema		Mínimo	Máximo
LGE	50%	43,2%	46,5%
LOGSE	50%	53,5%	56,8%

Tabla nº 12			
Calificación	Población= 6608	Responden: 729	
Sistema		Mínimo	Máximo
LGE	50%	39,9%	47,1%
LOGSE	50%	52,9%	60,1%

Tabla nº 13			
Aplicación	Población= 6608	Responden: 2504	
Sistema		Mínimo	Máximo
LGE	50%	43,7%	47,6%
LOGSE	50%	52,4%	56,3%

Revisadas esas tres grandes dimensiones, pasamos ahora a presentar sus particularidades para, posteriormente, profundizar en ellas señalando lo que las singulariza. Los gráficos nº 10 y nº 11 muestran los valores absolutos alcanzados, tanto en los casos como en las descripciones, y la tabla nº 14 los valores relativos. En cuanto a los gráficos, añadir que nos van a ofrecer una visión particular de cada una de las cualidades que poseen estas dimensiones (barras color claro) y una visión general del conjunto de cada una de dichas dimensiones (barras color oscuro).

Gráfico nº 10

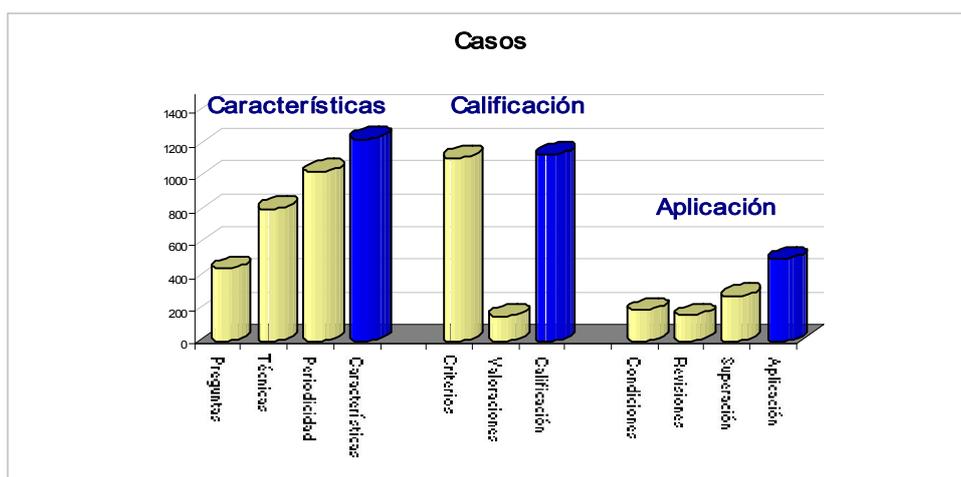
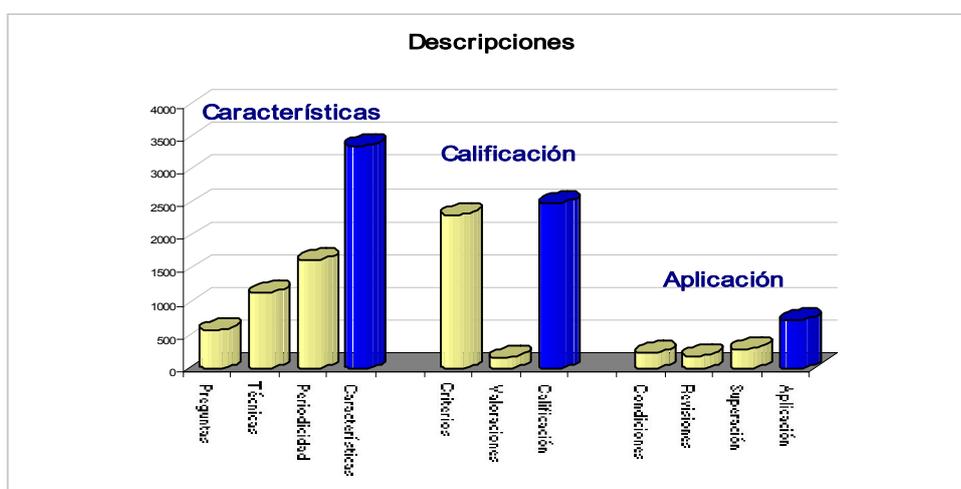


Gráfico nº 11



Si atendemos estos resultados, son la periodicidad de los exámenes (67% de los 1.523), los criterios de valoración (73% del total) y la forma de superarlos (18%), lo que preocupa principalmente al alumno en cada uno de estos espacios que hemos constituido como objeto de estudio.

Evidentemente, es distinto el peso de cada una, pero implica un claro testimonio de los tres momentos de la evaluación clásicos ¿cuándo me evalúas?, ¿cómo me calificas? y, ¿hay alguna estrategia para superar esas pruebas. Estos tres momentos de la evaluación se encuentran insertados en los principios de la evaluación mencionados en la fundamentación, la evaluación como proceso y sistema, en donde se recogen las condiciones generales del funcionamiento curricular (el propósito educativo, las técnicas, las cuestiones, la corrección,...), estrechamente vinculadas con las técnicas de evaluación.

Tabla nº 14

	Descripciones (%)	Casos (%)
Preguntas	8,8	28,9
Técnicas	17,4	52,7
Periodicidad	24,9	67,6
<b>Características</b>	<b>51,1</b>	<b>80,7</b>
Criterios	35,4	73,1
Valoraciones	2,5	9,8
<b>Calificación</b>	<b>37,9</b>	<b>74,3</b>
Condiciones	3,6	12,3
Revisiones	2,9	10,0
Superación	4,5	17,7
<b>Aplicación</b>	<b>11,0</b>	<b>32,8</b>

Por último, cabe destacar que hallamos diferencias respecto a estas particularidades de las dimensiones de la evaluación entre los alumnos de L.G.E. y L.O.G.S.E. Efectivamente, en todas ellas hay un 15% más de descripciones por parte de los discentes de L.O.G.S.E., lo que indica aquello que venimos manteniendo desde el inicio de este apartado, hay más sensibilidad o inquietud por

parte de estos alumnos. En los apartados correspondientes, profundizaremos en ello y concretaremos el sentido y los contenidos de las mismas.

Tabla nº 15			
Características	Población= 6608	Responden: 3375	
Sistema		Mínimo	Máximo
LGE	50,0%	43,2%	46,5%
LOGSE	50,0%	53,5%	56,8%

Tabla nº 16			
Calificación	Población= 6608	Responden: 729	
Sistema		Mínimo	Máximo
LGE	50,0%	39,9%	47,1%
LOGSE	50,0%	52,9%	60,1%

Tabla nº 17			
Aplicación	Población= 6608	Responden: 2504	
Sistema		Mínimo	Máximo
LGE	50,0%	43,7%	47,6%
LOGSE	50,0%	52,4%	56,3%

Desarrollada esta síntesis general de las dimensiones de la evaluación vistas por los alumnos, pasamos en los apartados siguientes, a profundizar en ellas. En cada una señalaremos, en primer lugar, una valoración global enfatizando en los datos más representativos. Después, y tomando como base el trabajo anterior, analizaremos la incidencia que el cambio de legislación, LGE y LOGSE, ha tenido en la práctica habitual de los docentes. Por último consideraremos, en el caso que sea posible, los cambios producidos en los 10 últimos años, independientemente de sea cual sea el Sistema Educativo, ha tenido el devenir de la práctica de la evaluación de Historia por parte de los profesores.

## 3.2.2 – Valoraciones específicas de las dimensiones de la evaluación.

### A.- Características de las pruebas.

#### Concreción de las preguntas a evaluar

La determinación de las variables en torno a las que los alumnos concretan las preguntas de sus exámenes, están referidas al **número de preguntas** que aparecían en las pruebas (301.09.- *Sus exámenes constaban de cuatro preguntas, dos teóricas y dos prácticas, y el alumno debía realizar dos preguntas independientemente de su carácter; 627.07.- El examen siempre constaba de unas cinco preguntas*), si existía la **opción de elegir** entre ellas (132.20.- *Los exámenes eran de cuatro preguntas, a elegir tres; 266.08.- Sus exámenes eran preguntas a elegir: de cuatro se elegían dos*), la influencia de la **selectividad** en los exámenes (471.10.- *Los exámenes eran tipo selectividad; 444.09.- Los exámenes los ponía tipo selectividad: cuatro preguntas para elegir dos, eran dos comentarios de texto y dos para desarrollar*); descripciones en las que se reflejan **cómo eran las cuestiones**, es decir, la dificultad cognitiva que en ellas se encontraba (1250.18.- *Quería una introducción, un desarrollo y una conclusión; 1498.04.- Le gusta mucho poner preguntas para que nosotros relacionemos conceptos*); así como las observaciones que el profesor realizaba a los alumnos acerca de las **preguntas que consideraba importantes** a lo largo de sus explicaciones (1154.29.- *Hasta decía las preguntas importantes conforme desarrollaba el tema y luego eran esas preguntas las que caían; 1251.07.- Decía los apartados que entraban para el examen “ Lo daba todo hecho”*). Respecto a esta última variable, podemos decir que normalmente, estas consideraciones son tomadas por los alumnos como material que deben de estudiar en profundidad para la prueba, puesto que existe una gran probabilidad de que el profesor, al haber hecho hincapié en ello, lo incluya en ésta; y a su vez, de este modo, se aseguran unos puntos en su calificación final.

Cabe, en primer lugar, presentar los valores absolutos y relativos obtenidos en esta cualidad de la evaluación para, posteriormente, pasar a un análisis más pormenorizado.

Tabla nº 18.

DIMENSIONES		DESCRIPCIONES			CASOS		
A.- CARACTERÍSTICAS DE LAS PRUEBAS		Total	LGE	LOGSE	Total	LGE	LOGSE
1.- Concreción de las preguntas a evaluar		<b>584</b>	269	315	<b>440<sup>80</sup></b>	201	239
	Precisión del número de preguntas y optatividad de las mismas.	291	124	167	251	104	147
	Naturaleza de las preguntas (dificultad cognitiva)	196	101	95	178	92	86
	Consideraciones hacia las preguntas importantes durante las explicaciones	97	44	53	92	42	50

Tabla nº 19

DIMENSIONES		% sobre el referente anterior			% sobre el referente anterior		
A.- CARACTERÍSTICAS DE LAS PRUEBAS		DESCRIPCIONES			CASOS		
		% Total	% LGE	% LOGSE	% Total	% LGE	% LOGSE
1.- Concreción de las preguntas a evaluar		<b>8,8</b>	46,1	53,9	<b>31,7<sup>81</sup></b>	45,7	54,3
	Precisión del número de preguntas y optatividad de las mismas.	49,8	42,6	57,4	48,2	41,4	58,6
	Naturaleza de las preguntas (dificultad cognitiva)	33,6	51,5	48,5	34,2	51,7	48,3
	Consideraciones hacia las preguntas importantes durante las explicaciones	16,6	45,4	54,6	17,6	45,7	54,3

<sup>80</sup> Respecto al número total de casos, debemos destacar que en ninguna de las tablas que en este trabajo presentamos va a coincidir con la suma de las variables (celda gris oscura), pues estamos hablando de variables que son excluyentes y que, por lo tanto, un mismo caso puede estar presente en más de una de ellas.

<sup>81</sup> En relación a este dato, debemos señalar que la suma de todos los totales de casos de las diferentes cualidades de la evaluación no va a sumar el 100% de los mismos, por los motivos indicados anteriormente.

En relación a las apreciaciones realizadas por los discentes sobre la “concreción de las preguntas a evaluar”, podemos decir que de los 1389 alumnos que hablaron sobre la evaluación, 440 lo hacen acerca de esta cualidad, los cuales suponen un 31,7% de los casos totales. Dentro los casos mencionados se han alcanzado 584 aportaciones, lo cual significa que cada uno de los alumnos que han hablado de la concreción de las cuestiones han contribuido con una o dos aportaciones, que teniéndolo en cuenta de forma individual puede no suponer significativo, pero apreciado en su globalidad es una cantidad con una considerable importancia en cuanto a información recabada se refiere.

Podemos destacar que dentro de esta cualidad, son la precisión del número de preguntas y la optatividad de las mismas las que más interés despiertan entre los alumnos (49,8%), seguidas de la naturaleza de las preguntas con un 33,6% y por último, con diferencia respecto a los anteriores, se encuentran las consideraciones realizadas por el profesor hacia las preguntas importantes durante las explicaciones (16,6%).

### ***Resultados diferenciales entre LGE y LOGSE***

Referido a las diferencias encontradas entre LGE y LOGSE, cabe destacar que sí hay una inversión en la tendencia, pues un 4% menos de los casos esperados son de LGE y un 4% más de los casos esperados son de LOGSE, es decir, que el alumnado de la LGE declara en un 46,9% (frente al 51% del total de las aportaciones), y el alumnado de LOGSE lo hace en una 53,01% (frente al 49% del total). Más concretamente, las diferencias entre el profesorado de LOGSE y LGE a la hora de establecer el número de preguntas que conforman el examen y la optatividad de las mismas, y en relación a las consideraciones que hacen hacia las preguntas importantes, se encuentran en: el número y la optatividad de las preguntas y la influencia de la selectividad en las evaluaciones; en que el profesor daba pistas

durante las clases acerca de las preguntas del examen, e incluso repetía las preguntas formuladas a cursos de años anteriores, y también que en el examen aparecían siempre los contenidos explicados en clase y no otros, claramente significativas en la LOGSE. Por el contrario, no hay diferencias entre los dos Sistemas Educativos cuando se refiere a la naturaleza de las preguntas.

1.- Concreción de las preguntas a evaluar	Casos	
	Sistema	% del apartado
L.G.E.	46,99	50,9 <sup>82</sup>
L.O.G.S.E.	53,01	49,1 <sup>83</sup>

En esta cualidad de la prueba acerca de la “Concreción de las cuestiones a evaluar”, la única variable que presenta significatividad es la relativa al número de preguntas que configuran el examen de Historia y a la optatividad de las mismas.

Número de preguntas y optatividad	Población= 1523	Responden: 220	
		Mínimo	Máximo
L.G.E.	51%	36,2%	49,3%
L.O.G.S.E.	49%	50,7%	63,8%

### *Resultados evolutivos*

Los cambios, como bien se sabe, en educación son lentos pues como hechos sociales están vinculados con las concepciones y convicciones de los implicados. Efectivamente podemos mantener que el profesorado que de 9 a 10 imparte LGE, puede perfectamente de 11 a 12 impartir LOGSE y, lógicamente, en ese breve

<sup>82</sup> Es el porcentaje de alumnos de LGE

<sup>83</sup> Es el porcentaje de alumnos de LOGSE

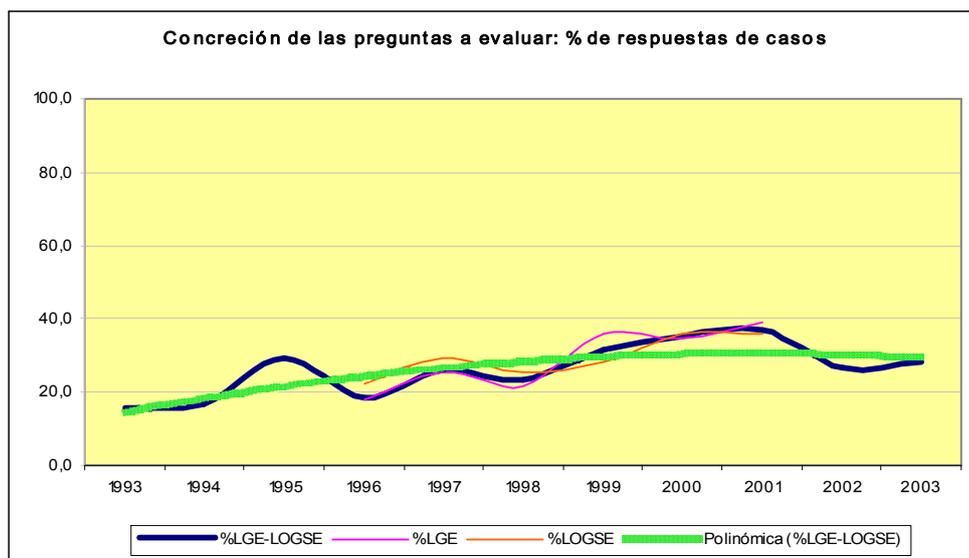
periodo no cambia de mentalidad. Sin embargo, como se ha visto en el apartado anterior cuando encontramos presiones externas tales como las Reformas Educativas, pese a una resistencia inicial al cambio, éste se introduce lentamente en las aulas. En este apartado indicaremos los cambios que se han producido con independencia del sistema educativo, es decir ¿qué ha quedado en las aulas, referido a los procesos de evaluación, después de dos reformas?

En primer lugar, podemos decir que la concreción de las preguntas a evaluar, se secuencian perfectamente desde 1993 a 2003, con lo que podemos afirmar que su existencia está presente en todo este periodo de estudio.

1993	5.17.- El examen constaba siempre de 4 preguntas a elegir 2.no eran preguntas rebuscadas, sino muy sencillas.
1994	600.19.- No quería “memorismo”, sino que lo comprendiéramos.
1995	58.07.- Los exámenes se basaban en la repetición de conceptos.
1996	576.16.- También nos hacía de vez en cuando exámenes tipo selectividad.
1997	1339.21.- El examen llevaba una parte de definiciones, otra de ordenar cronológicamente, otra que constaba de cuatro preguntas cortas y la última de dos preguntas de desarrollo.
1998	25.01.- Sus exámenes eran preguntas para desarrollar muy largas
1999	445.16.- Los exámenes eran largos
2000	951.16.- Los exámenes tenían la misma estructura que los de selectividad, nos limitaban el tiempo y los folios, siempre con la excusa de prepararnos tanto para la selectividad como para la universidad: los exámenes se dividían en dos partes: un comentario de texto y una pregunta de desarrollo.
2001	784.20.- Los exámenes son siempre igual que en selectividad (una pregunta básica y un comentario de texto)
2002	1501.18.- Nos decía siempre posibles preguntas.
2003	1363.04.- Dice las preguntas de examen en sus explicaciones.

Unida a esta presencia de la concreción de las preguntas a evaluar en los últimos diez años, podemos observar en la gráfica siguiente, según la línea de tendencia, que en el año 1996 disminuye el interés y la preocupación del alumnado (principalmente de LGE) hacia la concreción de las preguntas de los exámenes tras el aumento que se produjo en el 95, sin embargo puede igualmente apreciarse un progresivo ascenso hasta los últimos años de nuestro estudio. Por otro lado, en este gráfico no se presenta un uso diferenciado entre el profesorado cuando imparte docencia en ambos niveles educativos. En este sentido la evidencia a destacar es que los alumnos de LOGSE continúan mostrando interés por este tema y además éste va en aumento.

Gráfico 12



## Técnicas de evaluación utilizadas

En esta cualidad de la prueba denominada “Técnicas de evaluación utilizadas”, recogemos todas aquellas técnicas empleadas por el profesorado de Historia para evaluar a sus alumnos. Éstas son definidas por Martínez (2003, p. 297) como “*instrumentos, situaciones, recursos o procedimientos que se utilizan para obtener información sobre el proceso educativo en general, y sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos en particular*”. Más concretamente, a partir de las declaraciones de los discentes hemos recogido como técnicas de evaluación los **exámenes escritos de redacción** (394.26.- *Nos evaluaba a través de exámenes escritos; 400.25.- Las preguntas eran todas de desarrollo*), las **pruebas orales** (805.17.- *Nos hacía una prueba oral cada trimestre que contaba medio punto de la nota de cada evaluación; 828.10.- Cada vez que terminaba un tema nos hacía una prueba oral*), los **exámenes tipo test** (1511.08.- *Los exámenes que nos hacía eran tipo test; 1259.09.- Hacía tests cada 15 días, era una especie de ayuda para aprobar*) y otros ejemplos de pruebas en donde los alumnos hablan de la realización de **exámenes sorpresa**, de diapositivas, de preguntas calificables durante la clase, ... (232.05.- *Realizaba exámenes sorpresa; 79.09.- En el de diapositivas ponía 2 o3 sin decir quien era el personaje ni nada; 1051.17.- En alguna ocasión llegaba a clase preguntando en plan sorpresa, suponen para ver quien lo llevaba al día*).

Tabla nº 22.

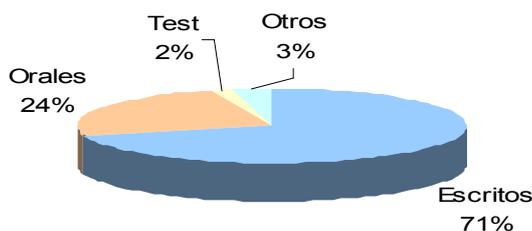
DIMENSIONES		DESCRIPCIONES			CASOS		
A.- CARACTERÍSTICAS DE LAS PRUEBAS		Total	LGE	LOGSE	Total	LGE	LOGSE
2.- Técnicas de evaluación utilizadas		<b>1147</b>	481	666	<b>803</b>	356	447
	Escritas de redacción	793	323	470	710	301	409
	Orales	298	118	180	244	104	140
	Test	20	16	4	16	13	3
	Otros (preguntas, diapositivas)	36	24	12	33	21	12

Tabla nº 23

DIMENSIONES	% sobre el referente anterior			% sobre el referente anterior		
	DESCRIPCIONES			CASOS		
A.- CARACTERÍSTICAS DE LAS PRUEBAS	% Total	% LGE	% LOGSE	% Total	% LGE	% LOGSE
2.- Técnicas de evaluación utilizadas	17,4	41,9	58,1	57,8	44,3	55,7
Escritas de redacción	69,1	40,7	59,3	70,8	42,4	57,6
Orales	26,1	39,6	60,4	24,3	42,6	57,4
Test	1,7	80,0	20,0	1,6	81,3	18,8
Otros (preguntas, diapositivas)	3,1	66,7	33,3	3,3	63,6	36,4

Las tablas recogen todas aquellas descripciones de los alumnos en las que se expone el tipo de prueba efectuada por su profesor de Historia, ya fuera de redacción, oral, tipo test u otro. En relación a las apreciaciones realizadas por los discentes sobre esta característica de la prueba se han obtenido 803 de los 1389 casos. Entre los casos mencionados se han alcanzado 1147 aportaciones, lo que significa que cada uno de los alumnos que han hablado de las técnicas de evaluación han contribuido con varias descripciones a la obtención de una importante información sobre esta cualidad. Más concretamente, encontramos 4 variables que explican el conjunto de las aportaciones recibidas, de entre las cuales son las técnicas escritas de redacción acerca de las cuales los discentes realizan más comentarios (70,8%), seguidas de las orales con un 24,3% y, ya muy separadamente de las anteriores encontramos los test (1,6%) y los otros tipos técnicas mencionados (3,3%).

Gráfico nº 13



### ***Resultados diferenciales entre LGE y LOGSE***

Tal y como indica la tabla siguiente, hay diferencias significativas entre las declaraciones realizadas por los alumnos de LGE y los de LOGSE. En cuanto a ellas, podemos decir que las diferencias entre el profesorado de LOGSE y LGE a la hora de utilizar técnicas de evaluación como las escritas, las orales o los test, se encuentran, más concretamente, en relación con las técnicas escritas en: la utilización de éstas sin más especificación, en la gran extensión que suponen, en que la composición del eran comentarios de texto y alguna pregunta teórica y en la combinación de dos técnicas de evaluación; y con respecto a las técnicas orales se encuentran en: la utilización de éstas sin más especificación, en su combinación con otra técnica evaluativa, en su uso como nota de clase y en aquellas menciones en las que se hace referencia a su no utilización, claramente significativas en la LOGSE. Por el contrario, no hay diferencias entre los dos Sistemas Educativos cuando se refiere al empleo de test por parte del profesorado para evaluar a sus alumnos.

2.- Técnicas de evaluación utilizadas	Casos	
	Sistema	% del apartado
L.G.E.	44,11	50,9
L.O.G.S.E.	55,89	49,1

Las tres principales técnicas de evaluación que hemos tratado en este trabajo (escrita, oral y test) son significativas. Es decir, que los alumnos han hablado más acerca de las técnicas que sus profesores de Historia empleaban para evaluarlos, de lo que esperábamos en un principio.

Técnicas de evaluación	Población= 1523	Responden: 789	
		Mínimo	Máximo
Sistema			
L.G.E	51%	40,6%	47,6%
L.O.G.S.E.	49%	52,4%	59,4%

### Resultados evolutivos

En primer lugar podemos decir que las técnicas de evaluación utilizadas por los docentes de Historia, más concretamente los exámenes, independientemente de su tipología, se secuencian perfectamente desde 1993 a 2003, con lo que podemos afirmar que su existencia está presente en todo este periodo de estudio.

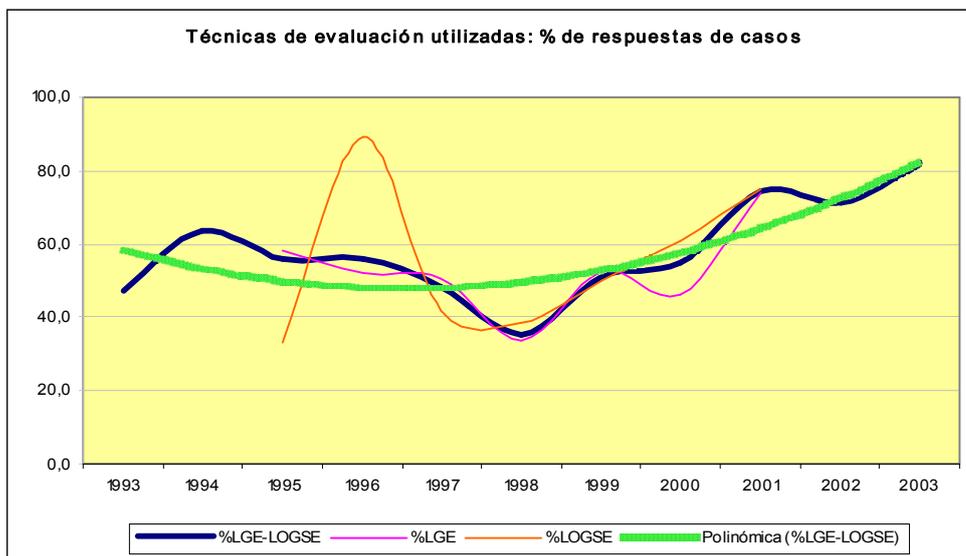
1993	1382.24.- Los exámenes eran de forma escrita
1994	911.02.- Fue el único docente del instituto que realizaba exámenes tipo test porque así pensaba que iríamos más preparados para la universidad, en donde son muy comunes.
1995	941.07.- Una vez a la semana hacía un examen oral y cada cierto tiempo un examen escrito.
1996	1234.09.- El examen era escrito y estaba compuesto por un comentario de texto y preguntas teóricas.
1997	1241.12.- Los exámenes solían ser escritos, pero las preguntas que hacía en clase también contaban nota, y mucha.
1998	536.04.- Cuando yo había finalizado de pasar lista, abría su archivador al azar y preguntaba la lección a dos o tres personas.
1999	476.10.- Sus exámenes eran tipo test.
2000	1139.07.- Una vez a la semana hacíamos un examen tipo test y así nos obligaba a estudiar
2001	424.50.- Las pruebas orales se realizaban semanalmente.
2002	1419.24.- La evaluación oral era esporádica
2003	1436.23.- Los exámenes que realizaba eran todos por escrito.

Unida a esta presencia de las técnicas de evaluación utilizadas por los docentes de Historia de España en los últimos diez años, podemos observar en el gráfico siguiente, según la línea de tendencia, que es concretamente en 1998 cuando el número de alumnos que hablan sobre las técnicas utilizadas por sus profesores sufre un notable descenso<sup>84</sup>, y que es a partir del 99 cuando esta línea comienza un creciente aumento hasta alcanzar el 80% de los casos al final del periodo de la

<sup>84</sup> Entre los años 97 y 98 se generalizó, en mayor medida que hasta entonces, la reforma educativa de la LOGSE por parte de los Institutos de Secundaria, finalizando su implantación en 2001. Debido a esto, en los gráficos de tendencias vamos a encontrar un descenso de casos en estos años.

investigación. Respecto a las diferencias entre los discentes de LGE y de LOGSE, podemos señalar que son éstos últimos los que más declaraciones realizan durante 1996 coincidiendo esto con la implementación de la nueva reforma educativa, tras la cual comparten su ascenso.

Gráfico nº 14



## Periodicidad de los exámenes

Las tablas que, más abajo reproducimos, recogen todas aquellas aportaciones de los alumnos en las que, además del número de evaluaciones y de la existencia o no de exámenes de recuperación a lo largo del curso académico, se habla del momento en el que se realizaron, ya fueran por temas, semanales o quincenales, o por trimestres o anuales... y acerca de la intencionalidad de las mismas (recuperaciones, parciales, globales/finales, y evaluación continua). En relación a las apreciaciones realizadas sobre la periodicidad de los exámenes, se han obtenido 1030 casos de los 1389 que hablaron sobre evaluación, los cuales suponen un 74,2% de los casos totales de ésta. Entre los casos mencionados se han alcanzado 1644 descripciones, las cuales suponen un 24,9% de las aportaciones totales de dicha cualidad. Estos datos nos muestran la gran diversidad de momentos en los que pueden realizarse los exámenes y la frecuencia según el profesor. Y también nos descubren la importancia que ven en ello los alumnos, puesto que la gran cantidad de información recogida relativa a la periodicidad de los exámenes así lo demuestra. Por tanto, podemos decir que esta cualidad es una de las más significativas de nuestro estudio.

Cabe, en primer lugar, presentar los valores absolutos y relativos obtenidos en esta cualidad de la evaluación para, posteriormente, pasar a un análisis más pormenorizado, diferencial y evolutivo.

Tabla nº 26

DIMENSIONES	DESCRIPCIONES			CASOS		
	Total	LGE	LOGSE	Total	LGE	LOGSE
<b>A.- CARACTERÍSTICAS DE LAS PRUEBAS</b>						
<b>3.- Periodicidad de los exámenes</b>	<b>1.644</b>	764	880	<b>1.030</b>	476	554
<b>3.1- Carácter formal del cuándo evaluar</b>	881	420	461	801	376	425
Examen anual	36	24	12	36	24	12

<b>Examen trimestral</b>	<b>411</b>	<b>201</b>	<b>210</b>	<b>361</b>	<b>176</b>	<b>185</b>
De ellos, un examen cada trimestre y un ejercicio final	24	10	14	24	10	14
De ellos, un examen cada trimestre y una recuperación por cada ejercicio	55	33	22	52	30	22
De ellos, un examen cada trimestre, recuperación por ejercicio y prueba final	17	11	6	17	11	6
<b>Dos exámenes por trimestre</b>	<b>177</b>	<b>74</b>	<b>103</b>	<b>173</b>	<b>73</b>	<b>100</b>
<b>Exámenes por temas</b>	<b>198</b>	<b>82</b>	<b>116</b>	<b>178</b>	<b>69</b>	<b>109</b>
<b>Exámenes semanales o quincenales</b>	<b>59</b>	<b>39</b>	<b>20</b>	<b>53</b>	<b>34</b>	<b>19</b>
<b>3.2- Carácter intencional del cuándo evaluar</b>	<b>763</b>	<b>344</b>	<b>419</b>	<b>586</b>	<b>261</b>	<b>325</b>
Recuperaciones	374	155	219	337	136	201
Exámenes parciales	255	118	137	246	115	131
Examen global/final	103	56	47	100	54	46
Evaluación continua	31	15	16	20	14	16

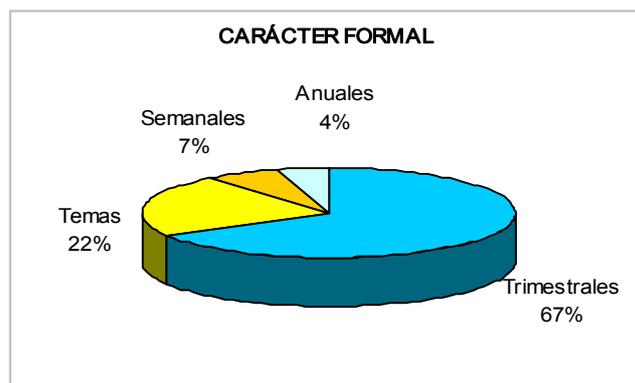
Tabla nº 27

<b>DIMENSIONES</b>	% sobre el referente anterior			% sobre el referente anterior		
	<b>DESCRIPCIONES</b>			<b>CASOS</b>		
<b>A.- CARACTERÍSTICAS DE LAS PRUEBAS</b>	<b>% Total</b>	<b>% LGE</b>	<b>% LOGSE</b>	<b>% Total</b>	<b>% LGE</b>	<b>% LOGSE</b>
<b>3.- Periodicidad de los exámenes</b>	<b>24,9</b>	<b>46,5</b>	<b>53,5</b>	<b>74,2</b>	<b>46,2</b>	<b>53,8</b>
<b>3.1- Carácter formal del cuándo evaluar</b>	<b>53,6</b>	<b>47,7</b>	<b>52,3</b>	<b>57,8</b>	<b>46,9</b>	<b>53,1</b>
<b>Examen anual</b>	<b>4,1</b>	<b>66,7</b>	<b>33,3</b>	<b>4,5</b>	<b>66,7</b>	<b>33,3</b>
<b>Examen trimestral</b>	<b>46,6</b>	<b>48,9</b>	<b>51,1</b>	<b>45,1</b>	<b>48,8</b>	<b>51,2</b>
Un examen cada trimestre	76,6	46,7	53,3	76,0	48,0	52,0
Un examen cada trimestre y un ejercicio final	5,8	41,7	58,3	6,2	41,7	58,3
Un examen cada trimestre y una recuperación por cada ejercicio	13,4	60,0	40,0	13,4	57,7	42,3
Un examen cada trimestre, recuperación por ejercicio y prueba final	4,1	64,7	35,3	4,4	64,7	35,3
<b>Dos exámenes por trimestre</b>	<b>20,1</b>	<b>41,8</b>	<b>58,2</b>	<b>21,6</b>	<b>42,2</b>	<b>57,8</b>
<b>Exámenes por temas</b>	<b>22,5</b>	<b>41,4</b>	<b>58,6</b>	<b>22,2</b>	<b>38,8</b>	<b>61,2</b>
<b>Exámenes semanales o quincenales</b>	<b>6,7</b>	<b>66,1</b>	<b>33,9</b>	<b>6,6</b>	<b>64,2</b>	<b>35,8</b>
<b>3.2- Carácter intencional del cuándo evaluar</b>	<b>46,4</b>	<b>45,1</b>	<b>54,9</b>	<b>42,2</b>	<b>44,5</b>	<b>55,5</b>
Recuperaciones	49,0	41,4	58,6	47,9	40,4	59,6
Exámenes parciales	33,4	46,3	53,7	35,0	46,7	53,3
Examen global/final	13,5	54,4	45,6	14,2	54,0	46,0
Evaluación continua	4,1	48,4	51,6	2,8	70,0	80,0

Más concretamente, encontramos 6 variables que explican el conjunto de las aportaciones recibidas, pero para un análisis más específico vamos a estudiarlas reuniéndolas en dos apartados: el carácter formal del cuándo evaluar (anual, trimestral, por temas, semanales o quincenales) y el carácter intencional del cuándo evaluar (recuperaciones, exámenes parciales, examen global/final y evaluación continua).

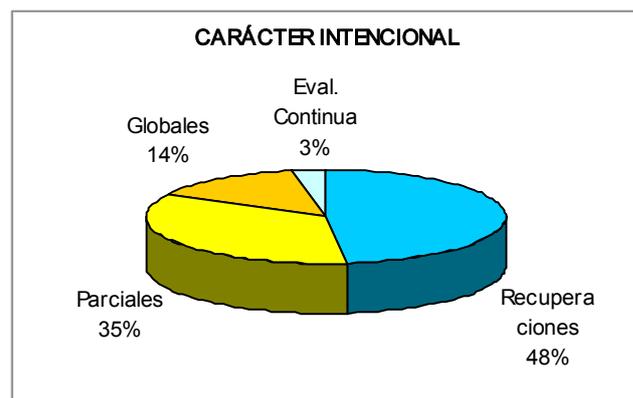
En este sentido, el gráfico siguiente representativo del carácter formal del cuándo evaluar, muestra que son los exámenes trimestrales los que posee un mayor porcentaje, pues el 66,7% de los alumnos hacen referencia a la realización de: un **único examen trimestral** (119.10.- *Hacia un solo examen por evaluación*), un **examen trimestral y otro final** (355.30.- *Examinaba por evaluaciones y uno global en mayo*), un **examen trimestral y una recuperación** por cada ejercicio (1165.52.- *Se realizaba un examen por trimestre con su recuperación*); un **examen trimestral, una recuperación por cada ejercicio y una prueba final** (499.09.- *Cada trimestre el examen de evaluación. Si no aprobabas la evaluación teníamos una oportunidad más solo un examen de recuperación, que siempre hacía de los exámenes trimestrales. Si no aprobabas y la media no te alcanzaba el aprobado, ibas a la suficiencia de junio*); y finalmente aquellas apreciaciones que hablan acerca de la realización de **dos exámenes trimestrales** (303.19.- *Nos solía hacer dos exámenes por trimestre, no eran eliminatorios pero para aprobar tenías que tener los dos aprobados*). Esta variable va seguida de los **exámenes por temas** (190.15.- *Hacia los exámenes cada tres temas*; 358.08.- *Los exámenes se solían hacer de 5 temas normalmente*) con un 22,2% de los casos, los **exámenes semanales o quincenales** (309.36.- *Todas las semanas nos evaluaba, ya fuera por un examen o por la conducta*; 335.20.- *Nos hacía un examen cada 15 días*) que tan solo representa el 6,6% y en último lugar con una importante diferencia respecto a los anteriores, encontramos el **examen anual** (1377.31.- *Solo hay un examen en junio*; 1303.17.- *Te lo jugabas todo a un examen final ya que los trabajos solo servían para que ella viera si trabajabas o no*) que suponen el 4,5 %.

Gráfico 15



Igualmente, el gráfico siguiente representativo del carácter intencional del cuándo evaluar, muestra que son las **recuperaciones** las que poseen un mayor porcentaje pues casi el 48% de los casos hacen alusión a dicha variable (928.09.- *Hacia varios exámenes de repesca*; 972.16.- *Hacia recuperaciones de la parte suspensa, es decir, del examen suspenso*), seguido de los **exámenes parciales** (870.10.- *Hacíamos exámenes parciales durante el curso*; 1266.11.- *Los exámenes eran parciales y en ellos nos hacía pensar sobre todo lo dado ya que no le bastaba con que le repitiéramos lo que nos había explicado al pie de la letra*) con un 35% y algo menos del **examen global/final** (325.35.- *En los globales entraba todo el libro*; 342.28.- *La periodicidad de sus exámenes eran globales*) con un 14,2%. En último lugar con una importante diferencia respecto a los anteriores (2,8%), encontramos la **evaluación continua** (1301.13.- *La evaluación era continua entraban todos los temas en todas las evaluaciones*; 1058.04.- *La forma de evaluar era evaluación continua, a través de controles cada dos o tres temas*).

Gráfico 16



### **Resultados diferenciales entre LGE y LOGSE**

En cuanto a las diferencias encontradas entre los dos sistemas educativos, éstas son de un 5% menos de las esperadas en los alumnos de LGE y de algo más de un 5% de las esperadas respecto a los de LOGSE. Podemos decir que las diferencias entre el profesorado de LOGSE y LGE a la hora de establecer la periodicidad de los exámenes se encuentran en: la realización de únicamente dos exámenes por trimestre, de recuperaciones o un global y que éstos dos exámenes eran eliminatorios; los exámenes abarcaban uno o dos temas, sólo tres temas, dos o tres temas y tres o cuatro temas; y también se encuentran en la mayor utilización de las recuperaciones por parte del docente, claramente significativas en la LOGSE. Por el contrario, no hay diferencias entre los dos Sistemas Educativos cuando se refiere a la realización de un examen anual, de exámenes trimestrales y de exámenes semanales o quincenales, así como a la utilización de exámenes parciales, globales o a la evaluación continua. La tabla siguiente recoge lo que venimos diciendo.

3.- Periodicidad de los exámenes	Casos	
Sistema	% del apartado	% del total de casos
L.G.E.	46,22	50,9
L.O.G.S.E.	53,78	49,1

En términos generales, la cualidad relativa a la periodicidad con que se realizaban los exámenes de Historia a lo largo del curso es significativa. Sin embargo, si analizamos la significatividad de sus variables tan sólo podemos hallar aquellas que hacen referencia al examen anual, a los exámenes por temas y al carácter intencional del cuándo evaluar.

Tabla nº 29			
Periodicidad de los exámenes	Población= 1523	Responden: 1006	
		Mínimo	Máximo
L.G.E.	51%	43,1%	49,3%
L.O.G.S.E.	49%	50,7%	56,9%

Tabla nº 30			
Examen anual	Población= 1523	Responden: 43	
		Mínimo	Máximo
L.G.E.	51%	56,0%	83,5%
L.O.G.S.E.	49%	16,5%	44,0%

Tabla nº 31			
Exámenes por temas	Población= 1523	Responden: 178	
		Mínimo	Máximo
L.G.E.	51%	33,8%	48,2%
L.O.G.S.E.	49%	51,8%	66,2%

Tabla nº 32			
Carácter intencional	Población= 1523	Responden: 741	
		Mínimo	Máximo
L.G.E.	51%	42,0%	49,2%
L.O.G.S.E.	49%	50,8%	58,0%

### *Resultados evolutivos*

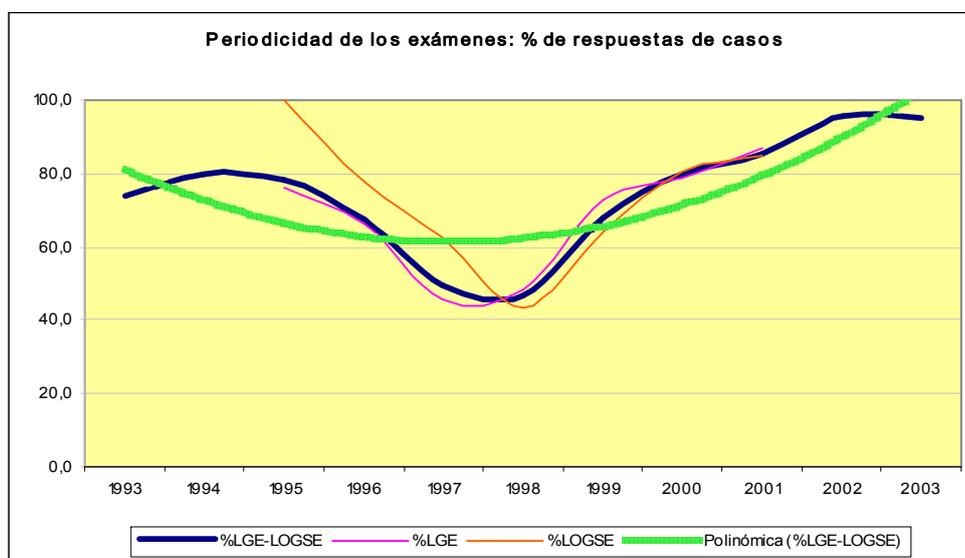
En primer lugar, podemos decir que las apreciaciones de los alumnos acerca de la periodicidad con que sus profesores realizaban exámenes, se secuencian perfectamente desde 1993 a 2003, con lo que podemos afirmar que la existencia de

los mismos, aunque en diferentes momentos dependiendo del docente, está presente en todo este periodo de estudio.

1993	1099.12.- Hacía dos exámenes por evaluación
1994	124.22.- Solo nos hacía un examen por evaluación es decir solo tres al año pero con una recuperación y una repesca de cada recuperación de cada trimestre
1995	596.11.- Hacía controles cada dos o tres temas.
1996	29.09.- Nos hacía un examen todas las semanas de los temas explicados en clase.
1997	681.23.- Normalmente aprobaba toda la clase, daba muchas facilidades hacia recuperaciones
1998	397.09.- Nos evaluaba con parciales en los que entraba lo que habíamos dado hasta el momento.
1999	10.19.- Los exámenes eran globales.
2000	1301.13.- La evaluación era continua entraban todos los temas en todas las evaluaciones.
2001	1079.12.- Sólo hace un examen escrito en cada evaluación, con mucha materia donde te lo “juegas” todo.
2002	1483.30.- Realiza exámenes cada 3 temas, y un examen final al acabar el curso
2003	1363.24.- Hace un examen cada tema y transcurrida la evaluación hace una recuperación de los temas no aprobados.

Unida a esta significativa presencia de las declaraciones relativas a la periodicidad de los exámenes en los últimos diez años, podemos observar en la gráfica siguiente, según la línea de tendencia, que entre los años 97 y 98 se produjo un descenso en el número de alumnos, tanto de LGE como de LOGSE, que hablaban sobre el número de exámenes y los momentos en los que se llevaban a cabo. Sin embargo, a partir de 1999 esta línea comienza un creciente aumento hasta alcanzar el 100% de los casos en el 2002.

Gráfico nº 17



## **B.- Calificación de las pruebas.**

### **Criterios de calificación**

En esta cualidad recogemos todas aquellas declaraciones de los alumnos en las que se habla tanto de los **criterios de calificación empleados por los profesores**: el ***examen es la calificación más importante*** para el profesor (228.10.- *La única forma de evaluación era el examen, no contaba el trabajo, los comentarios, y la atención en clase; 1135.14.- La nota más importante era el examen*), la ***influencia de otras pruebas*** en la calificación (172.19.- *Valoraba el trabajo extra; 330.33.- Contaba la asistencia a clase así como los trabajos realizados*), la ***cuantificación de las pruebas*** (425.28.- *El 70% de la nota era la obtenida en un examen escrito ; 636.27.- El profesor decía que el 90% de la nota era del examen y el 10% restante, de la asistencia a clase. Aunque creo que ni siquiera un 10%*), la ***influencia o no de la presentación, la expresión y la ortografía*** (272.22.- *Solía quitar 0'25 puntos por cada falta de ortografía que cometíamos; 341.62.- Contaba mucho la letra y la forma de presentar el examen*), etc.; como de su **interpretación por parte de los alumnos**: apreciaciones sobre la ***dificultad de las pruebas fundamentada*** (348.31.- *Las preguntas de los exámenes no eran muy difíciles si antes te habías mirado todo el temario sin dejarte nada; 110.10.- La nota de los exámenes era normalmente baja, era muy perfeccionista*) o ***no fundamentada*** (1067.14.- *Los exámenes eran difíciles; 760.12.- Sus exámenes eran muy fácil de aprobar*), la ***objetividad del docente*** (387.34.- *Puntuaba a todos por igual; 450.12.- Era muy estricta corrigiendo los exámenes ya que teníamos que poner las mismas palabras que ella había dictado*) o el ***desconocimiento de los criterios*** de evaluación (818.34.- *Nunca dijo los criterios de corrección que empleaba para calificar los exámenes, y tampoco decía la puntuación correspondiente a cada pregunta; 895.14.- Su forma de corregir no nos la ha explicado solo dice quien esta aprobado y quien no*). También incluimos aquellas apreciaciones relativas a la **participación de los alumnos en los criterios** de calificación (905.10.- *Después de cada examen utilizamos una clase para*

corregir el examen entre todos; 805.23.- Preguntaba al grupo a qué era debido: los suspensos y sus dificultades).

En relación a las apreciaciones realizadas sobre los criterios de evaluación se han obtenido 1113 casos de los 1389 totales, los cuales suponen un 80,1% de los casos totales de esta cualidad. Entre los casos mencionados se han alcanzado 2338 aportaciones de las 6608 totales, las cuales suponen un 35,4% de las descripciones totales. Nos encontramos ante la cualidad de las pruebas con más importancia, tanto en número de casos como de aportaciones, dentro del ámbito “Evaluación”. En ésta podemos apreciar que prácticamente la totalidad de los alumnos, y además con un gran número de descripciones, han hecho referencia a los criterios de calificación, lo cual nos lleva a deducir la importancia que los alumnos otorgan al empleo de los criterios de calificación por parte del profesorado, puesto que además dedican buena parte de sus declaraciones a interpretar dichos criterios. Las tablas siguientes recogen lo que venimos diciendo:

Tabla nº 33

DIMENSIONES		DESCRIPCIONES			CASOS		
		Total	LGE	LOGSE	Total	LGE	LOGSE
<b>B.- CALIFICACIÓN</b>							
<b>4.- Criterios de calificación</b>		<b>2.338</b>	<b>1.053</b>	<b>1.285</b>	<b>1.113</b>	<b>530</b>	<b>583</b>
<b>Criterios de calificación recogidos a partir de las declaraciones del profesor</b>		<b>1.375</b>	<b>560</b>	<b>815</b>	<b>906</b>	<b>345</b>	<b>461</b>
La calificación más importante eran los exámenes y el examen final		177	80	97	157	69	88
Influencia de otras pruebas en la calificación		345	165	180	293	143	150
Referencias que constituyen la calificación y cuantificación de las mismas		288	88	200	263	85	178
Influencia de la ortografía, de la presentación y de la expresión		326	110	216	301	103	198
Otras situaciones o criterios no recogidos en las anteriores		239	117	122	207	100	107
<b>Criterios de calificación interpretados por los alumnos</b>		<b>960</b>	<b>492</b>	<b>468</b>	<b>660</b>	<b>338</b>	<b>322</b>
Apreciación general de la dificultad de las evaluaciones		96	56	40	90	53	37
Apreciación general fundamentada de la dificultad de las evaluaciones		315	170	145	270	145	125
Apreciaciones referidas a la objetividad del docente		546	264	282	447	212	235
Apreciaciones del alumno que expresan desconocer, porque el profesor no los		3	2	1	3	2	1

comunicó, los criterios de evaluación.						
<b>Participación de los alumnos en los criterios de calificación.</b>	3	1	2	3	1	2

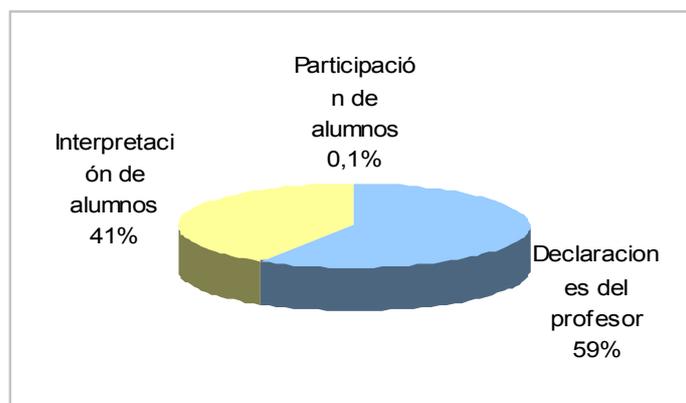
Tabla nº 34

<b>DIMENSIONES</b>	% sobre el referente anterior			% sobre el referente anterior		
	<b>DESCRIPCIONES</b>			<b>CASOS</b>		
<b>B.- CALIFICACIÓN</b>	% Total	% LGE	% LOGSE	% Total	% LGE	% LOGSE
<b>4.- Criterios de calificación</b>	<b>35,4</b>	<b>45,0</b>	<b>55,0</b>	<b>80,1</b>	<b>47,6</b>	<b>52,4</b>
<b>Criterios de calificación recogidos a partir de las declaraciones del profesor</b>	<b>58,8</b>	<b>40,7</b>	<b>59,3</b>	<b>57,7</b>	<b>38,1</b>	<b>50,9</b>
La calificación más importante eran los exámenes y el examen final	12,9	45,2	54,8	15,5	43,9	56,1
Influencia de otras pruebas en la calificación	25,1	47,8	52,2	28,9	48,8	51,2
Referencias que constituyen la calificación y cuantificación de las mismas	20,9	30,6	69,4	25,9	32,3	67,7
Influencia de la ortografía, de la presentación y de la expresión	23,7	33,7	66,3	29,7	34,2	65,8
Otras situaciones o criterios no recogidos en las anteriores	17,4	35,9	37,4	20,4	33,2	35,5
<b>Criterios de calificación interpretados por los alumnos</b>	<b>41,1</b>	<b>51,3</b>	<b>48,8</b>	<b>42,1</b>	<b>51,2</b>	<b>48,8</b>
Apreciación general de la dificultad de las evaluaciones	10,0	58,3	41,7	11,1	58,9	41,1
Apreciación general fundamentada de la dificultad de las evaluaciones	32,8	54,0	46,0	33,3	53,7	46,3
Apreciaciones referidas a la objetividad del docente	56,9	48,4	51,6	55,2	47,4	52,6
Apreciaciones del alumno que expresan desconocer, porque el profesor no los comunicó, los criterios de evaluación.	0,3	66,7	33,3	0,4	66,7	33,3
<b>Participación de los alumnos en los criterios de calificación.</b>	<b>0,1</b>	<b>33,3</b>	<b>66,7</b>	<b>0,2</b>	<b>33,3</b>	<b>66,7</b>

Más concretamente, encontramos tres variables que explican el conjunto de las aportaciones recibidas: los criterios de calificación recogidos a partir de las declaraciones del profesor, los criterios de calificación interpretados por los alumnos y la participación de los alumnos en los criterios de calificación. En este sentido, el gráfico nº 18, muestra que son los criterios de calificación recogidos a partir de las declaraciones del profesor las que definen en un porcentaje importante (58,8%) seguidos por los criterios de calificación interpretados por los alumnos con un 41,1% y por último, con gran diferencia respecto a los anteriores, la

participación de los alumnos en los criterios de calificación (0,1%). El gráfico siguiente presenta los datos señalados:

Gráfico nº 18



### ***Resultados diferenciales entre LGE y LOGSE***

Las diferencias entre el profesorado de LOGSE y LGE, a la hora de establecer los criterios de calificación recogidos a partir de las declaraciones del profesor, se encuentran en que: la calificación más importante eran los exámenes y el examen final; en la calificación y cuantificación de los exámenes (destacan principalmente entre el profesorado de LOGSE la utilización de porcentajes a la hora de hablar de criterios de calificación); y en la influencia en las calificaciones de la ortografía, de la presentación y de la expresión, claramente significativas en la LOGSE. Y en relación con las diferencias encontradas en los criterios de calificación interpretados por los alumnos, estas son más significativas en la LGE, y son aquellas que hacen referencia a las dificultades que presentan los exámenes y las recuperaciones sin argumento alguno que lo justifique, calificando las pruebas de fáciles, muy fáciles, difíciles, difíciles de aprobar, etc. Por el contrario, no hay diferencias entre los dos Sistemas Educativos cuando se refiere a la participación de los alumnos en los criterios de calificación.

4.- Criterios de calificación	Casos	
Sistema	% del apartado	% del total de casos
L.G.E.	47,85	50,9 <sup>85</sup>
L.O.G.S.E.	52,15	49,1 <sup>86</sup>

Hemos hallado significatividad en la cualidad relativa a los criterios de evaluación que plantean los profesores de Historia. Sin embargo, si analizamos la significatividad de sus variables tan sólo podemos hallarla también en aquella que hace referencia a los criterios de evaluación recogidos por los alumnos a partir de las declaraciones del profesor.

Criterios calificación	Población= 1523	Responden: 1116	
		Mínimo	Máximo
L.G.E.	51%	44,9%	50,8%
L.O.G.S.E.	49%	49,2%	55,1%

Declaraciones del profesor	Población= 1523	Responden: 806	
		Mínimo	Máximo
L.G.E.	51%	39,9%	46,7%
L.O.G.S.E.	49%	53,3%	60,1%

<sup>85</sup> Es el porcentaje de alumnos de LGE

<sup>86</sup> Es el porcentaje de alumnos de LOGSE

### **Resultados evolutivos**

Es problemático encontrar secuencias sobre estudios de didáctica que recojan longitudinalmente resultados sobre las variables tratadas. En este sentido, es interesante y supone un esfuerzo por nuestra parte encontrar algunas secuencias que permitan, con las limitaciones pertinentes, aproximarnos a este objetivo. Más concretamente, podemos señalar que las variables fundamentales recogidas en este apartado sí permiten mantener la constatación de su existencia a lo largo de todo el periodo considerado.

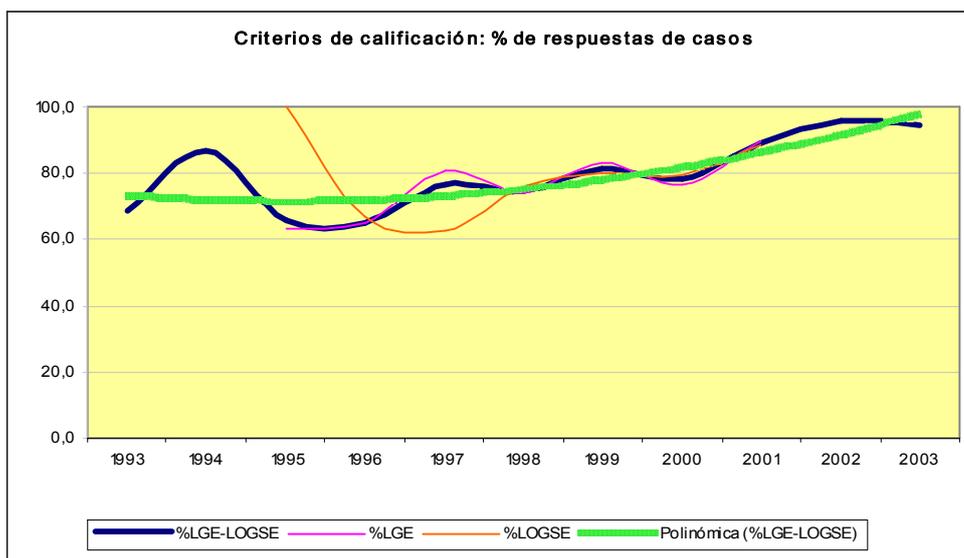
Las secuencias encontradas por años de estudio recaen en las variables relativas a la influencia del comportamiento y la actitud en clase en las calificaciones de los alumnos (1993-2003), a la facilidad de los exámenes y sus preguntas (1993-2003), así como a su dificultad (1993-2003). En relación con la primera de ellas, podemos observar la presencia de una misma continuidad cronológica tanto en el sistema educativo de LGE como en el de LOGSE, en donde queda evidenciado que unos de los aspectos que el profesorado ha tenido en cuenta a lo largo de los años en sus calificaciones ha sido el comportamiento y la actitud del alumno en el aula. Y, por último, en la segunda y en la tercera de las variables encontradas, también podemos observar la presencia de una misma secuencia cronológica tanto en el sistema educativo de LGE como en el de LOGSE, en la que es evidente que los alumnos siempre han valorado la facilidad o dificultad de los exámenes planteados por sus profesores.

1993	841.24.- Las recuperaciones eran más fáciles que las evaluaciones.
1994	938.25.- Después de corregir el examen siempre tenía en cuenta el comportamiento de clase y si se habían hecho los ejercicios
1995	1154.23.- Otro punto de actitud, aunque era algo relativo porque dependía del grado de afinidad con e profesor,
1996	1310.15.- La nota final la sacaba del examen, de los trabajos y del comportamiento de la gente, también la limpieza en el examen
1997	190.13.- Los exámenes los hacía muy difíciles.
1998	213.08.- El examen que nos ponía era mas difícil de lo que habitualmente entraba en el temario
1999	1033.14.- Los exámenes eran muy fáciles y de desarrollo,
2000	357.26.- Los exámenes eran a priori fáciles ya que nos daba 7 posibles preguntas una semana antes de cada examen. Sólo eran fáciles a priori ya que cada pregunta requería una síntesis personal de cada parte de la materia.

2001	292.33.- Dentro del parcial de evaluación le sumaba un pequeño porcentaje de comportamiento, actitud en clase y asistencia.
2002	1168.12.- Sus exámenes eran difíciles aunque no se parecían a los de selectividad.
2003	1062.13.- Los exámenes los pone bastante fáciles. Si entiendes la materia y tienes una buena idea, el ejercicio te resulta fácil.

Unida a esta significativa presencia de las declaraciones relativas a los criterios de evaluación en los últimos diez años, podemos observar en la gráfica siguiente, según la línea de tendencia, que entre los años 95 y 96 se produjo un pequeño descenso en el número de alumnos, tanto de LGE como de LOGSE, que hablaban sobre los criterios de evaluación que empleaban los docentes o que ellos mismos interpretaban de las acciones de sus profesores. Sin embargo, a partir de 1997 esta línea comienza un creciente aumento hasta casi alcanzar el 100% de los casos en el 2002.

Gráfico nº 19



## Valoraciones de la calificación

Las tablas que, más abajo reproducimos, recogen todas aquellas percepciones de los discentes que hacen referencia a la dificultad hallada a la hora de aprobar o no la asignatura de Historia. Específicamente, hablan de la **facilidad de aprobar** (1178.18.- *Un 85% de la clase aprobaba sin ningún tipo de problema*; 326.12.- *Aprobaba la mayoría de la clase*; 1299.25.- *Creo que aprobó todo el mundo menos dos o tres como mucho*), **aprobar en términos “normales”** (1046.13.- *Era duro y los porcentajes de aprobados eran normales*; 279.31.- *Esta asignatura la solían aprobar entre un 50.- 60% de la clase*; 1338.24.- *El porcentaje de aprobados era medio*) y la **dificultad de aprobar** la asignatura (1487.30.- *Puede decirse que el 80% de sus alumnos van a las recuperaciones*; 229.09.- *En junio solo aprobaban 5 personas de 40*; 517.20.- *Suspendía a mucha gente*). Podemos señalar que los 150 casos que nos hablan sobre la facilidad o dificultad que les suponía superar la asignatura, representan un importante número de alumnos (10,8%) en relación al total con el que contamos. Entre los casos mencionados se han alcanzado 166 aportaciones de las 6608 totales, las cuales suponen un 2,5% de las descripciones totales de dicha cualidad. La tabla siguiente recoge lo que venimos diciendo:

Tabla nº 38

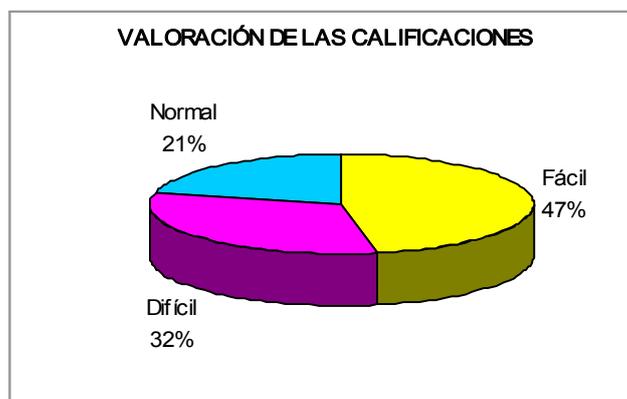
DIMENSIONES		DESCRIPCIONES			CASOS		
B.- CALIFICACIÓN		Total	LGE	LOGSE	Total	LGE	LOGSE
5.- VALORACIONES DE LA CALIFICACIÓN		<b>166</b>	91	75	<b>150</b>	81	69
	Fácil de aprobar (70%)	78	48	30	75	45	30
	Normal de aprobar (40-70%)	35	15	20	34	15	19
	Difícil de aprobar (menos 40%)	53	28	25	44	23	21

Tabla n° 39

DIMENSIONES	% sobre el referente anterior			% sobre el referente anterior		
	DESCRIPCIONES			CASOS		
B.- CALIFICACIÓN	% Total	% LGE	% LOGSE	% Total	% LGE	% LOGSE
<b>5.- VALORACIONES DE LA CALIFICACIÓN</b>	<b>2,5</b>	<b>54,8</b>	<b>45,2</b>	<b>10,8</b>	<b>54,0</b>	<b>46,0</b>
Fácil de aprobar (70%)	47,0	61,5	38,5	49,0	60,0	40,0
Normal de aprobar (40-70%)	21,1	42,9	57,1	22,2	44,1	55,9
Difícil de aprobar (menos 40%)	31,9	52,8	47,2	28,8	52,3	47,7

Más concretamente, encontramos 3 variables que explican el conjunto de las aportaciones recibidas: fácil de aprobar, normal de aprobar y difícil de aprobar, términos normalmente relacionados con el número o porcentaje de aprobados o suspensos en la clase. En este sentido, el gráfico siguiente, muestra que casi la mitad de los alumnos hablan sobre la facilidad que supone aprobar la asignatura con ese profesor (47%), más o menos seguido de aquellos discentes que opinan todo lo contrario, matizando casi en un 32% de las descripciones la dificultad encontrada, y por último con un 21% podemos hablar de los que consideran “normal” la dificultad o facilidad de superación de la asignatura. El gráfico siguiente presenta los datos señalados:

Gráfico n° 20



### ***Resultados diferenciales entre LGE y LOGSE***

Cabe señalar que no existen diferencias significativas entre los alumnos de LGE y de LOGSE, que realizan valoraciones sobre la facilidad y dificultad para aprobar, en términos normalmente relacionados con el número o porcentaje de aprobados o suspensos en la clase. Aunque si debemos destacar que los alumnos de LGE hacen más aportaciones acerca de si es más fácil o difícil aprobar para clase, que los alumnos de LOGSE.

No hemos hallado significatividad en ninguna de las variables que configuran la cualidad relativa a la dificultad hallada a la hora de aprobar o no la asignatura de Historia, ya sea mediante porcentajes, números o apreciaciones sobre las mismas.

### ***Resultados evolutivos***

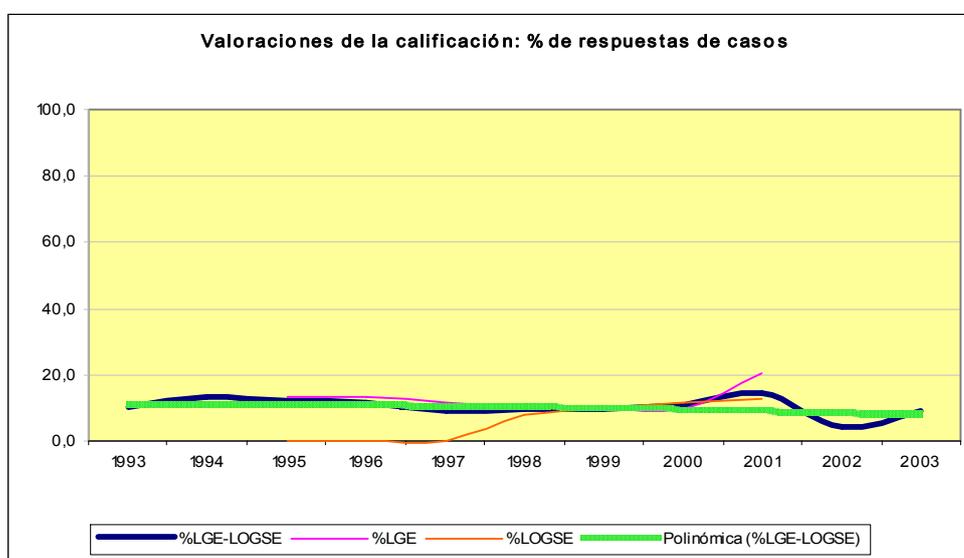
Es problemático encontrar secuencias sobre estudios de didáctica que recojan longitudinalmente resultados sobre las variables tratadas. En este sentido, es interesante y supone un esfuerzo por nuestra parte encontrar algunas secuencias que permitan, con las limitaciones pertinentes, aproximarnos a este objetivo. Más concretamente, podemos señalar que las variables recogidas en este apartado si permiten mantener la constatación de su existencia a lo largo de todo el período considerado.

Podemos decir que las apreciaciones acerca de las calificaciones de la asignatura, ya fuera determinando su facilidad, normalidad o dificultad, se secuencian desde 1989 a 2003, con lo que podemos afirmar que su existencia está presente en todo este periodo de estudio, aunque son las descripciones referidas a que sí es fácil aprobar, las que se secuencian más perfectamente.

1993	5.20.- En realidad no aprobaban un 70% aproximadamente.
1994	1338.24.- El porcentaje de aprobados era medio.
1995	1298.09.- Aprobaba la gran mayoría de los alumnos.
1996	1342.13.- El porcentaje de aprobados era de un 60%.
1997	378.27.- En mi clase de treinta alumnos sólo aprobaron ocho.
1998	114.17.- Su porcentaje de aprobados era muy grande
1999	279.31.- Esta asignatura la solían aprobar entre un 50.- 60% de la clase.
2000	687.13.- Aprobábamos bastantes, ya que explicaba bien y lo entendíamos todo
2001	1327.13.- Mi conclusión es que quería aprobar a toda la clase, indistintamente de que aprendiéramos o no.
2002	1487.30.- Puede decirse que el 80% de sus alumnos van a las recuperaciones.
2003	1488.14.- Por lo cual suspende a más de la mitad de la clase en junio.

Unida a esta presencia de las valoraciones de las calificaciones de la materia de Historia de España en los últimos diez años, podemos observar en la gráfica siguiente, según la línea de tendencia, que desde 1993 hasta 1997 son sólo los alumnos de LGE los que hacen referencia a esta característica de la prueba, aunque a partir del año siguiente el número de alumnos de los dos sistemas educativos que hablan sobre la facilidad o dificultad de la asignatura se mantiene constante hasta el 2001. Respecto a las diferencias entre los discentes de LGE y de LOGSE, podemos señalar que son éstos últimos los que menos declaraciones realizan entre 1995 y 1997 coincidiendo esto con la implementación de la nueva reforma educativa, tras la cual comparten su ascenso.

Gráfico nº 21



## C.- Momento de aplicación de la prueba.

### Condiciones de realización de la prueba

Las tablas que, más abajo reproducimos, recogen todas aquellas descripciones de los alumnos en las que hablan de las circunstancias y el ambiente en el que ocurría la realización del examen, así como de las actitudes que tomaba el profesor hacia los alumnos o simplemente durante su desarrollo. Cabe señalar, que en relación a las apreciaciones realizadas sobre esta cualidad de la prueba se han obtenido 187 casos de los 1389 totales, los cuales suponen un 13,5% de los casos totales. Entre los casos mencionados se han alcanzado 236 aportaciones de las 6608 totales, las cuales suponen un 3,6% de las descripciones totales de dicha cualidad. Estos datos nos muestran la considerable cantidad de información acerca de las condiciones que rodean los exámenes de Historia y las actitudes que muestran sus profesores durante estos, así como la importancia que los alumnos le conceden a este hecho al contar con 236 aportaciones. La tabla siguiente recoge lo que venimos diciendo:

Tabla nº 40.

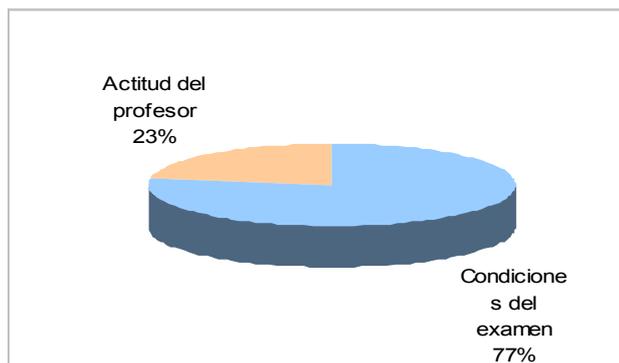
<b>DIMENSIONES</b>		<b>DESCRIPCIONES</b>			<b>CASOS</b>		
		<b>Total</b>	LGE	LOGSE	<b>Total</b>	LGE	LOGSE
<b>C.- APLICACIÓN</b>							
<b>6.- CONDICIONES</b>		<b>236</b>	<b>102</b>	<b>134</b>	<b>187</b>	<b>83</b>	<b>104</b>
	Condiciones en o para la realización del examen	183	81	102	154	69	85
	Actitudes del profesor en los exámenes	53	21	32	47	19	28

Tabla nº 41

DIMENSIONES	% sobre el referente anterior			% sobre el referente anterior		
	DESCRIPCIONES			CASOS		
C.- APLICACIÓN	% Total	% LGE	% LOGSE	% Total	% LGE	% LOGSE
6.- CONDICIONES	3,6	43,2	56,8	13,5	44,4	55,6
Condiciones en o para la realización del examen	77,5	44,3	55,7	76,6	44,8	55,2
Actitudes del profesor en los exámenes	22,5	39,6	60,4	23,4	40,4	59,6

Más concretamente, encontramos 2 variables que explican el conjunto de las aportaciones recibidas: las *condiciones en o para la realización del examen* (1216.11.- Siempre deja 45 minutos más un recreo de 15 minutos para hacer los exámenes; 426.30.- En los exámenes los folios eran a veces blancos y otras reciclados y siempre llevaban el sello del instituto, así evitaba que los alumnos diésemos el cambio o nos copiásemos; 440.13.- Durante el examen todo el mundo debía permanecer en absoluto silencio y si había alguna duda se levantaba la mano y el profesor se acercaba a tu mesa) y las *actitudes del profesor* durante los mismos (733.11.- Cuando hacemos los exámenes, en ocasiones, el profesor nos pone música clásica para relajarnos y concentrarnos; 978.17.- En los exámenes se paseaba por las mesas; 570.24.- Cuando hacíamos los exámenes se sentaba en su mesa y también daba vueltas por la clase). En este sentido, el gráfico siguiente, muestra que son las condiciones en o para la realización del examen las que definen casi en su totalidad (77,5%) las apreciaciones consideradas por los alumnos, seguidos con un 22,5% por las actitudes del profesorado en los exámenes. El gráfico siguiente presenta los datos señalados:

Gráfico nº 22



### *Resultados diferenciales entre LGE y LOGSE*

Las diferencias entre el profesorado de LOGSE y LGE a la hora de establecer las condiciones en o para la realización del examen se encuentran en que: el profesor limitaba el número de folios (11 aportaciones frente a 3 que realizan en LGE); su realización tenía lugar en horario extraescolar (7 aportaciones y ninguna en LGE); las fechas de los exámenes eran acordadas entre el profesor y los alumnos, y el docente permitía cambios en las fechas de exámenes ya fijados (4 aportaciones frente a 2 en LGE), claramente significativas en LOGSE. Y la hora de establecer las actitudes del docente en los exámenes, también más significativas en LOGSE, las diferencias se encuentran en que: el profesor se sentaba y el docente hablaba a los alumnos en particular haciéndoles comentarios del examen (7 aportaciones frente a 4 en LGE).

Tabla nº 42		
5.- Condiciones en el examen y actitud del profesor	Casos	
	Sistema	Casos
	% del apartado	% del total de casos
L.G.E.	44,57	50,9 <sup>87</sup>
L.O.G.S.E.	55,43	49,1 <sup>88</sup>

<sup>87</sup> Es el porcentaje de alumnos de LGE

<sup>88</sup> Es el porcentaje de alumnos de LOGSE

Sin embargo, no hemos hallado significatividad en ninguna de las variables que configuran la categoría relativa a las condiciones en o para la realización del examen y la actitud que mantiene el profesor durante el desarrollo del mismo.

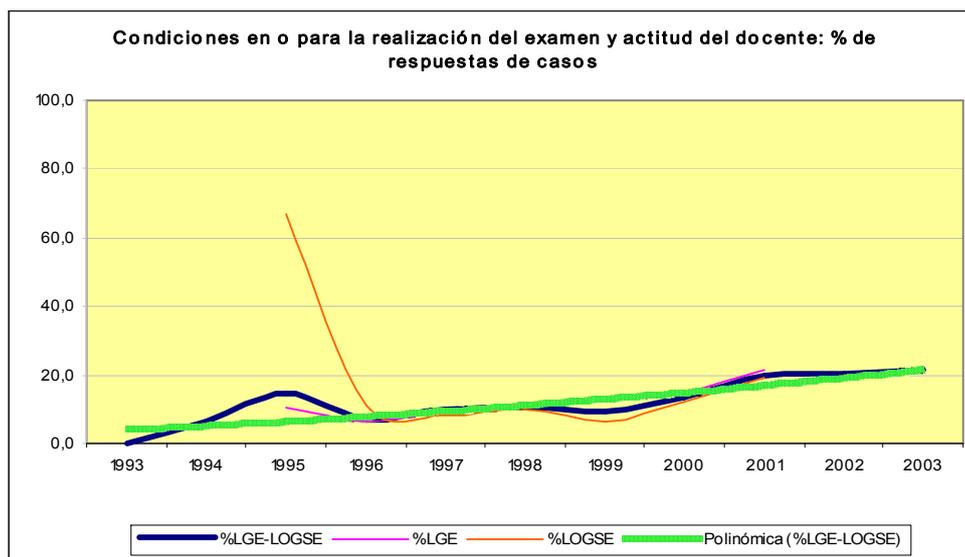
### ***Resultados evolutivos***

Las secuencias encontradas por años de estudio recaen en las variables relativas al uso de los folios (1994-2003), a las fechas de los exámenes (1994-2003), a la movilidad del docente por aula durante el desarrollo de la prueba (1996-2003). En relación con la primera, podemos observar la presencia de una misma continuidad cronológica en el sistema educativo de LGE y en el de LOGSE, en donde queda evidenciada la importancia que tienen los folios para los docentes en la realización del examen, así como las fechas de los exámenes para los alumnos. Y por último, también podemos observar la presencia de una misma secuencia cronológica tanto en el sistema educativo de LGE como en el de LOGSE, en la que es evidente que para los alumnos el lugar que ocupe su profesor en el aula, durante la realización del examen, es de gran importancia para su desarrollo.

1994	909.17.- Si en alguna ocasión le pedíamos un favor del tipo cambiar un examen de fecha no ponía ningún impedimento siempre que el calendario lo permitiese.
1995	429.31.- También era habitual que se hiciera el conocido "cambiao", ya que siempre solía utilizar el mismo tipo de folios para hacer los exámenes.
1996	78.13.- En los exámenes restringía los folios para prepararnos para la selectividad
1997	22.11.- En los exámenes paseaba a nuestro lado y nos miraba riéndose.
1998	191.16.- La fecha del examen era cambiada muy a menudo incluso el mismo día del examen.
1999	939.15.- Los folios del examen tenían un sello del instituto y según los repartía firmaba en ellos.
2000	1210.07.- Le encantaba pasearse por clase (sobre todo en los exámenes) y nos ponía nerviosos con el chirrido de los zapatos.
2001	387.10.- A la hora de hacer los exámenes caminaba siempre junto a un mismo grupo de alumnos que conseguía poner nerviosos.
2002	1440.20.- Éramos los alumnos los que decidíamos la fecha de los exámenes.
2003	839.46.- Solo nos deja dos folios para hacer el examen.

Unida a esta presencia de aportaciones acerca de las condiciones que tenían lugar durante los exámenes o para su realización, así como la actitud que los docentes de Historia de España mantenían en esos momentos en los últimos diez años, podemos apreciar en la gráfica siguiente, según la línea de tendencia, que no es muy notable el número de alumnos que hablan acerca de esta cualidad del momento de aplicación de la prueba, pues en general no superan el 20% de los casos. Si es cierto que podemos observar un ligero aumento de alumnos que hablan sobre estas condiciones en el año 1995, así como una caída de estas descripciones al año siguiente. A partir del 97 comienza una leve crecida cuya tendencia se mantiene hasta el final de la investigación, indicando que los discentes comienzan a hablar más que antes sobre el entorno en el que se desarrolla la prueba y las actitudes del docente durante la misma.

Gráfico nº 23



## La temporalidad, las correcciones y las reclamaciones de los resultados

En relación con los resultados que los alumnos obtienen en los exámenes de Historia, hay que resaltar una situación que se da habitualmente entre profesor-alumno: las reclamaciones.

A pesar de que la reclamación para revisar exámenes es un derecho de los estudiantes que se encuentra establecido en los estatutos de todos los centros educativos, pocos son los que hacen uso de este procedimiento. En muchos casos, la diferencia de opinión que puedan tener sobre una nota el alumno y el profesor es resuelta entre ambos sin llegar a impugnarla. La revisión cara a cara, entre el estudiante y el docente, es el procedimiento más común en todos los centros educativos, y los alumnos lo hacen con el fin de ganar algunas décimas.

En este apartado, recogemos todas aquellas descripciones de los alumnos en las que hablan de cómo se desarrollaba el proceso de *corrección* (el tiempo empleado, existencia o no de anotaciones en las pruebas,...) y entrega de las calificaciones, así como de las posibles *reclamaciones* que pudiesen presentarse, en donde nos centramos más en las actitudes del docente ante esta circunstancia (disponibilidad, tiempo, argumentos,...). Con relación a lo comentado, se han obtenido 153 casos de los 1389 totales, los cuales suponen un 11% de los casos totales de dicha cualidad. Entre los casos mencionados se han alcanzado 193 aportaciones de las 6608 totales, las cuales suponen un 2,9% de las descripciones totales de esta cualidad. Dicha información es de gran relevancia para conocer todo lo que rodea las correcciones de los exámenes y de las reclamaciones, y como esto es percibido por los alumnos. Las tablas siguientes recogen lo que venimos diciendo:

Tabla nº 43

DIMENSIONES		DESCRIPCIONES			CASOS		
		Total	LGE	LOGSE	Total	LGE	LOGSE
C.- APLICACIÓN							
7.- LA TEMPORALIDAD, LAS CORRECCIONES Y LAS RECLAMACIONES		<b>193</b>	93	100	<b>153</b>	76	77
	Tiempo empleado para corregir, entregar las calificaciones y forma de hacerlo.	34	17	17	32	16	16
	Forma de presentar las correcciones	72	33	39	60	28	32
	Atención a las reclamaciones	87	43	44	75	38	37

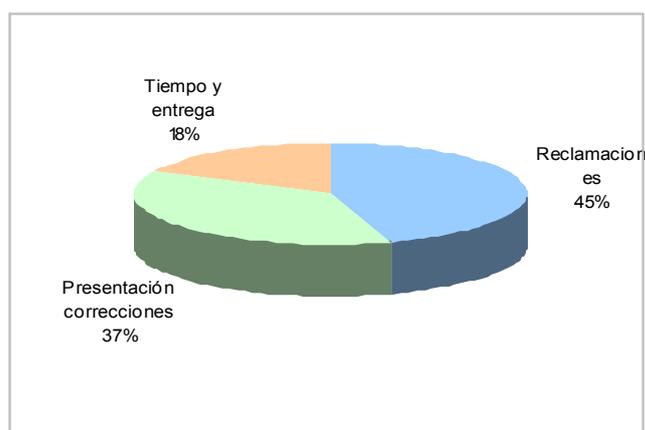
Tabla nº 44

DIMENSIONES		% sobre el referente anterior			% sobre el referente anterior		
		DESCRIPCIONES			CASOS		
C.- APLICACIÓN		% Total	% LGE	% LOGSE	% Total	% LGE	% LOGSE
7.- LA TEMPORALIDAD, LAS CORRECCIONES Y LAS RECLAMACIONES		<b>2,9</b>	48,2	51,8	<b>11,0</b>	49,7	50,3
	Tiempo empleado para corregir, entregar las calificaciones y forma de hacerlo.	17,6	50,0	50,0	19,2	50,0	50,0
	Forma de presentar las correcciones	37,3	45,8	54,2	35,9	46,7	53,3
	Atención a las reclamaciones	45,1	49,4	50,6	44,9	50,7	49,3

Más concretamente, encontramos 3 variables que explican el conjunto de las descripciones recibidas: *tiempo empleado para corregir, entregar las calificaciones y forma de hacerlo* (61.22.- Tardaba en corregirlos como máximo cuatro días; 59.12.- Las notas de los exámenes parciales no las daba hasta que no acabáramos la asignatura, ya que decía que así, no nos desanimábamos por si habíamos suspendido; 271.35.- La calificación era siempre general, de 1 a 10); *forma de presentar las correcciones* (117.11.- Cuando corregía te indicaba en el examen tus errores; 595.23.- Consultaba individualmente aspectos del examen; 163.13.- Daba las notas en voz alta de los exámenes); y *atención a las reclamaciones* (254.21.- Discutía contigo tu nota de

*evaluación; 1086.10.- El profesor no aceptaba, por lo general, las reclamaciones sobre la nota obtenida en el examen, que los alumnos pudiéramos plantearle; 1428.07.- Atendía a todo lo que le preguntaras del examen).* En este sentido, el gráfico siguiente, muestra que es la atención a las reclamaciones en donde los alumnos realizan mayor hincapié (45,1%), seguido de la forma de presentar las correcciones (37,3%), y por último, tiempo empleado para corregir, entregar las calificaciones y forma de hacerlo (17,6%). El gráfico siguiente presenta los datos señalados:

Gráfico n° 24



### ***Resultados diferenciales entre LGE y LOGSE***

Cabe señalar, que no existen diferencias significativas entre los alumnos de LGE y de LOGSE, en cuanto al tiempo empleado para corregir, entregar las calificaciones y la forma de hacerlo, la forma de presentar las correcciones, y la atención a las reclamaciones. Aunque si debemos destacar que los alumnos de LOGSE hacen más descripciones acerca de la forma que tiene el profesor de presentar las correcciones a los alumnos, que los alumnos de LGE.

Tampoco hemos hallado significatividad en ninguna de las variables que configuran la cualidad relativa a la temporalidad, la forma y la actitud que mantiene el profesor ante las discrepancias con los resultados.

### ***Resultados evolutivos***

Es problemático encontrar secuencias sobre estudios de didáctica que recojan longitudinalmente resultados sobre las variables tratadas. En este sentido, es interesante y supone un esfuerzo por nuestra parte encontrar algunas secuencias que permitan, con las limitaciones pertinentes, aproximarnos a este objetivo. Más concretamente, podemos señalar que las variables fundamentales recogidas en este apartado si permiten mantener la constatación de su existencia a lo largo de todo el periodo considerado.

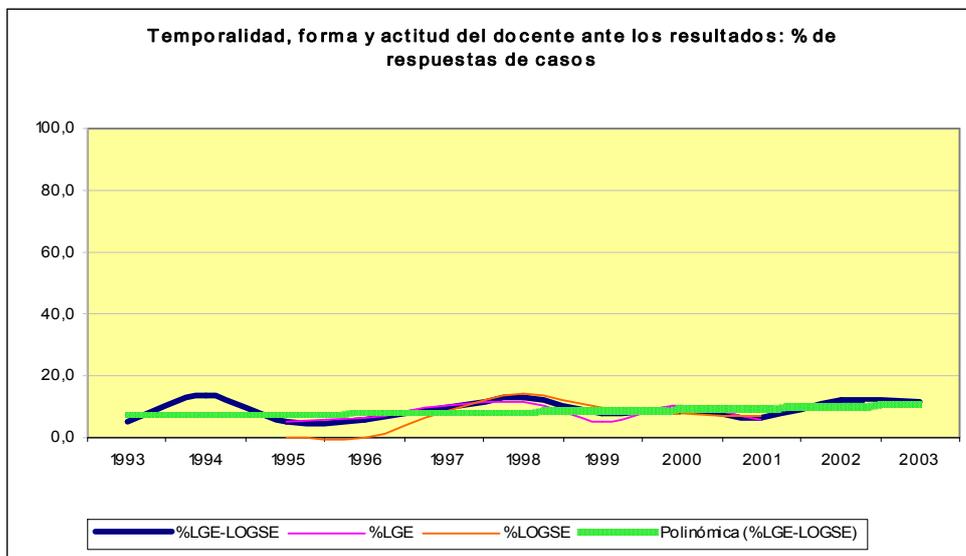
En relación con las apreciaciones acerca de la temporalidad, la forma y las actitudes del docente ante las discrepancias con los resultados, podemos decir que se secuencian desde 1993 a 2003, con lo que podemos afirmar que su existencia está presente en todo este periodo de estudio. Sin embargo, también debemos señalar que esta secuencia es más completa cuando hace referencia a los comentarios, correcciones o explicaciones que el profesor realizaba a los alumnos sobre sus exámenes una vez corregidos:

- 1993 1086.10.- El profesor no aceptaba por lo general las reclamaciones sobre la nota obtenida en el examen, que los alumnos pudiéramos plantearle.
- 1994 600.17.- Si había alguna reclamación se iba a su departamento.
- 1995 547.11.- Corregía el primer examen que hacíamos con él, y la nota que sacases en este era la misma para el resto de exámenes que hicieses con él.
- 1996 176.15.- Si suspendías te llamaba y te comentaba el examen
- 1997 464.10.- Cuando da las notas reparte los exámenes para que los alumnos puedan hacer comentarios sobre sus ejercicios durante la clase.
- 1998 1491.34.- Nos explicaba cada uno los fallos que habíamos tenido en los exámenes
- 1999 1102.12.- Este alumno admira y agradece la forma de corregir de este profesor. Al final del examen siempre hace un comentario ( escrito) al alumno advirtiéndole en que falla y dándole consejos para mejorar.
- 2000 651.11.- Una vez corregidos los comentaba uno por uno en clase (los exámenes).
- 2001 317.23.- Nos comentaba nuestro examen en privado (máximo 2 ó 3 personas a la vez) y se negaba a hacerlo durante las horas de clase.

- 2002 1499.10.- Cuando corregía los exámenes, sólo decía su nota, sin enseñarlos.
- 2003 1404.07.- Comenta los exámenes en clase individualmente, lo que molesta a muchos alumnos.

Unida a esta presencia de la temporalidad, la forma en que presentaban los exámenes y la actitud de los docentes de Historia de España ante los resultados de los mismos en los últimos diez años, podemos observar en la gráfica siguiente, según la línea de tendencia, que el número de alumnos que habla acerca de esta cualidad mantiene una cierta estabilidad a lo largo del periodo de la investigación, por lo que podemos apuntar que el interés de los mismos por este tema no varía.

Gráfico n° 25



## Estrategias de superación empleadas en los exámenes por los alumnos y la actitud del profesorado

En esta dimensión en la que abordamos la cuestión de las estrategias de superación de exámenes, más conocidas por todos como copiar en los exámenes e incluso en ocasiones como “el arte de copiar”<sup>89</sup>, es más común entre los alumnos de lo que podemos pensar. Como bien nos dice Santos Guerra (1993), “el profesor trata de que los alumnos no le engañen y éstos de salir, como sea, airosos en las evaluaciones. Por tanto, no importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar” (p. 81). Existen diferentes motivos por los que el alumno decide copiar. La razón principal para copiar es el no haber estudiado. En la mayoría de las ocasiones se trata de una falta de capacidad de esfuerzo para prepararse el examen, una falta de orden para dedicar el tiempo necesario, una falta de confianza en sí mismo... Estos alumnos caen en lo más fácil,

---

<sup>89</sup> MDx se queda en el anonimato (alumna de Bachillerato que muestra en esta publicación su “chuletario” confeccionando en los cursos 02-03 y 03-04), continúa este curso sus estudios en la Universidad. La presencia del poeta Eloy Sánchez Rosillo entre los contenidos preparados para la copia ayuda a localizar geográficamente esta recopilación. La idea de publicar este particular universo textual es de Juanjo Casbaji (2004). El arte de copiar. Legado de una estudiante de Bachillerato. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 8 (ISSN 1577-6921).

El arte de “copiar” en los exámenes ha sido algo que ha ido paralelo a los estudiantes en el afán de intentar “engañar” al profesor de turno.

Hasta hace poco tiempo, despreciando las técnicas sofisticadas de ‘copieteo’, lo normal era escribir en papeles diminutos y con caligrafía aún más pequeña (popularmente llamada “chuleta”) los conceptos que no éramos capaces a retener en la memoria por falta de estudios o tiempo.

Actualmente, y gracias al ordenador, seguimos la misma técnica de empleo de chuletas pero que, tras introducir en la memoria, imprimimos en la letra más pequeña que somos capaces de leer para posteriormente plastificarla y poder esconderlas en cualquier parte de nuestro cuerpo para hacer uso de las mismas en los temas, que a su vez has de tener suerte de que te coincidan.

En cualquier caso, el éxito final de todo el proceso depende de la frialdad y naturalidad con la que hacer los movimientos al copiarte con la colaboración indirecta del profesor.

Estas son las dos técnicas que más he utilizado para aprobar Bachillerato y gracias a ellas no me fue tan mal:

1. “*El cambiozo*”:

Se necesita un folio y un bolígrafo iguales a los que utilizarás en el examen. El día anterior copias todo el temario en dicho folio (o folios) con una letra no excesivamente cuidada. Este material tratado cuidadosamente la noche antes se coloca debajo de la mesa, metido en una carpeta o dentro de la mochila. Cuando el profesor entregue el examen, se saca el folio correspondiente a la pregunta en el momento en que esté despistado. Es importante sacar tan solo el folio que responde a lo que preguntan porque, si no, podría ser motivo de sospecha.

Esta es una de las técnicas que más he utilizado para los exámenes de literatura de 2º de Bachillerato.

2. “*En el estuche y las de toda la vida*”:

En el “estuche” consiste en introducir la “chuleta” previamente elaborada en el estuche con el fin de sacarla cuando el profesor se dé la vuelta. Esta técnica es utilizada con frecuencia, aunque es algo arriesgado y no todos los profesores te dejan el estuche encima de la mesa.

Las de “toda la vida” son aquellas que te las metes en cualquier sitio que sabes que las puedes sacar en el examen con mayor facilidad.

Finalmente, aprovecho para mandar un saludo a mis profesores del instituto por ser tan buenos y “dejar” que me copiara en la mayoría de exámenes, y también quiero darle las gracias a mi ordenador, porque no sé qué hubiese hecho sin él.

en lo que no cuesta. Puede ocurrir también que no estudien por falta de motivación para ello; no encuentran sentido a pasarse horas delante del libro y como lo importante es aprobar, cualquier sistema sirve. Sólo se trata de no ser sorprendido in fraganti. Por último, también puede suceder que a causa de una dificultad real, “el copieteo” aparezca como la mejor solución, como es el caso de los alumnos que no saben estudiar, o que no saben utilizar la memoria para aprenderse listas de personajes históricos, o que son incapaces de aprenderse las fechas importantes de la Historia... También el hecho o la conciencia de que se puede copiar desmotiva al estudio.

De todas maneras, hay que distinguir al tramposo *habitual*, que ni se le pasa por la cabeza dedicar algo de esfuerzo a estudiar; del *ocasional*, que en algunas asignaturas o exámenes que se le dan peor... no ve otra salida que recurrir a "recordatorios".

A partir de la forma, la actitud y el seguimiento que cada profesor le da a una situación de fraude académico, se pueden delinear los siguientes cuatro estilos de profesores (Armando Lozano Rodríguez, 2003):

- \* Preventivo. Este profesor es cuidadoso en el diseño de las actividades de aprendizaje de su curso, es decir, que modifica de curso a curso las instrucciones de las tareas para que no exista probabilidad de copia de un trimestre a otro.
- \* Punitivo. Es analítico y busca con ahínco vestigios o pruebas de posibles copias o plagios en las tareas de sus estudiantes. Se fija mucho en la estructura discursiva de las tareas y en los tipos de letra y formato de las mismas. Constantemente les hace ver a sus estudiantes que está al pendiente de su progreso y cuando encuentra algún plagio o copia, lo sanciona.

\* Conciliador. Ofrece su voto de confianza a sus estudiantes, y cuando detecta un caso de deshonestidad, por lo general le da una segunda oportunidad al estudiante.

\* Permisivo. Es el profesor que no detecta casos de deshonestidad porque es casi imposible que los alumnos se arriesguen a ser descubiertos. No le gusta indagar si los alumnos pudieron haber hecho trampa o no. Simplemente no le interesa. Su función como profesor es facilitar el aprendizaje sin tratar de encontrarle "tres pies al gato".

Además de este tipo de docentes, existen otros, que sin saberlo, propician que los estudiantes incurran en actos ilícitos. ¿Cómo? Hay diferentes formas (Armando Lozano Rodríguez, 2003):

1. Cuando el profesor ofrece el mismo conjunto de actividades, tareas o exámenes de semestre a semestre. Los estudiantes son muy hábiles para averiguar si el profesor ha sido o no cuidadoso en este rubro. Si no cambió nada, es muy sencillo localizar a alguien que ya tomó el curso y pedirle sus tareas, actividades y demás "tips".
2. Cuando el profesor encarga actividades en equipo. Si no se evalúa también el trabajo colaborativo en cuanto al proceso, además del producto, se corre el riesgo de fomentar el "parasitismo" entre los equipos. Algunos estudiantes se "cuelgan" de sus compañeros para obtener calificaciones gratuitas con el mínimo esfuerzo.
3. Cuando el profesor trabaja con otros profesores que ofrecen la misma materia y no se comunica con ellos. Los estudiantes intercambian información entre ellos y pueden ofrecer las mismas tareas a dos profesores diferentes sin que éstos últimos se den por enterados.

Las tablas que, más abajo reproducimos, recogen todas aquellas descripciones de los alumnos en las que hablan de la utilización o no de las

estrategias de superación a partir de decisiones personales, o bien de la existencia de la posibilidad de su utilización o no a partir de las circunstancias o situaciones que rodean al aula. Con respecto a esta cualidad hemos podido obtener 270 casos (19,4%) de los 1389 totales, a lo largo de los cuales y durante 300 aportaciones (4,5% de las descripciones totales de dicha cualidad) de las 6608 totales. Estos datos pueden observarse en las tablas siguientes:

Tabla nº 45

DIMENSIONES		DESCRIPCIONES			CASOS		
		Total	LGE	LOGSE	Total	LGE	LOGSE
C.- APLICACIÓN							
8.- ESTRATEGIAS DE SUPERACIÓN		<b>300</b>	122	178	<b>270</b>	108	162
	No se utilizaban o no se podían utilizar	135	51	84	126	47	79
	Se utilizaba o se podía utilizar	165	71	94	147	62	85

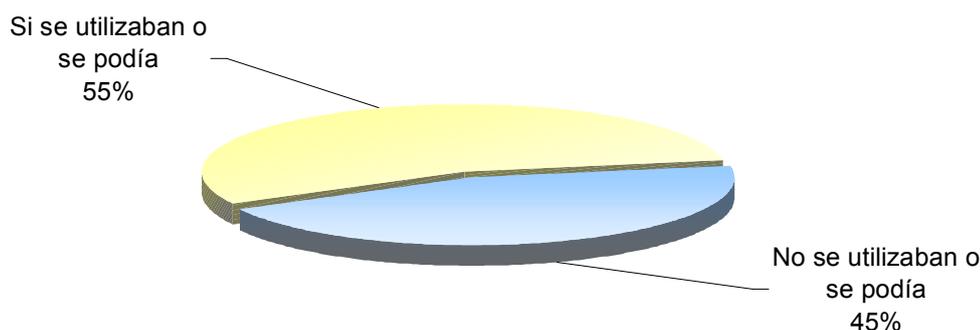
Tabla nº 46

DIMENSIONES		% sobre el referente anterior DESCRIPCIONES			% sobre el referente anterior CASOS		
		% Total	% LGE	% LOGSE	% Total	% LGE	% LOGSE
C.- APLICACIÓN							
8.- ESTRATEGIAS DE SUPERACIÓN		<b>4,5</b>	40,7	59,3	<b>19,4</b>	40,0	60,0
	No se utilizaban o no se podían utilizar	45,0	37,8	62,2	46,2	37,3	62,7
	Se utilizaba o se podía utilizar	55,0	43,0	57,0	53,8	42,2	57,8

Más concretamente, encontramos 2 variables que explican el conjunto de las aportaciones recibidas: *no se utilizaban o no se podían utilizar* (762.14.- Era imposible copiarse y los folios llevaban el sello del instituto; 855.18.- Con él era muy difícil copiarse, se movía mucho por la clase; 931.12.- No se podía copiar porque era muy severa), y *se utilizaban o se podía utilizar* (159.16.- Durante los exámenes se ponía a corregir cosas mientras muchos alumnos se copiaban descaradamente; 320.05.- Era la única clase en la cual todos los alumnos copiaban, no había ninguno que no tuviera

*chuletas por muy pequeñas que fuesen; 759.10.- Nos pasábamos el tipex con notas en los exámenes).* En este sentido, el gráfico siguiente, muestra que son las descripciones relativas a que se utilizaban o se podían utilizar las estrategias de superación las que poseen un mayor porcentaje con un 55%, seguidas de las que hacen referencia a que no se utilizaban o no se podían utilizar (45%). El gráfico siguiente presenta los datos señalados:

Gráfico nº 26



### ***Resultados diferenciales entre LGE y LOGSE***

Podemos destacar que referido a las estrategias de superación empleadas en los exámenes por los alumnos y la actitud del profesorado, tanto en las que dicen que no había la posibilidad de copiar como en las que si existía esa posibilidad, existen diferencias significativas en las respuestas ofrecidas por los alumnos de la LGE frente a los de la LOGSE.

Estas diferencias las hallamos, a la hora de establecer si las estrategias de superación no se utilizaban o no se podían utilizar, en las siguientes variables: la actitud del profesor durante el examen (si permitía o ignoraba que sus alumnos se copiaran, si tenía una reacción positiva o negativa cuando advertía a algún alumno copiar, si prestaba o no atención, etc.) y en su ubicación en el aula (se paseaba,

estaba de pie o abandonaba el aula), claramente significativas en LOGSE. En esta ocasión, podemos observar que, a pesar de ser los alumnos de LOGSE son los que más aportaciones realizan en cuanto que si se copiaban o se podían copiar, los de LGE son los que más hablan cuando se trata de los folios empleados en para la realización del examen (si se sellaban o firmaban, si eran de colores o perfumados o si el número estaba limitado). No obstante, no podemos decir que el hecho de que los alumnos de LOGSE hablen más sobre la posibilidad de copiar en los exámenes sea condición sinequanon para que éstos copien en mayor medida que los alumnos de la LGE, pero si que tienen menos reservas a la hora de hablar de ello y contar todo lo que rodea a esa práctica tan común entre ellos, a pesar del profesorado.

8.- Estrategias de superación empleadas por los alumnos	Casos	
Sistema	% del apartado	% del total de casos
L.G.E.	39,78	50,9 <sup>90</sup>
L.O.G.S.E.	60,22	49,1 <sup>91</sup>

Tanto la variable relativa a que los alumnos copiaban o podían copiar en los exámenes, como la relativa a que los alumnos no copiaban o no podían hacerlo son significativas. Es decir, que los alumnos han hablado más acerca de las estrategias de superación que empleaban en los exámenes de Historia de lo que esperábamos en un principio.

Estrategias de superación	Población= 1523	Responden: 269	
		Mínimo	Máximo
L.G.E.	51%	33,9%	45,6%
L.O.G.S.E.	49%	54,4%	66,1%

<sup>90</sup> Es el porcentaje de alumnos de LGE

<sup>91</sup> Es el porcentaje de alumnos de LOGSE

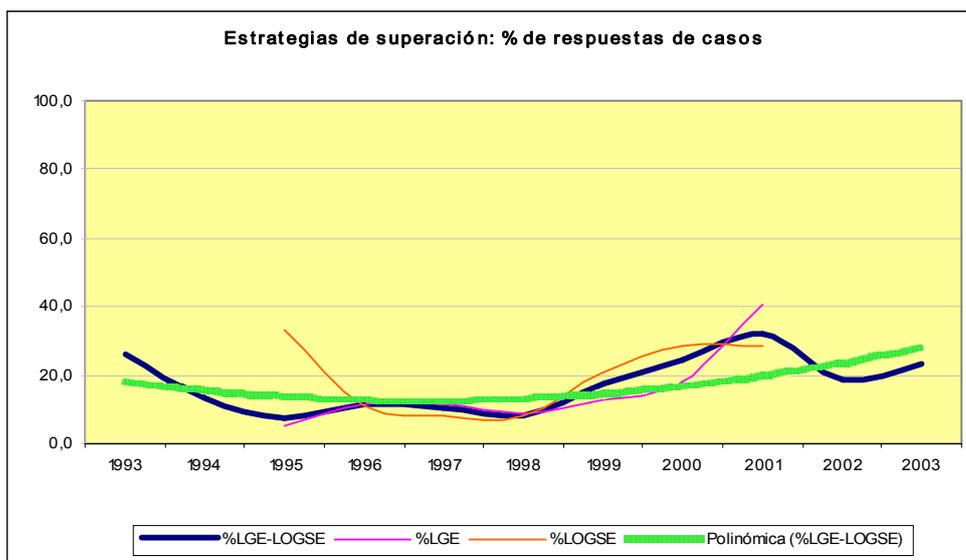
### **Resultados evolutivos**

En este caso, hemos encontrado una secuencia cronológica que abarca el espacio temporal objeto de esta investigación: 1993-2003. Más concretamente, podemos observar la presencia de una misma continuidad cronológica en el sistema educativo tanto en el de LGE como en el de LOGSE, en la que es evidente que a lo largo de los años los alumnos perciben como es, en ocasiones, la actitud del profesor la que puede impedirles o facilitarles el empleo de “chuletas” u otras estrategias en los exámenes.

1993	1061.10.- Y era fácil de copiarse al ser tantos en clase y estar tan junto de los compañeros.
1994	909.18.- Ahora sí, que no se te ocurriera intentar copiarle del compañero en alguno de sus exámenes o cuando él estuviera vigilando algún examen: si te pillaba te comía.
1995	429.30.- Mucha gente se hacía “chuletas” para copiarse en los exámenes.
1996	1356.17.- Con ella nadie era capaz de copiarse debido tanto a su permanente vigilancia como a sus fuertes castigos y por supuesto a sus gafas de sol, las cuales nos despistaban (no sabíamos dónde estaba mirando en cada momento)
1997	2.23.- Las chuletas en los exámenes eran normales ya que no se enteraba de nada
1998	519.13.- En los exámenes era imposible copiarse, no quitaba la vista de encima
1999	282.52.- Podías copiar en los exámenes porque se ponía a leer el periódico o a hacer cosas en su ordenador portátil.
2000	1026.16.- Toda la clase utilizaba chuletas en los exámenes puesto que si te pillaba copiando no te quitaba el examen, sólo te quitaba la chuleta y podías seguir el mismo.
2001	1054.30.- Los exámenes se convertían en un show porque todo el mundo llevaba chuletas, e incluso algunas veces hacía exámenes a dos clases a la misma vez, por lo que se paseaba de una clase a otra, con lo cual pasaban los alumnos algún minuto solos y aprovechan el arte de copiar.
2002	1499.31.- Solía utilizar folios dobles para que los alumnos no pudiesen hacer el “cambiao”, es decir, cambiar un folio por otro con la pregunta que previamente habíamos redactado antes de empezar el examen.
2003	1430.33.- Nos vigila mucho cuando hacemos los exámenes para que no nos copiemos.

Unida a esta presencia de las estrategias de superación utilizadas por los discentes en los últimos diez años, podemos observar en la gráfica siguiente, según la línea de tendencia, que en los años 95 y 98 disminuye levemente el número de alumnos que hablan sobre el uso o no uso de dichas estrategias, y que es a partir del 99 cuando realmente el interés y la preocupación de los alumnos por este tema comienza a despuntar hasta alcanzar más del 30% de los casos en el 2001. Respecto a las diferencias entre los discentes de LGE y de LOGSE, podemos señalar que son éstos últimos los que más declaraciones realizan entre 1999 y 2000 coincidiendo esto con el fin de la LGE.

Gráfico n° 27



### 3.3.- LOS EXÁMENES COMO INSTRUMENTO DE OBTENCION DE LA INFORMACIÓN.

#### Introducción.

El interés y la preocupación de los alumnos por todo lo que rodea a los procesos de evaluación, queda registrado en la respuesta del 91,20% de los casos estudiados<sup>92</sup>, como vimos en el apartado anterior. Dicho interés del alumnado, nos llevó a profundizar en una de las dimensiones que constituyen la evaluación, que es de gran importancia para discentes y para todos aquellos que participan en los procesos de evaluación, como son los exámenes.

En este apartado de la Tesis, vamos pues a centrar nuestro estudio en una de las dimensiones de la evaluación, las **características de los exámenes**, que hacen referencia a sus:

*subdimensiones formales*, tales como: las técnicas utilizadas para evaluar a los alumnos, la periodicidad con la que se efectuaban los exámenes y sus correspondientes recuperaciones, el número de preguntas y la tipología de las mismas;

*subdimensiones sustantivas*, como: la capacidad cognitiva que se le exige a los alumnos en los mismos y, por último, los contenidos que en los exámenes se preguntan.

---

<sup>92</sup> 1389 casos de los 1523 llevados a cabo y, por el 91,20% de los alumnos de Historia de esta Comunidad Autónoma que participaron en el proyecto.

### 3.3.1.- Análisis de las subdimensiones formales de los exámenes.

#### Técnicas de evaluación utilizadas

Las técnicas de evaluación son definidas por Martínez (2003) como “instrumentos, situaciones, recursos o procedimientos que se utilizan para obtener información sobre el proceso educativo en general, y sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos en particular” (p. 297). En relación con éstas (durante los años de estudio 2002-2003 y 2003-2004, en los que centramos el análisis de los protocolos de los exámenes de Historia de España realizados por los profesores de 2º de Bachillerato), hemos hallado que la principal técnica de evaluación empleada por los docentes (podemos decir que casi única), son los exámenes de redacción. Esta técnica aparece a lo largo de estos cursos y, en contadas ocasiones, lo hace acompañada de alguna otra, como por ejemplo los casos en los que realizan apreciaciones acerca de que, junto con el examen de redacción, se incluían algunas preguntas tipo test.

Los datos obtenidos en estos últimos dos años, señalan que en el 100% de los casos eran las pruebas escritas de redacción las que constituían la técnica utilizada por sus profesores para los exámenes. De ellos, un 3% indicaban que se complementaban con pruebas orales o preguntas tipo test. Si comparamos estos datos con los que recogimos para el trabajo anterior que abarcaba un periodo de diez años, podemos observar que la variación ha sido mínima, ya que continúa imperando, de forma casi total, la utilización del examen de redacción como técnica de evaluación de la materia de Historia. Los casos que únicamente realizaban apreciaciones acerca del uso de los exámenes de redacción, bien opinando sobre éstos o bien describiendo su composición interna, supusieron el 94,56% de los alumnos que configuran la muestra total. Pero a esta cifra se le puede añadir aquellos que hicieron referencia a la combinación de dicha técnica con alguna otra

(oral o test), ocupando el 4,37% de los casos. Si nos centramos en la técnica de los exámenes orales, registramos tres posibilidades: aquellos que hablaron de esta técnica de evaluación en combinación con otra el 3,48% y, por último, el 0,53% de los alumnos indicaron que los exámenes orales tan sólo eran empleados en casos especiales (como consecuencia de la no realización del examen correspondiente por algún motivo justificado, la no superación de la prueba o con la intención de subir nota). La tercera y última técnica mencionada por los alumnos fueron los exámenes tipo test, los cuales ocuparon el menor porcentaje, y al igual que en las anteriores técnicas los discentes también diferenciaron entre el empleo único de los test (0,62%) y su combinación con otra técnica (0,89%).

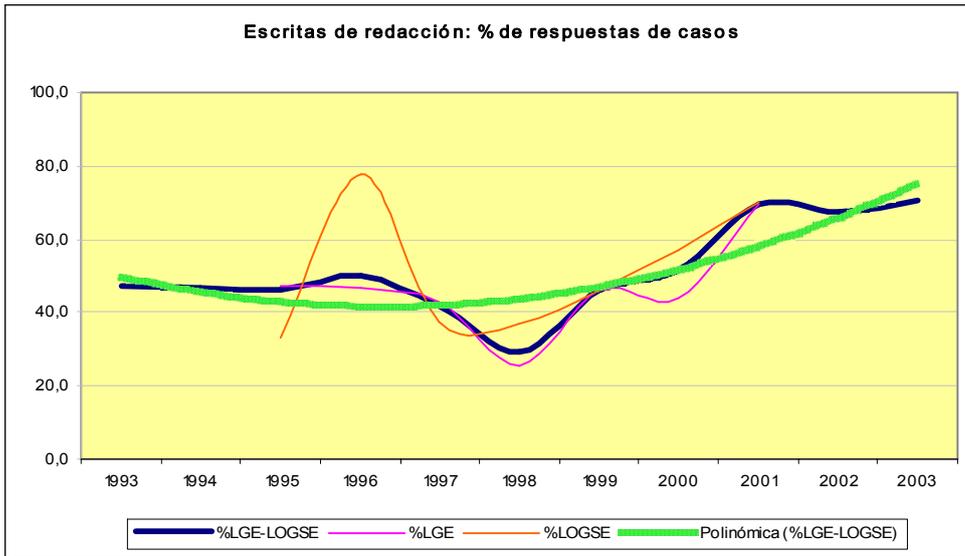
En relación con las técnicas de evaluación utilizadas por los docentes de Historia de España en los últimos diez años (hasta el 2003), pudimos observar que un importante número de alumnos tenían una preocupación especial por las pruebas escritas de redacción, cuando hablaban de su utilización, o no, por parte de sus profesores. Sin embargo, durante el año 1998<sup>93</sup> se produjo un considerable declive en los comentarios de los alumnos sobre dicha técnica, originándose a continuación un aumento tan significativo que llega a superar el 70% de los casos en 2001 que hablaban sobre la misma.

El gráfico nº 28 expresa, por tanto, la preocupación o el interés que tenían los discentes por los exámenes escritos de redacción, frente a otros aspectos de los exámenes y de la evaluación. Hemos recogido el porcentaje de los casos que se refieren explícitamente a los exámenes de redacción (tomando como referente los totales de cada año, hablen o no de exámenes).

---

<sup>93</sup> Entre los años 97 y 98 se generalizó, en mayor medida que hasta entonces, la reforma educativa de la LOGSE por parte de los Institutos de Secundaria, finalizando su implantación en 2001. Debido a esto, en los gráficos de tendencias vamos a encontrar un descenso de casos en estos años.

Gráfico n° 28



## Periodicidad de las evaluaciones y los exámenes

A partir de las apreciaciones realizadas por los alumnos, durante los dos años que supuso este trabajo, sobre la periodicidad de las evaluaciones, hemos hallado que, sobre la muestra recogida, todos los profesores de Historia llevan a cabo tres evaluaciones a lo largo del curso académico. Este hecho es normal pues son tres las sesiones de evaluación establecidas en la Orden de 12 de noviembre de 1992<sup>94</sup>, en donde se regula la evaluación y calificación de los alumnos que cursan el Bachillerato establecido en la LOGSE (BOE del 21).

En segundo lugar, según las declaraciones de los alumnos entre el 2002 y el 2004, sus profesores de Historia realizan **2 exámenes** por evaluación mayoritariamente (57,14% de las evaluaciones<sup>95</sup>), aunque esta periodicidad se encuentra muy seguida de la de **1 examen** por evaluación (34,3% de las mismas), pero la diferencia es mayor cuando se trata de **3 exámenes** por evaluación (3,33%) que son efectuados por un escaso número de docentes. Sin embargo, aunque, también con un pequeño número, pero algo mayor que el anterior (5,23%) hallamos aquellos alumnos que hablan de la realización de **4 o más exámenes** por evaluación, llegando a alcanzar la cifra de 6 exámenes por evaluación. En definitiva, podemos mantener que *2 de cada 3 profesores llevan a cabo más de un examen por evaluación* (gráfico nº 29).

---

<sup>94</sup> “Con el fin de recoger de manera sistemática las informaciones derivadas del proceso de aprendizaje, se celebrarán, al menos, tres sesiones de evaluación y de calificación a lo largo de cada curso” (Apartado tercero 2).

<sup>95</sup> Como se puede observar en los datos aquí comentados, éstos no hacen referencia a los *casos*, sino al número de exámenes que se realizan por evaluación. La causa de llevar a cabo el análisis de este modo ha sido que en esta situación el número de casos no era excluyente, pues un mismo alumno podía decir que en la primera evaluación realizaba un solo examen mientras que en la segunda y tercera evaluación efectuaba dos o tres.

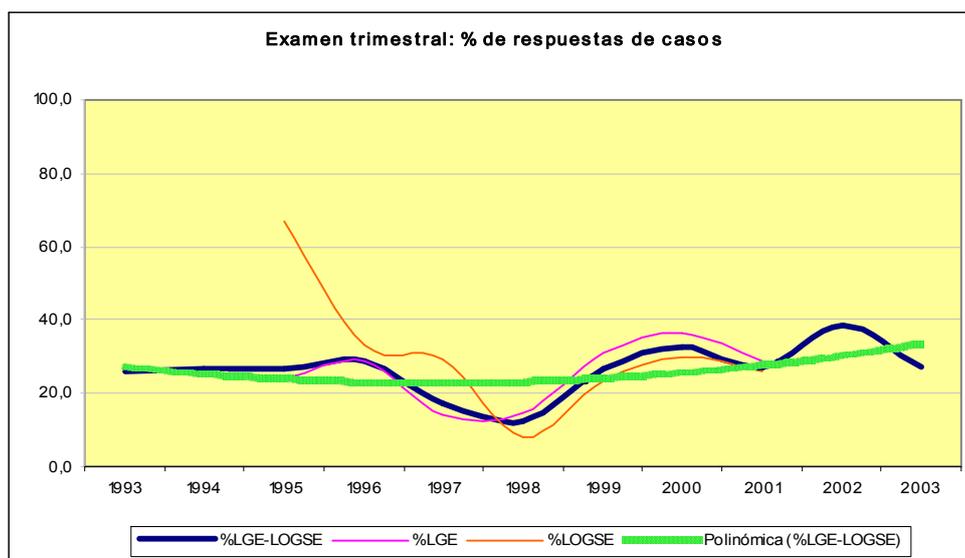
Gráfico n° 29



En la investigación que abarca un intervalo de 10 años, el capítulo dedicado a la periodicidad de los exámenes fue dividido en dos apartados, uno denominado carácter formal del cuándo evaluar y otro carácter intencional del cuándo evaluar (al que más tarde haremos referencia). En cuanto al primer apartado, nos hemos centrado en lo que son los exámenes trimestrales puesto que fueron los que mayor aceptación tenían entre el profesorado, con un 66,7% de los casos recogidos. Dentro de esta dimensión de los exámenes trimestrales, incluimos la realización de: un examen cada evaluación, un examen cada evaluación y un ejercicio final, un examen cada evaluación y una recuperación por cada ejercicio; y un examen cada evaluación, una recuperación por ejercicio y una prueba final, así como la realización de sólo dos exámenes trimestrales o dos exámenes más una recuperación o examen global. Con esta variedad podemos decir que, realmente, los alumnos realizaban en ocasiones más de uno o dos exámenes por evaluación. De este modo surgió, para la nueva investigación, la necesidad de incluir en la plantilla empleada para recoger estos datos una gama más amplia de periodicidad de exámenes.

Observando el gráfico nº 30, puede apreciarse que el interés de los discentes por la realización o no de exámenes trimestrales por parte de los profesores de Historia mostrado en sus aportaciones, había seguido una línea que oscilaba entre el 20% y el 30% de los casos a lo largo de los 10 años de estudio, alcanzando sólo el 40% al final. Por tanto, en la línea de tendencia quedó reflejado la perspectiva de que en el futuro los alumnos hablasen más acerca de esta periodicidad, ya fuera en sentido positivo o negativo.

Gráfico nº 30



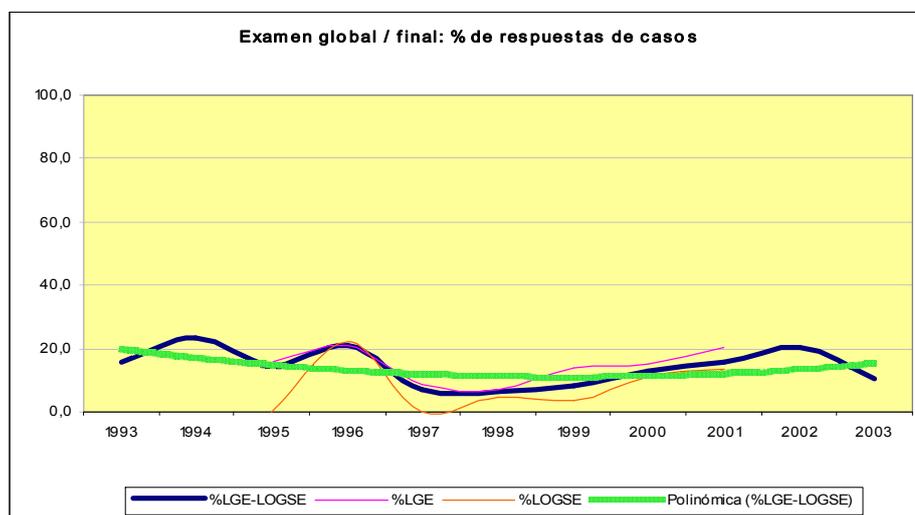
Por último, tenemos que hablar de los exámenes finales recogidos con esta denominación en este trabajo, pero que aparecen como exámenes globales o anuales en la investigación que ocupó el período de 1993-2003. La periodicidad con la que éstos son empleados en las aulas de 2º de Bachillerato es escasa, ya que tan sólo se efectúan en el 6,66% de las evaluaciones, y nos lleva a la conclusión de que los docentes optan minoritariamente por un examen global en el que el alumno tenga que demostrar sus conocimientos generales.

Cuando en la investigación de una década hablamos de los exámenes globales / finales, hicimos referencia a aquellos ejercicios realizados sobre todo el

temario y en un momento concreto: al final del trimestre o del curso. En aquel momento encontramos dos términos que definían el alcance de los exámenes: los globales y los finales. Consideramos que, aunque son conceptos que podían diferenciarse, en ocasiones eran percibidos como sinónimos por los alumnos. Nosotros entendimos que, tanto los globales como los finales, eran una práctica diferente a los parciales, ya que tienden a dar una visión general de la materia. El uso que el docente ha realizado de estos exámenes ha sido muy diverso, desde ser una prueba para todos los alumnos, independientemente de los resultados que hayan obtenido en otras, hasta emplearse como una recuperación de los exámenes o evaluaciones suspensas, pero supuso que los alumnos hablasen sobre esta periodicidad en un 14,2% de los casos. De ahí que en la Tesis hayamos dedicado un pequeño apartado a los ahora denominados exámenes finales.

Observando el gráfico nº 31, percibimos que los alumnos a la hora de hablar sobre la utilización del examen final, lo hacía en descenso a lo largo de la década estudiada, exceptuando a partir del 2000 en donde estas aportaciones ascienden levemente. A pesar de ello, dedujimos que la preocupación entre los discentes sobre este tipo de exámenes, según la línea de tendencia, es a descender, en el sentido de que sus profesores utilizan estos exámenes en menor medida.

Gráfico nº 31



En resumen, podemos señalar la presencia total de tres evaluaciones en el curso académico de los alumnos de 2º de Bachillerato, de acuerdo con la normativa vigente en la Orden de 12 de noviembre de 1992 (BOE del 21). En la mayor parte de estas evaluaciones, los profesores plantean, principalmente, la realización de dos exámenes por cada una de ellas, encontrando en último lugar una escasa presencia de exámenes finales al término del año escolar.

## Las recuperaciones

Santos Guerra (1993), apunta que cuando un alumno precisa de una recuperación se entiende que éste no ha superado los niveles mínimos, porque no ha estudiado lo suficiente. En esta investigación, entendemos las recuperaciones como aquellas pruebas o actividades realizadas con el fin de salvar los suspensos acaecidos en cualquier momento del curso. Además, en estas descripciones, los alumnos también indican la periodicidad con la que realizaban las recuperaciones, el momento, el motivo, etc., y nos permiten descubrir el amplio uso que hace el profesorado de este tipo de pruebas y su intención, en ocasiones, de que los alumnos superen la asignatura en el menor tiempo posible.

En este trabajo y con respecto a las *recuperaciones*, podemos decir que son las realizadas *al final del trimestre* (50,95%), las más utilizadas por los docentes. Dentro de esta periodicidad de recuperaciones, incluimos dos posibilidades: bien que el examen solo recogiese los contenidos de la evaluación correspondiente (aunque se hubiesen realizado más de dos exámenes pero sólo una recuperación de todos ellos), o bien que el examen abarcase los contenidos de la evaluación correspondiente más los de la anterior (cuando además de ese trimestre también se incluyen contenidos del anterior). Tras el análisis de los resultados, destacamos que es la primera opción la que más predomina entre el profesorado de Historia, según la percepción de los alumnos.

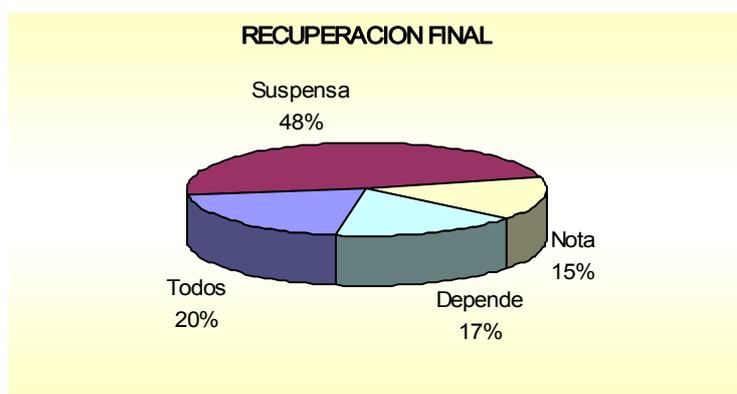
En la que denominamos *recuperación final* (gráfico nº 32), que es la segunda modalidad (35,74%) de recuperación más empleada por el profesorado, también incluimos una serie de posibilidades en donde los alumnos tienen que presentarse a:

-  todos los trimestres, independientemente de sus circunstancias personales
-  sólo la parte suspensa (cuando se tiene aprobado uno o dos trimestres de los tres),

- para subir nota,
- todo, cuando tiene dos o más trimestres suspensos.

El estudio de este apartado nos ha conducido a descubrir una mayor presencia (47,87%) de recuperaciones en las que tan sólo se le exige al alumno examinarse de la parte suspensa, siempre y cuando éste tenga superada una o dos evaluaciones de las tres que forman el curso. El resto de las posibilidades mantienen un número similar, encontrándose en primer lugar aquella que hace referencia a que los alumnos tienen que presentarse a todas las evaluaciones independientemente de las circunstancias (20,21%); en segundo lugar, aquella en la que los alumnos tienen que presentarse a todo, pero en este caso sólo cuando tiene dos o más evaluaciones suspensas (17,02%); y por último, aparece aquella recuperación en donde los estudiantes tan sólo se presentan con la intención de subir su nota final (14,90%). A este análisis debemos añadir la anotación de que, en algunos casos, los discentes registran más de una posibilidad, es decir, que puede darse la circunstancia de que la recuperación final sirva tanto para subir la nota de aquellos alumnos que han aprobado todas sus evaluaciones, como para aquellos alumnos que tienen suspensa alguna de las evaluaciones y tienen que examinarse de todo o de ese contenido.

Gráfico nº 32

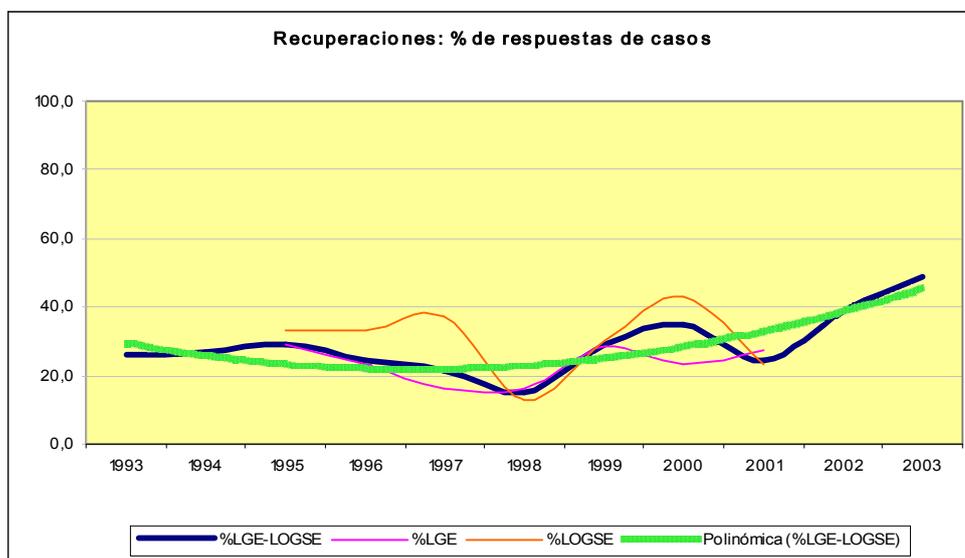


Finalmente, en cuanto a la *recuperación por examen*, decir que es la modalidad menos empleada (13,31%) por el profesorado de Historia y que, por tanto, éstos optan más por realizar una recuperación al final de la evaluación o bien al final del curso, antes que efectuarla por examen.

Referida a esta variable, en lo que fue el análisis de diez años, se obtuvieron 337 casos de los 586 correspondientes a esta cualidad de la evaluación, los cuales supusieron un 47,9% de los casos totales de la misma. Entre todos ellos recogimos 374 aportaciones de las 763 correspondientes, que convertido en porcentajes equivale a un 49% de las aportaciones totales de dicha variable.

A partir del gráfico n° 33 que a continuación se presenta, pudimos observar que un importante número de alumnos hablaban sobre el empleo o no de las recuperaciones como instrumento añadido a los exámenes para tener más posibilidades de superar la materia. La tendencia indica que la preocupación de los discentes sobre el uso de las recuperaciones va en aumento. Con los datos obtenidos en el estudio de dos años, podemos decir que este incremento en el interés por las recuperaciones queda, principalmente, reflejado en las que se realizan al final de cada uno de los trimestres.

Gráfico n° 33



En cuanto a las recuperaciones, podemos destacar que más de la mitad de los alumnos hablan de que su profesor realizaba las recuperaciones al final del trimestre, es decir, justo antes de la entrega de notas de esa evaluación. Aunque no podemos olvidar la enorme diversidad (además de las ya mencionadas, recuperaciones por examen; recuperación final: todos los trimestres, solo de la parte suspensa o para subir nota), que hemos hallado entre las descripciones de los alumnos en referencia a la facilidad que ofrecían sus profesores para la superación de la materia.

## Número de preguntas

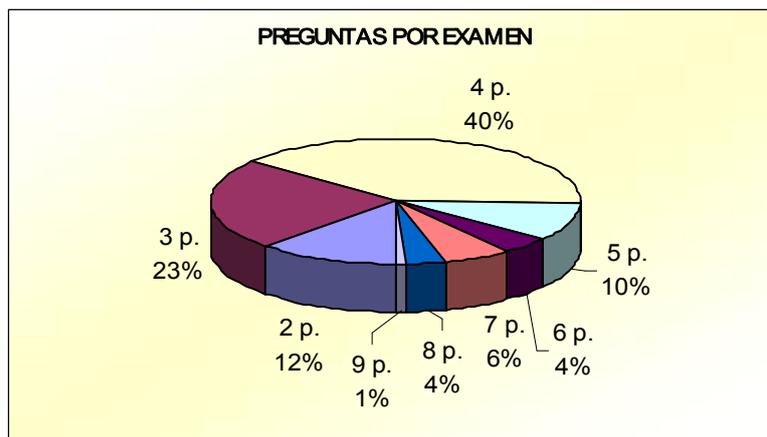
Otra de las subdimensiones formales de los exámenes, que influye en los mismos, está referida al número de preguntas que los constituyen y que varía tanto en función del docente que los plantea, como también de otras circunstancias tales como:

-  de qué evaluación se trate (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, etc.),
-  los temas dados o los que vayan a “entrar” para el examen,
-  los aspectos que el profesor quiera evaluar,
-  el tiempo disponible,
-  la tipología de examen que emplee, etc.

En lo que en este apartado queremos centrarnos es, exclusivamente, en el número de preguntas que han configurado los protocolos de los exámenes de Historia de 2<sup>o</sup> de Bachillerato y no en su naturaleza o dificultad cognitiva (a la que más tarde haremos referencia). En primer lugar, abordaremos las preguntas que hemos analizado de los protocolos de exámenes de los cursos 2002-2004 (de los que tenemos evidencias empíricas), a continuación el período 1993-2003 (declaraciones de los alumnos), y finalmente una relación entre ambos.

Cuando nos referimos al primer apartado, podemos decir que, de un modo u otro, en estos dos años de estudio de los exámenes de Historia, predominan con un 39,42% los exámenes compuestos de *4 preguntas*. Con un porcentaje notable (23,36%) encontramos los exámenes de *3 preguntas*, y con número inferior los de 2 (12,41%) y 5 preguntas (10,22%). Cabe señalar que los exámenes que se componen de un mayor número de cuestiones, que los ya comentados, son los que tienen un menor porcentaje, no llegando a alcanzar el 6% los de 7 preguntas, y no sobrepasando o haciéndolo escasamente del 4% los de 6 y 8 preguntas. También podemos decir que en un caso hemos hallado un protocolo de examen que constaba de 9 preguntas.

Gráfico nº 34

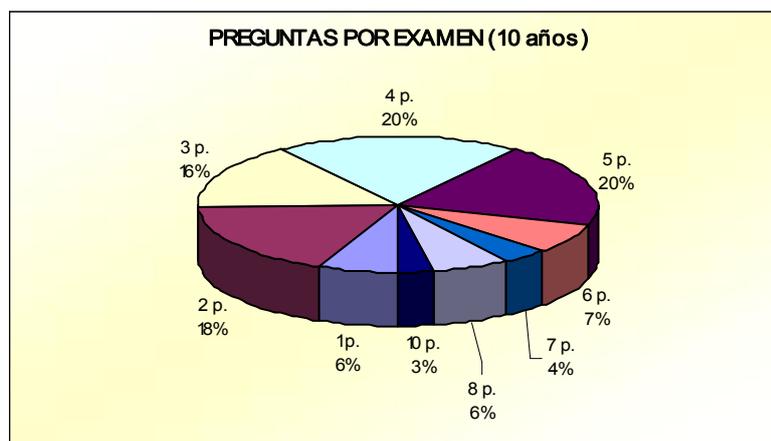


Regresando al trabajo anterior, que ocupó la década 1993-2003, en relación con el número de preguntas que componen los exámenes de la materia nombrada, fue la variable denominada “*la precisión del número de preguntas y la optatividad de las mismas*” la que recogía los comentarios de los alumnos acerca de esta cualidad de la evaluación. En ese momento los discentes ofrecieron, voluntariamente, información sobre una diversidad de situaciones que hacían referencia: al número exacto de preguntas exclusivamente; a si el docente les daba la oportunidad de elegir entre las preguntas propuestas en el examen; o si indican a la vez el número de preguntas y la optatividad de las mismas, también encontramos descripciones acerca de la influencia de la selectividad en las evaluaciones, de la composición de la prueba y de la cantidad de preguntas pero sin especificar el número. A pesar de toda esta información, para esta investigación, tan sólo hemos recogido aquella que hace alusión al número de preguntas que configuran los exámenes, como ya mencionamos anteriormente.

Profundizando en esta variable hallamos que 291 aportaciones están referidas al número concreto de preguntas y la posibilidad de elegir o no entre las mismas, que convertido en porcentajes equivalía a un 49,8% de las aportaciones totales de dicha dimensión. Sin embargo, en esa cantidad de aportaciones sólo 127 hablan única y concretamente sobre el número de preguntas que configuraban el examen.

El estudio de estos datos nos llevó a los siguientes resultados: en primer lugar, encontramos que son los exámenes de 4 y 5 preguntas, con un 19,9% respectivamente, los que más predominan en Historia, seguidos de aquellos que están compuestos por 2 preguntas con un 18,10% y de 3 preguntas con el 15,5%. Por otro lado, hallamos otro grupo de exámenes que tenían un menor porcentaje que los señalados hasta el momento, como por ejemplo aquellos formados por 6 preguntas (7,3%), por 1 u 8 preguntas (6,4% respectivamente), por 7 preguntas (3,7%) y finalmente por 10 (2,8%). A partir del análisis de estos datos, pudimos comprobar que eran los exámenes constituidos por cuatro o cinco preguntas los que más prevalecían entre el profesorado de Historia de 2º de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, independientemente de la naturaleza y modalidad de las mismas.

Gráfico nº 35



En resumen, podemos observar como hasta 2003 el número de preguntas que componían los exámenes estaba muy disperso, concentrándose algo más en exámenes con 4 o 5 preguntas o en aquellos con 2 o 3 preguntas. Sin embargo, a partir de ese mismo año hay una clara tendencia a usar exámenes de 3 o 4 preguntas que comienzan a despuntar respecto a los demás, más concretamente podemos destacar que más de la mitad exámenes (63%) que configura el profesorado poseen esta cantidad de cuestiones.

## Tipos de preguntas

Profundizando en los protocolos de los exámenes, de los que ya habíamos estudiado el número de preguntas, corresponde en este apartado trabajar sobre los enunciados de los interrogantes que los componían. Como vimos en el punto “*Los exámenes de redacción y su corrección*” de la fundamentación, éstas pueden tener distintas tipologías que han sido categorizadas como: escritas, de ensayo, libres, tradicionales<sup>96</sup> y de desarrollo por los propios alumnos (Martínez Molina, 2004). Estas pruebas consisten en la redacción articulada en torno a un tema, es decir, que al alumno se le propone un tema y durante un cierto tiempo escribe sobre el mismo (Rodríguez Diéguez, 1980). Dentro de esta modalidad de examen se pueden encontrar diversas clasificaciones internas realizadas por autores tales como: Rodríguez Neira (2001), Lafourcade (1972), Zabalza (1991), Villa y Alonso Tapia (1996), Wragg (2003), y Salvador Mata, Rodríguez Diéguez y Bolívar Botía (2004).

Sin embargo, tras el análisis de los datos obtenidos en este estudio de dos años de duración, hemos realizado una clasificación emergente que, fundamentada en los trabajos anteriormente mencionados, da respuesta a las diferentes tipos de preguntas que se encuentran en los protocolos de los exámenes de redacción, siendo ésta la siguiente:

- ***Preguntas abiertas***, consisten en enunciados de redacción simple y sencilla, en los cuales se pregunta por contenidos amplios y en donde no queda claro el modo de abordar su contestación, es decir, que su intención es que el alumno pueda desarrollar su respuesta libremente, sin límite alguno. En este tipo de preguntas no encontramos, generalmente, alusión alguna a la actividad cognitiva que explique “lo que los alumnos deben hacer en ella”, y en cuyo formato no aparece ningún signo de puntuación ni de interrogación que delimiten la extensión de la misma. Dentro de este tipo de preguntas,

---

<sup>96</sup> Rodríguez Neira (2001), Rodríguez Diéguez y Beltrán (2004), Zabalza (1991), Wragg (2003).

encontramos dos subcategorías: las *preguntas no guiadas*, que están compuestas simplemente de un enunciado con las características mencionadas; un ejemplo podría ser: "129.03- II República" , "66.08- Reinado de Fernando VII" y las *preguntas guiadas*, que además de este tipo de enunciado, incluyen un desglose de los puntos determinados a desarrollar, en donde sí se pueden encontrar, en ocasiones, enunciados internos con características similares a las preguntas concretas; como por ejemplo: "12.06- El bienio reformador. Desarrollar: 1) ¿Qué se entiende por...?, 2) La reforma militar, 3) La cuestión religiosa".

- ***Preguntas acotadas***, consisten en enunciados de redacción simple y un tema de contenido amplio, pero en donde también encontramos una limitación de la misma. Más concretamente, esta limitación queda reflejada tanto en un aspecto o aspectos concretos que los alumnos deben desarrollar, como en algunos signos de puntuación [".", ":", "()" y " (como aclaración, no como enumeración)"], pero no de interrogación. En este tipo de preguntas no encontramos, generalmente, alusión alguna a la actividad cognitiva que explique “lo que los alumnos deben hacer en la pregunta”. Por tanto, en estas interrogantes podemos encontrar dos tipologías internas: *acotada por signos*, son aquellos enunciados cuya respuesta libre queda algo limitada al introducir algunos signos de puntuación como aclaración del aspecto general de la pregunta, por ejemplo: "3.09- La zona sublevada: la creación de un Estado", o, "32.18- Las consecuencias del desastre. La crisis del 98"; y *acotadas por expresiones*, son aquellos enunciados cuya respuesta libre queda algo limitada al introducir algunos aspectos o dimensiones que reducen y aclaran la respuesta a la pregunta, como por ejemplo: "52.20- Orígenes del franquismo" o "50.02- Características políticas del Antiguo Régimen".

- Las ***preguntas concretas***, consisten en enunciados con un cierto grado de complejidad en su redacción y en donde el contenido por el que se pregunta queda totalmente especificado, sin dar lugar a confusiones sobre el modo de abordar la cuestión y en donde el alumno no tiene opción a extenderse sin límite alguno. En estos enunciados encontramos alusiones a la actividad cognitiva que indica a los alumnos “lo que deben hacer en la pregunta”, y en cuyo formato pueden aparecer o no signos de interrogación. En este tipo de preguntas podemos encontrar dos tipologías internas: de *carácter general*, que serían aquellas que incluyen un verbo indicador de la respuesta a desarrollar, independientemente del formato (con o sin interrogación); unos ejemplos serían los siguientes: "71.05- ¿Qué hizo Isabel II?", o, "53.22- Describe brevemente los acontecimientos sucedidos en..."; y de *comparación*, que serían aquellas que en su redacción o enunciado dejan claro la actividad de comparar temas, sucesos, etc., unos ejemplos de estas tipologías serían: "165.06- Relacionar: Batalla de Toro/Villaviciosa/Batalla de Alcolea/Paz de Basilea - 1665/1874/1879/1793 - Godoy/Algacobas/Serrano/Felipe IV", "121.02- Comparar las Constituciones de 1812 y 1837", o, "165.04- Diferencias entre el partido moderado y el progresista".
- ***Comentarios de texto***, aquella pregunta formada por un texto histórico sobre el que hay que extraer información sobre un determinado periodo, acontecimiento o hecho concreto. Dentro de este tipo de preguntas, encontramos dos subcategorías: *comentarios no guiados*, hace referencia a aquellos comentarios de texto en los que únicamente aparece el artículo o texto en cuestión, sin más puntos o guiones a desarrollar; y *comentarios guiados*, hace referencia a aquellos comentarios de texto en los que además del artículo o texto en cuestión, aparecen una serie de puntos a seguir para el desarrollo del comentario o bien varias preguntas cortas relativas al texto.

- Los **mapas**<sup>97</sup>. En este tipo de preguntas se hace referencia explícita al hecho de situar o localizar en un mapa eventos o lugares, así como realizar un comentario sobre el mismo; como por ejemplo en las siguientes cuestiones:
  - 91.05- Mapa de la primera y segunda división administrativa de España
  - 91.06- Mapa del Califato de Córdoba.
  
- **Vocabulario**, consiste en que los alumnos definan conceptos o términos relacionados con la Historia de España, sin extenderse mucho. Normalmente, este tipo de preguntas consta de un número considerable de términos a definir:
  - 63.13- Vocabulario: división azul, Adolfo Suárez, Santiago Carrillo, Tierno Galván, Brigadas Internacionales
  - 50.01- Escribe los significados de los siguientes términos: pecheros, bienes raíces, Santa Alianza, Ley Sálica, legitimismo, masones.
  - 97.17- Explica brevemente: PNV, PSOE, Semana Trágica, 1898, Crisis de 1917, Miguel Primo de Rivera
  - 69.01- Definir: Antiguo Régimen, Motín de Aranjuez y Estatuto de Bayona
  
- Las **diapositivas**, consisten en que los alumnos comenten las fotografías, gráficos o similares que el profesor proyecta en el aula o entrega en papel, con la finalidad de que éstos realicen comentarios sobre las mismas a la vez que relacionan estas diapositivas con los contenidos vistos durante el desarrollo de las clases. Unos ejemplos descriptivos (para una ejemplificación real ver anexo II) serían los siguientes:
  - 41.20- Diapositivas: Franco y el cardenal Tedeschini, y cuadro
  - 41.24- Diapositivas: atentado de Carrero Blanco y grabado de Fernando VII en la guerra de los Cien Mil Hijos de San Luís
  - 41.32- Diapositivas: foto de Adolfo Suárez con Felipe González y foto del golpe de estado

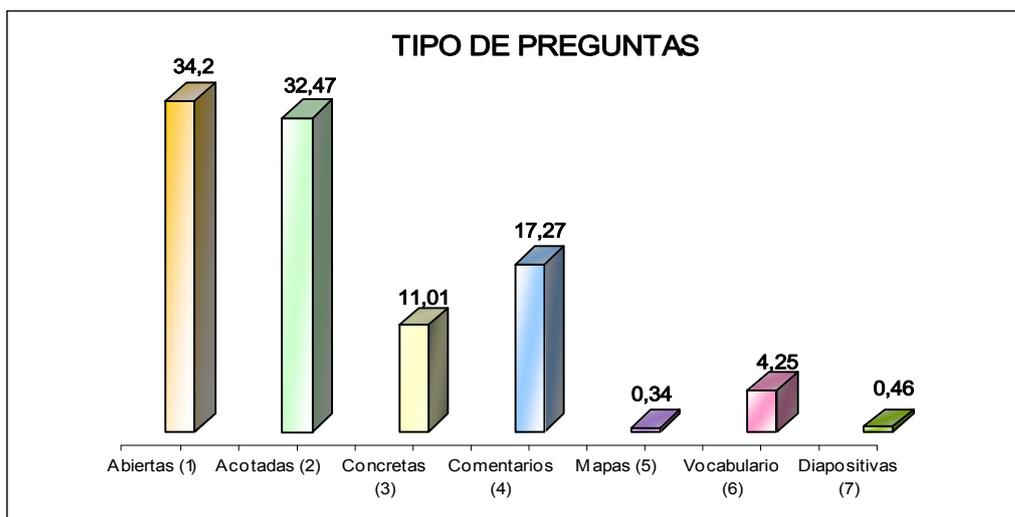
---

<sup>97</sup> Ver Anexo II

Definida y ejemplificada la tipología de enunciados encontrados en los exámenes, realizaremos a continuación un estudio de las mismas en el que, en primer lugar, se presenta una perspectiva general de las clases de preguntas para, en segundo lugar, profundizar en las peculiaridades de cada una de ellas.

El análisis de las 1743 preguntas nos muestra cómo han sido empleadas por el profesorado (gráfico nº 36). En primer lugar son las **preguntas abiertas** con un 34,20% las que más aparecen en los protocolos de los exámenes de Historia; seguidas de las **preguntas acotadas** con un 32,47% (estos dos tipos de enunciados representan algo más del 66% del total, es decir, 2 de cada 3 preguntas tienen esta estructura). Ya, a mayor distancia, y por lo tanto con un menor número pero aún considerable, encontramos las **preguntas concretas** que configuran el cuarto tipo de las más utilizadas por los profesores de Historia con un 11,01%. Los **comentarios de texto** también están presentes en el tipo de interrogantes que los profesores incluyen en sus exámenes en un porcentaje superior (17,27%) a las preguntas concretas. Otro tipo que aparecen en los exámenes de Historia, aunque lo hacen en una cantidad inferior a las ya mencionadas, son las de vocabulario con un 4,25%. Y de modo prácticamente testimonial, encontramos las referidas a las diapositivas (0,46%) y a los mapas (0,34%). Por tanto, podemos decir que estas últimas preguntas no son muy consideradas por el profesorado de Historia a la hora de examinar a sus alumnos, y éstos muestran una mayor predilección por las preguntas abiertas y acotadas, y en menor medida por los comentarios de texto y las preguntas concretas.

Gráfico n° 36



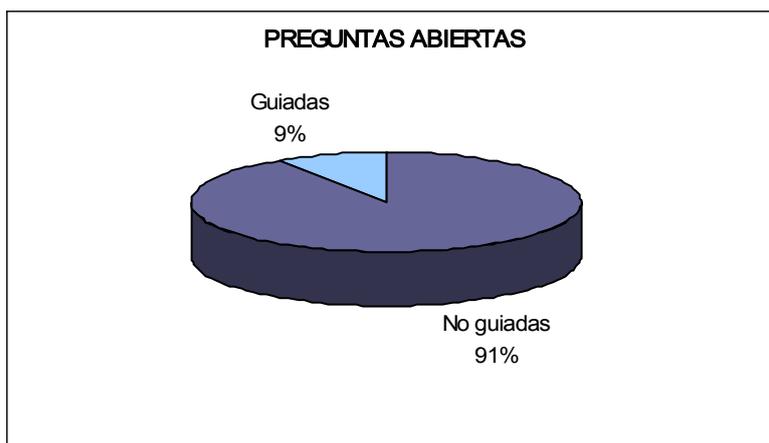
Un estudio más detallado de las mismas nos ha permitido realizar una clasificación interna que comentábamos al principio de este apartado. De este modo, las **preguntas abiertas** las subdividimos en: preguntas *no guiadas*, que están compuestas simplemente de un enunciado con las características mencionadas, pudiendo decir que son las más empleadas por los profesores de Historia a la hora de plantear preguntas abiertas en los exámenes, pues representan el 91% de las mismas. Unos ejemplos de dicha tipología serían los siguientes:

- 3.01- Las Cortes de Cádiz
- 8.04- Constitución de 1812
- 40.19- La Guerra Civil
- 69.15- La II República
- 96.08- Los Reyes Católicos

Mientras que las preguntas *guiadas*, que además de este tipo de enunciado, incluyen un desglose de los puntos determinados a desarrollar, en donde sí se pueden encontrar, en ocasiones, enunciados internos con características similares a las preguntas concretas, tan sólo aparecen en el 9% de los exámenes en los que se incluyen preguntas de tipo abierto. En relación con las preguntas abiertas guiadas presentamos estos ejemplos:

- 78.12- La doble desamortización civil y eclesiástica. Puntos a desarrollar: 1) La obra desamortizadora con anterioridad a Mendizábal; 2) Causas y significación de la desamortización eclesiástica; 3) La desamortización civil de Madoz.
- 79.09- España durante el franquismo: la estabilización y el crecimiento económico. Puntos a desarrollar: 1) La institucionalización del régimen: la Ley Orgánica del Estado y el funcionamiento de la democracia orgánica; 2) El crecimiento económico de los 60: la era de los tecnócratas. Medidas estabilizadoras. Etapa final de la industrialización. Movimientos migratorios y limitaciones de la industrialización.
- 135.01- La Prehistoria: primeros yacimientos. Desarrollar: 1) Esquema general; 2) Características esenciales de cada etapa.
- 178.01- El reinado de Fernando VII: España entre la revolución y la reacción. Desarrollar: 1) ¿Qué se solicitó al rey Fernando VII a través de la publicación del Manifiesto de "los persas" el 12 de abril de 1814?; 2) ¿Cuáles fueron las consecuencias más importantes del pronunciamiento de Rafael de Riego en Cabezas de San Juan?; 3) ¿Qué significó la entrada en España de "Los Cien Mil Hijos de San Luís"?; 4) Enumere las principales características de la década ominosa; 5) Consecuencias de la publicación de la "Pragmática Sanción"

Gráfico nº 37



Respecto a las **preguntas acotadas**, estas se subcategorizaron en: *acotadas por signos*, son aquellos enunciados cuya respuesta libre queda algo limitada al introducir algunos signos de puntuación como aclaración del aspecto general de la pregunta; y *acotadas por expresiones*, son aquellos enunciados cuya respuesta libre queda algo limitada al introducir algunos aspectos o dimensiones que reducen y aclaran la respuesta a la pregunta. En este tipo de preguntas no hallamos una importante diferencia en su clasificación interna, sino más bien un reparto

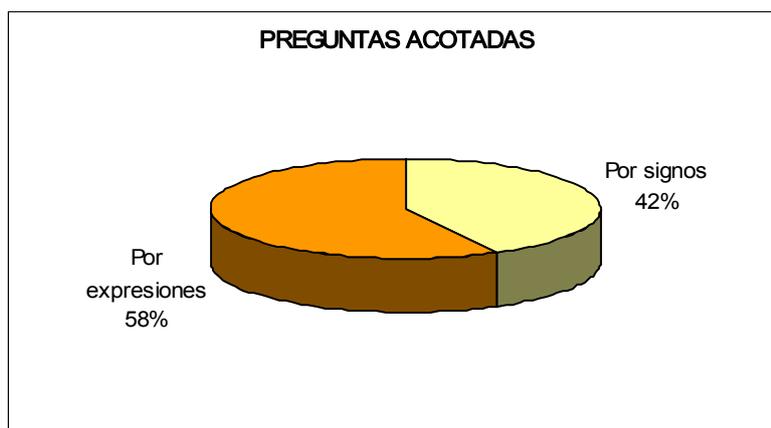
equitativo entre ambas, representando un mayor porcentaje las preguntas acotadas por expresiones con un 58%. A continuación mostramos algunas ejemplificaciones de la categorización interna de las preguntas acotadas. Por un lado, las preguntas *acotadas por signos*:

- 15.02- Hispania romana: desde el siglo I d.C. hasta el siglo V d.C.
- 30.08- La dictadura de primo de Rivera: directorio civil
- 47.05- La regencia de M<sup>a</sup> Cristina: su significado general y etapas más importantes del período
- 52.07- La Guerra Carlista (origen y desarrollo)
- 113.27- Crisis de 1917, principales características

y, por otro lado, las preguntas *acotadas por expresiones*:

- 10.07- Características de la Década absolutista
- 52.19- Fases de la Guerra Civil
- 26.05- Causas, proceso y consecuencias de la crisis de 1917
- 75.34- Origen y génesis de la Restauración
- 80.02- Aspectos políticos en el Antiguo Régimen

Gráfico n° 38



Las **preguntas concretas** también pudieron ser clasificadas en dos tipos: aquellas de *carácter general*, que incluyen un verbo indicador de la respuesta a desarrollar, independientemente del formato (con o sin interrogación), y son las que notablemente tienen mayor representación dentro de esta tipología con un 89% de

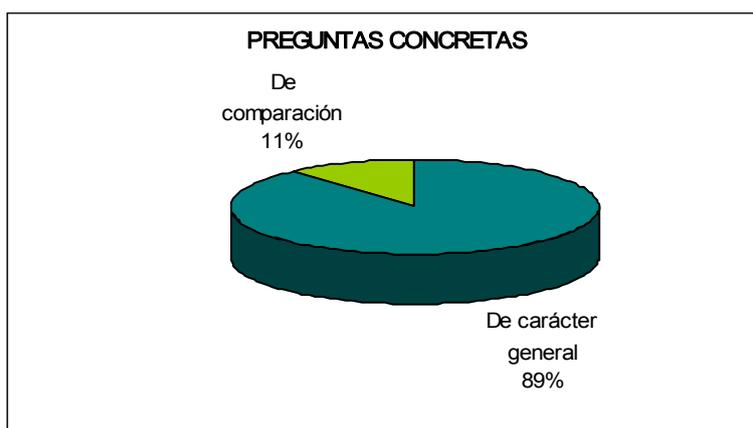
las mismas, y por tanto podemos decir que los profesores de Historia a la hora de plantear este tipo de preguntas se inclinan especialmente por aquellas del tipo:

- 52.08- ¿En qué consistió la desamortización de Mendizábal?
- 53.20- ¿Por qué se vino a bajo la Regencia de Espartero?
- 63.03- Tras la muerte de Fernando VII, el país se dividió en dos bandos: bando isabelino y bando carlista. Explica dicho suceso
- 138.01- ¿Qué fue la romanización?

Sin embargo, aquellas otras denominadas de *comparación*, que consisten en preguntas concretas que en su redacción o enunciado dejan claro la actividad de comparar temas, sucesos, etc., tan solo aparecen en el 11% de esta tipología, como por ejemplo:

- 15.11- Relaciona cada término con su fecha correspondiente y ordénalos, según su trascendencia a lo largo de la historia: Toma de Urgel, Congreso de Verona, Cien mil hijos de San Luís, Manifiesto de los realistas puros, Sucesos de la Granja, Manifiesto de Abrantes, Estatuto Real, Motín de los sucesos de la Granja, Pragmática Sanción, Ley de desamortización y de ferrocarriles.
- 121.02- Comparar las Constituciones de 1812 y 1837
- 165.04- Diferencias entre el partido moderado y el progresista
- 170.06- Diferencias y similitudes entre la desamortización de Mendizábal y Madoz
- 171.04- Compara las diferencias esenciales entre el origen del nacionalismo catalán, vasco y gallego (1902-1914)

Gráfico nº 39



El último tipo de preguntas de examen sobre el que fue posible realizar una subcategorización fueron los **comentarios de texto** (a continuación incluimos un ejemplo). Estos los dividimos en dos clases: *comentarios no guiados*, que hacen referencia a aquellos comentarios de texto en los que únicamente aparece el artículo o texto en cuestión, sin más puntos o guiones a desarrollar; y *comentarios guiados*, en donde se hace referencia a aquellos comentarios de texto en los que además del artículo o texto en cuestión, aparecen una serie de puntos a seguir para el desarrollo del comentario o bien varias preguntas cortas relativas al texto. En esta tipología, al igual que en la mayor parte de las anteriores, las diferencias en su clasificación interna son de notable importancia ya que mientras que los comentarios no guiados ocupan casi tres cuartas partes de los comentarios de texto, los comentarios guiados tan solo ocupan una cuarta parte de los mismos.

## 2. Comentario de texto:

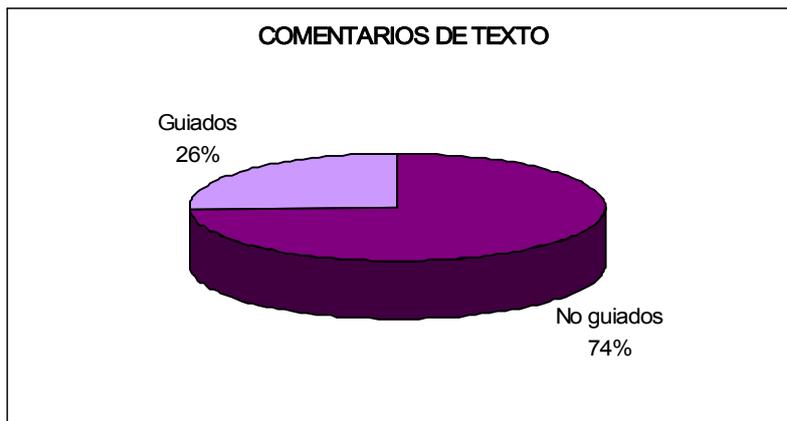
Hacemos una guerra terrible, guerra sobre el cuerpo de nuestra propia patria; pero nosotros hacemos la guerra porque nos la hacen. Nosotros somos lo agredidos; es decir, nosotros, la República, el Estado que nosotros tenemos la obligación de defender. Ellos nos combaten; por eso combatimos nosotros. Nuestra justificación es plena ante la conciencia más exigente, ante la historia más rigurosa. Nunca hemos agredido a nadie; nunca la República, ni el Estado, ni sus gobiernos han podido no ya justificar, sino disculpar o excusar un alzamiento en armas contra el Estado. Nuestra posición se ha robustecido en estos seis meses.

Sépalo el mundo entero y sépanlo los españoles todos, los que combaten a un lado y los que combaten al otro; nosotros hacemos la guerra por deber, y en el cumplimiento del deber estamos dispuestos a persistir con tanto tesón como sea necesario para conseguir nuestro fin.

Por esto decía yo, señores, que el problema, al plantearse, era para nosotros, hubiéramos querido que fuese siempre, un problema de orden interior; como si dijéramos, restablecer, la observancia de la ley; como si dijéramos, un inmenso problema de orden público. Desgraciadamente no ha sido así; la rebelión militar española desde el primer momento ha adquirido los caracteres de un gravísimo problema internacional.

Azaña, Manuel: *Discurso en el Ayuntamiento de Valencia.*  
21-1-1937

Gráfico nº 40



Respecto a la tipología de preguntas, podemos concluir que el profesorado de Historia a la hora de examinar a sus alumnos, tiende a plantear exámenes en donde la mayor parte de las preguntas son abiertas o acotadas. Como hemos visto, también hay un número considerable de exámenes en los que incluyen comentarios de texto y preguntas concretas, y con apariciones esporádicas encontramos las preguntas de vocabulario, de diapositivas y mapas, estas dos últimas más bien de manera testimonial.

Otro aspecto que debemos resaltar de este subapartado, está en relación con aquellas preguntas cuya clasificación interna es guiada o no guiada. En este punto, podemos señalar que como mínimo las tres cuartas partes de los alumnos indican que son las preguntas no guiadas las más empleadas por sus profesores (preguntas abiertas no guiadas, comentarios de texto no guiados), es decir, que el profesorado opta por dejar libertad a sus alumnos a la hora de redactar las respuestas de las preguntas de sus exámenes.

## Reflexiones sobre las subdimensiones formales de los exámenes

Si hacemos un recorrido por algunas de las características de los exámenes, que nosotros hemos englobado dentro de las subdimensiones formales de los mismos, podemos observar lo siguiente:

- ❖ La presencia de tres evaluaciones o trimestres en el curso académico de los alumnos de 2º de Bachillerato.
- ❖ Que son las pruebas escritas de redacción las que constituían la técnica de evaluación más utilizada por sus profesores para obtener el grado de conocimiento de la materia de Historia, complementando, en algunos casos, dicha técnica con pruebas orales o preguntas tipo test.
- ❖ Los profesores de Historia realizan 2 exámenes por evaluación mayoritariamente. Estos exámenes van a consistir normalmente en parciales (es decir, exámenes en donde tan sólo se pregunta por unos conocimientos determinados de la materia y que en el caso de ser superados el alumno no tiene que examinarse más de ellos), y no en finales (también denominados en ocasiones globales, en donde el profesor si pregunta por todos o casi todos los contenidos de la materia sin delimitar o eliminar ninguno de ellos), cuya presencia hemos podido comprobar que va en descenso, al contrario que los exámenes parciales (vistos en el apartado anterior de “*Análisis de la evaluación de alumnos*”).
- ❖ La predominancia de los exámenes compuestos de 4 preguntas a la hora de examinar a los discentes, donde la mayor parte de ellas van a ser preguntas abiertas o acotadas, o en su defecto comentarios de texto o preguntas concretas. A este punto también debemos añadir que en el caso de que los exámenes se compongan de preguntas abiertas o comentarios de texto, ambos serán, principalmente, “no guiados”; es decir, que un importante número de profesores cuando plantean en sus exámenes preguntas abiertas o

comentarios de texto lo hacen sin adjuntar puntos o cuestiones más específicas que ayuden al alumno a enfocar y desarrollar la pregunta del examen.

- ❖ Las recuperaciones más utilizadas por los docentes de Historia, según los alumnos, son las realizadas al final de cada trimestre, independientemente de que en éstas solamente se recojan los contenidos de la evaluación correspondiente, o los contenidos de la evaluación correspondiente más los del trimestre anterior. La gran cantidad y diversidad de recuperaciones empleadas por el profesorado parece poner de manifiesto un intento, por parte de los mismos, de que sus alumnos superen la materia en el menor tiempo posible.

Podemos concluir que la estructura formal está afectando significativamente a la adquisición del contenido de la materia, debido a algunas de las dimensiones comentadas como la realización de preguntas no guiadas en los exámenes. Esto implica que el alumno además de haber adquirido un mínimo de conocimientos, debe tener la habilidad de elaborar las respuestas a las preguntas incluidas en los exámenes, es decir, tener tan claros los contenidos que va a utilizar para la redacción de la respuesta, como para poder hacer una síntesis de los mismos con una cierta concordancia y sin olvidar ninguno de los puntos más relevantes. Pues como hemos visto tienden a ser preguntas en cuyos enunciados no queda claramente especificado como abordarlas tanto conceptual como procedimentalmente.

En este sentido, debemos señalar también que los conocimientos que los alumnos deben adquirir para la superación de la prueba están “parcializados” como consecuencia de la abrumadora utilización de exámenes parciales en detrimento de los globales y de una diversidad de recuperaciones que conducen al discente, además de a esa parcialización, a un estado de “continuo examen” que en nada favorece al concepto de globalidad de la materia y de formación al alumno.

Por lo tanto, no debemos dejar de destacar que tanto el hecho de que las preguntas de los exámenes sean mayoritariamente no guiadas, como que se le de al alumno una gran diversidad de oportunidades de recuperación de la materia y/o de eliminación de la misma, son dimensiones que están condicionando el contenido de la materia de Historia y el aprendizaje que los discentes finalmente alcanzan.

### **3.3.2.- Análisis de las subdimensiones sustantivas de los exámenes.**

En este segundo apartado del análisis de los exámenes de Historia de 2º de Bachillerato, que abarca el curso 2003-2004 (ya que el análisis de las capacidades cognitivas solamente se ha efectuado sobre los últimos datos recogidos), vamos a plantear dos de las variables importantes de las preguntas sobre cuál es la actividad mental que se le requiere (las capacidades cognitivas), y qué se le pregunta (el contenido). En este sentido, revisaremos a los autores más significativos que han trabajado en este campo y que han elaborado taxonomías relevantes, centrándonos, cuando llegue el momento, en el que consideramos más adecuado para fundamentar este trabajo, y a su vez analizaremos los tipos de enunciados de las preguntas relacionándolos finalmente con las capacidades que están presentes en las mismas.

Para ello, emplearemos como referente los criterios de evaluación promulgados en el Decreto 113/2002, por centrarse esta Tesis en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, tratando de ver la influencia que las dimensiones mencionadas pueden tener en el quehacer de la actividad evaluadora del profesorado de Historia.

### **3.3.2.1.- Análisis de las capacidades cognitivas.**

Sin lugar a dudas, los enunciados de las preguntas que hemos analizado en el apartado anterior, junto con los contenidos por los que se preguntan, van a exigir a los alumnos que lleven a cabo unas determinadas capacidades intelectuales. Evidentemente el docente toma como referencia aquellas dimensiones de los decretos que más tienen que ver con su actividad evaluativa, así pues son los criterios de evaluación la base de sus actuaciones, unida a su experiencia personal.

### **Criterios de evaluación y capacidades sancionadas en el Decreto 113/2002**

Centrándonos en Bachillerato y de acuerdo con los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas para este nivel educativo, más concretamente en el Real Decreto 1179/1992 de 2 de octubre, en donde se especifican cuáles son los criterios de evaluación para cada una de las asignaturas de las modalidades del Bachillerato, podemos decir que una misión del profesorado debe ser desglosar los criterios, con el fin de reconocer el nivel alcanzado por el alumnado en cada materia, tal como comenta Villar Angulo (2004). Además, estos criterios deben ser interpretados con flexibilidad por el profesorado del Departamento didáctico en cuestión, adaptándolos a los alumnos, al contexto y al centro (Gómez Castro, 1999).

En las Programaciones didácticas, que forman parte del Proyecto curricular de cada centro, los profesores (dentro de los Departamentos didácticos) deberán establecer los criterios de evaluación en cada una de las materias y para cada uno de los cursos del Bachillerato, de manera que queden explícitos los aprendizajes básicos que se pretende que alcancen los alumnos al final del curso o etapa, relacionándolos con los contenidos más representativos de la materia en una secuencia coherente a lo largo del Bachillerato (Gómez Castro, 1999).

Como comentábamos en el apartado de fundamentación “*Marco normativo. La evaluación en bachillerato LOGSE*”, dos decretos tuvieron especial relevancia para el bachillerato, a nivel nacional, durante la LOGSE, que fueron los promulgados en 1992 y en 2000. El primero de ellos “Real Decreto 1179/1992 de 2 de octubre”, estableció el currículo de Bachillerato, que a su vez fue modificado por el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre<sup>98</sup>. A partir de este último decreto, la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia desarrolla uno propio, Decreto nº 113/2002, de 13 de septiembre, en el que se establece el currículo de Bachillerato en la CARM<sup>99</sup>.

Por otra parte, como ya adelantábamos en el apartado de *Metodología*, y teniendo en cuenta que analizamos las capacidades cognitivas halladas en los exámenes del curso 2003-2004, sólo vamos a prestar atención a los criterios de evaluación de Historia de España (materia común) de Bachillerato establecidos en el Decreto nº 113/2002, pues son los que permiten establecer la base de actuación para analizar lo que los docentes exigen a sus alumnos en los exámenes. Estos criterios los hemos desglosado pormenorizadamente en función de las capacidades exigidas que deben alcanzar en cada uno de ellos los discentes. A continuación los desarrollamos más extensamente:

**1. Conocer y analizar** los procesos y los hechos más relevantes de la historia de España, **situándolos** cronológicamente dentro de los distintos ritmos de cambio y de permanencia.

- Conocer los procesos y hechos más relevantes de la Historia de España:
  - Conocer los procesos más relevantes
  - Conocer los hechos más relevantes

---

<sup>98</sup> Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato (BOE n. 14 de 16/1/2001).

<sup>99</sup> A partir de la promulgación del Real Decreto 938/1999, de 4 de junio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en materia de enseñanza no universitaria y del Decreto 52/1999, de 2 de julio, por el que se aceptan las competencias y se atribuyen a la Consejería de Educación y Cultura las funciones y servicios transferidos, y establecidas las enseñanzas mínimas de Bachillerato en el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, modificado por el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, esta Comunidad Autónoma tiene la responsabilidad de elaborar el currículo de la referida etapa educativa (BOE n. 214 de 14/9/2002).

- Analizar los procesos y hechos más relevantes de la Historia de España:
  - Analizar los procesos más relevantes
  - Analizar los hechos más relevantes
- Situar cronológicamente los procesos y hechos más relevantes de la Historia de España dentro de los distintos ritmos de cambio y de permanencia:
  - Situar en el tiempo los procesos de la Historia de España dentro de los distintos ritmos de cambio y de permanencia
  - Situar en el tiempo los hechos más relevantes de la Historia de España dentro de los distintos ritmos de cambio y de permanencia
  - Situar en el espacio los procesos de la Historia de España dentro de los distintos ritmos de cambio y de permanencia
  - Situar en el espacio los hechos más relevantes de la Historia de España dentro de los distintos ritmos de cambio y de permanencia

2. **Obtener** información relevante procedente de fuentes diversas y **valorarla** críticamente.

- Obtener información relevante
- Obtener información relevante de diversas fuentes
- Valorar críticamente la información relevante

3. **Caracterizar** cada una de las grandes etapas de nuestro pasado, **destacando** sus aportaciones básicas y **señalando** sus aspectos comunes y diversos.

- Caracterizar cada una de las grandes etapas de nuestro pasado
- Destacar las aportaciones básicas de cada una de las grandes etapas
- Señalar los aspectos comunes y diversos de las grandes etapas:
  - Señalar los aspectos comunes de las grandes etapas
  - Señalar los aspectos diversos de las grandes etapas

4. **Comprender** la evolución económica, social, política y cultural de España.

- Comprender la evolución económica de España
- Comprender la evolución social de España
- Comprender la evolución política de España
- Comprender la evolución cultural de España

5. **Analizar** los diversos rasgos que conforman la España democrática, incidiendo en la trascendencia de la Constitución de 1978 y en la importancia de la construcción del Estado de las Autonomías.

- Analizar los diversos rasgos que conforman la España democrática.
- Analizar los diversos rasgos que conforman la España democrática, incidiendo en la trascendencia de la Constitución de 1978.

- Analizar los diversos rasgos que conforman la España democrática, incidiendo en la importancia de la construcción del Estado de las Autonomías.

6. **Reconocer** en la realidad de hoy las posibles pervivencias del pasado.

7. **Relacionar** los procesos y acontecimientos propios de la historia de España con los correspondientes a los ámbitos europeo, hispanoamericano e internacional.

- Relacionar los procesos propios de la Historia de España con los correspondientes al ámbito europeo.
- Relacionar los acontecimientos propios de la Historia de España con los correspondientes al ámbito europeo.
- Relacionar los procesos propios de la Historia de España con los correspondientes al ámbito hispanoamericano.
- Relacionar los acontecimientos propios de la Historia de España con los correspondientes al ámbito hispanoamericano.
- Relacionar los procesos propios de la Historia de España con los correspondientes al ámbito internacional.
- Relacionar los acontecimientos propios de la Historia de España con los correspondientes al ámbito internacional.

Si recogemos las diferentes capacidades cognitivas que aparecen en estos criterios de evaluación del Decreto 113/2002, podemos concretarlas del siguiente modo:

- 1º criterio- Conocer, analizar y situar
- 2º criterio- Obtener y valorar
- 3º criterio- Caracterizar, destacar y señalar
- 4º criterio- Comprender
- 5º criterio- Analizar
- 6º criterio- Reconocer
- 7º criterio- Relacionar

Cuando hablamos de capacidades, no podemos dejar de hablar de las taxonomías de las mismas, puesto que ellas nos permitirán profundizar en su conocimiento y, posteriormente, identificarlas. El profesor, cuando redacta las preguntas de sus exámenes, implícita o explícitamente, se ha basado en lo prescrito en los criterios de evaluación fijados por la administración educativa o en su experiencia o práctica. Por ello, consideramos necesario hacer referencia a algunos

de los distintos autores que han trabajado este tema, aunque nos hemos centrado principalmente en aquellos que aluden al terreno cognoscitivo, por ser el ámbito en el que los criterios de evaluación han sido desarrollados por la administración.

Así los trabajos de *Krathwohl* (1973), con su propuesta de dos taxonomías, que abordan el dominio cognoscitivo y afectivo, ambas estudiadas en paralelo. El estudio de *Scriven* (1967), desde una perspectiva epistemológica, en la que distingue tres niveles en su taxonomía: descripción conceptual de los objetivos educativos, descripción fenomenológica de las variables críticas y, por último, descripción de los objetivos de modo operativo. Otro autor que queremos señalar es *Guilford* (1967), que al igual que el anterior, estableció su taxonomía en tres niveles: las operaciones, los contenidos y los productos. Muy interesante es la taxonomía de *D'Hainaut* (1985), en la que hace un intento por realizar una síntesis general de las capacidades, reflejado en uno de los componentes de un objetivo cognoscitivo planteado por este autor como las operaciones cognitivas de: reproducción o repetición, conceptualización, aplicación de reglas o de algoritmos, movilización y asociación de respuestas, y resolución de problemas. Finalmente, destacamos la taxonomía de *Bloom* (1969), por ser en la que, en gran medida, reconocemos las propuestas realizadas por el decreto de la CARM. En ella planteó las capacidades de: adquisición<sup>100</sup>, comprensión<sup>101</sup>, aplicación<sup>102</sup>, análisis<sup>103</sup>, síntesis<sup>104</sup> y evaluación<sup>105</sup> de los conocimientos. Éstas han de constituir los

---

<sup>100</sup> La adquisición u obtención del conocimiento consistiría en un nivel inferior de comprensión, es decir, que nos conducen a un conocimiento superficial o memorístico de los contenidos, generalmente, más relevantes de la Historia, sin llegar a profundizar en ellos.

<sup>101</sup> Comprender: los alumnos deben de hacer suyos, con un mínimo de profundidad, los diferentes contenidos explicados por el docente y los ya adquiridos por ellos en un primer momento. En la comprensión de los conocimientos, los alumnos deben ser capaces de expresar con sus palabras estos contenidos y de llegar a un nivel mayor de comprensión de los mismos.

<sup>102</sup> Aplicación: situar: el alumno tiene que aplicar una información o conocimiento que ya ha adquirido, a un lugar o situación determinada. Por otra parte, reconocer: implica en un primer momento adquirir y entender el conocimiento, para después poder reconocerlo en cualquier situación que se plantee al alumno.

<sup>103</sup> Análisis de los conocimientos: analizar, distinguir, señalar. Analizar: el profesor pide directamente en el enunciado de la pregunta un análisis o bien éste análisis es exigido por el tipo pregunta. Distinguir o señalar (caracterizar, destacar): el alumno tiene que distinguir, señalar, caracterizar... entre los diferentes conocimientos que considere de mayor relevancia.

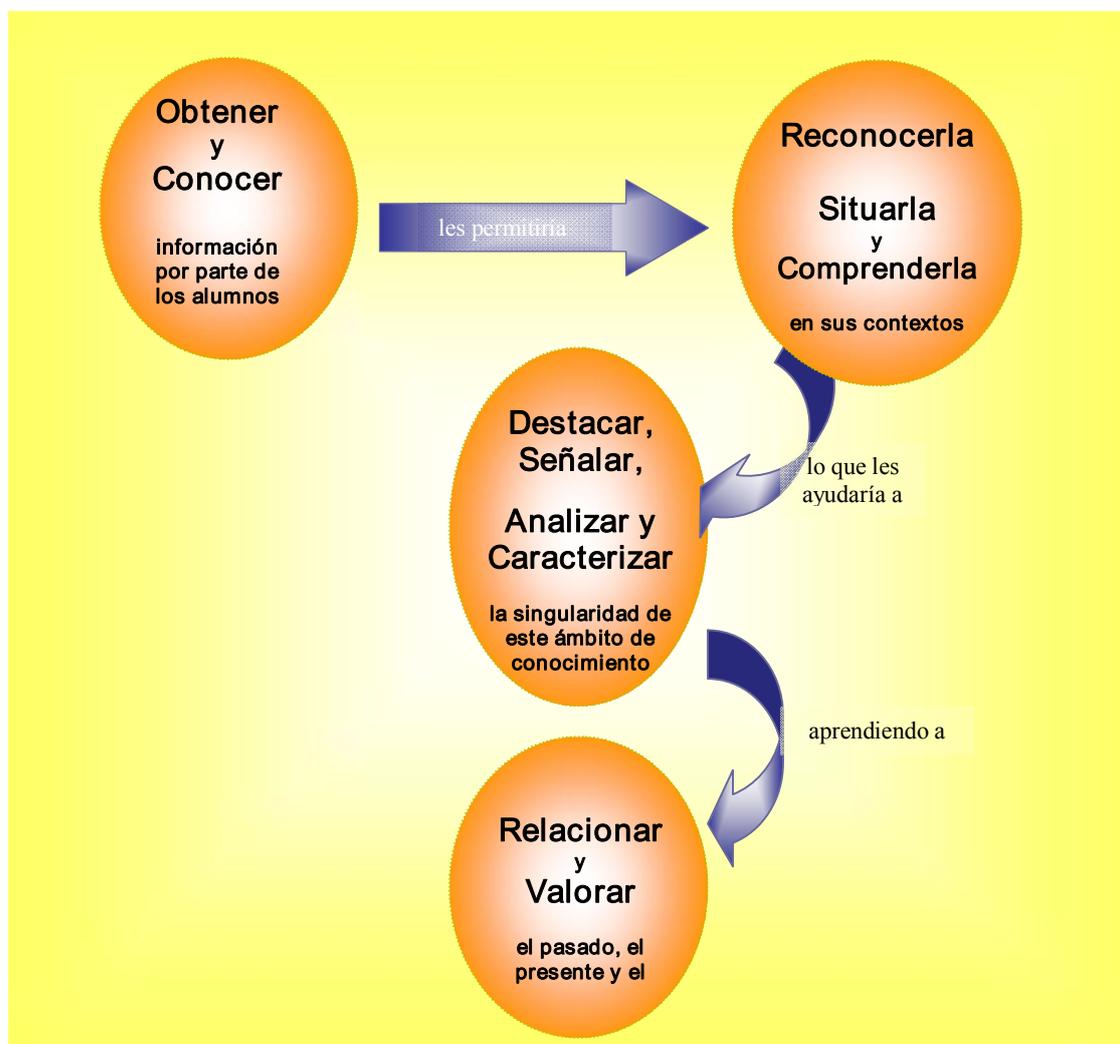
<sup>104</sup> Relacionar: el alumno debe reunir y combinar los elementos más relevantes de los contenidos dados en el aula.

<sup>105</sup> Valorar: en las pruebas pueden aparecer cuestiones donde los alumnos tengan que valorar críticamente, es decir, dar su opinión sobre la misma.

enunciados de los objetivos con un nivel de complejidad ascendente en relación con las capacidades que los alumnos deben alcanzar y en dependencia las unas de las otras, por lo tanto puede utilizarse como guía para formular preguntas desde el nivel de conocimiento hasta el nivel de evaluación.

Así pues, tras la lectura y análisis de los criterios de evaluación señalados por la CARM, exponemos una visión interpretativa de los mismos, cuya fundamentación ya adelantábamos en los párrafos anteriores, en el esquema nº 4:

Esquema nº 4



Tal y como lo hemos interpretado en el esquema, se trata de secuenciar las capacidades que los discentes deben ir asumiendo progresivamente, de acuerdo a su nivel académico y características propias, lógicamente de menor a mayor dificultad cognitiva. A continuación realizamos una síntesis del esquema, para pasar más tarde a una explicación del mismo:

- 1.- Obtener y conocer.
- 2.- Reconocer, situar y comprender.
- 3.- Destacar, señalar, analizar y caracterizar.
- 4.- Relacionar y valorar.

Como puede observarse, desde nuestra interpretación, consideramos que en un primer nivel el alumno se enfrenta con la capacidad de *obtener* información, en este caso relacionada con la Historia de España, al mismo tiempo que va desarrollando procesos de *conocimiento* de la misma. En un segundo nivel el alumno se enfrenta a la capacidad de *reconocerlos* entre otros y de *situarlos* posteriormente en un tiempo y espacio concretos, lo cual le va a llevar a la adquisición de una nueva capacidad como es la *comprensión* de la materia en cuestión, una capacidad verdaderamente significativa si deseamos que el alumno no memorice los contenidos de la materia un momento determinado para que al siguiente los olvide. Consideramos que las capacidades de obtener y conocer pueden ir casi simultáneamente con las de reconocer, situar y comprender, ya que a la vez que los alumnos van conociendo a través de las explicaciones del docente o de sus descubrimientos, pueden ir realizando actividades de búsqueda de estos contenidos (obtención de información) de modo propio. De tal manera que van conociendo a través de dos vertientes: la explicación y la búsqueda, y como consecuencia reconociendo bien en las explicaciones, o bien durante la obtención de la información, los nuevos conocimientos deben llevarles a la comprensión de la materia.

Una vez logradas estas capacidades por parte del discente, llegamos a un punto en el que éste debe alcanzar un grado de mayor profundización cognitiva, lo cual implica aprender a *destacar y señalar* aspectos básicos de la Historia de España, así como aprender a *analizar* los procesos y los hechos más relevantes de la historia y a *caracterizar* sus grandes etapas, lo que conlleva, como anteriormente veníamos a decir, un mayor alcance en el estudio de la Historia y no un simple memorismo, prácticamente habitual en las materias incluidas dentro del ámbito de las Ciencias Sociales y las Humanidades, como es en este caso la Historia de España impartida en bachillerato.

Por último, y precisamente por ello de mayor complejidad para los alumnos, hemos considerado que sería razonable incluir las capacidades de *relacionar*, que en sí misma exige un elevado nivel de aprendizaje y destreza en los estudiantes puesto que deben de tener un importante dominio de la materia para ser capaces de conectar o encontrar la conexión entre los distintos contenidos. Por último, señalamos la capacidad de *valorar* la cual precisa, además de los mencionados, un proceso de mayor complejidad aún: tener que dar opinión sobre hechos y acontecimientos ya sucedidos o presentes, lo que puede entrar en discrepancia con los del docente, los textos, los propios compañeros, lo que normalmente frena a los estudiantes a manifestar esta capacidad en sus trabajos y exámenes.

Tras una lectura de estos criterios y de diferentes taxonomías, como ya habíamos referenciado en el apartado de *Fundamentación*, podemos señalar que las capacidades empleadas en este decreto para formular los criterios de evaluación están estrechamente relacionadas con la taxonomía de Bloom.

## Tipos de capacidades encontradas en las preguntas

En el apartado anterior determinamos, de acuerdo con los criterios de evaluación señalados en el decreto, la tipología de capacidades que mejor podía fundamentarlo. La investigación sobre los exámenes de Historia de España entre el 2003-2004, nos ha conducido a plantear el tipo de capacidad que subyace en cada una de las preguntas que configuran estos exámenes.

Para ello, revisamos a los autores más significativos que han trabajado en este campo y que han elaborado taxonomías relevantes (ampliamente reflejadas en el punto “*Las capacidades intelectuales desarrolladas por los exámenes*” del capítulo de *Fundamentación*), aunque nos hemos centrado principalmente en aquellas que aluden al terreno cognoscitivo. Tras dicha revisión, señalamos en el apartado anterior, que las capacidades empleadas en el decreto 113/2002 para formular los criterios de evaluación se corresponden fundamentalmente con la taxonomía de Bloom, y que estas capacidades son: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

De este modo, nos dispusimos a analizar las preguntas de los exámenes, en donde aparecieron las capacidades descritas en el decreto mencionado. Evidentemente, la realidad de lo cotidiano y la intencionalidad que el profesorado tiene en sus enunciados, va más allá de la adscripción a una sola de ellas y, así, en la mayor parte de las ocasiones lo hacían en combinación con alguna o algunas otras capacidades. Vamos, en primer lugar a presentarlas independientemente, para posteriormente abordar las combinaciones entre ellas.

¿Qué capacidad están pidiendo los profesores en sus preguntas a los alumnos?. Es preciso recordar, cómo alcanzamos la información de este contenido en el apartado referido a la metodología, más concretamente a las fases de

obtención de la información<sup>106</sup>, cómo resolvimos la dificultad para reconocerla en enunciados tan genéricos y en las 365 preguntas sobre las que trabajamos las capacidades.

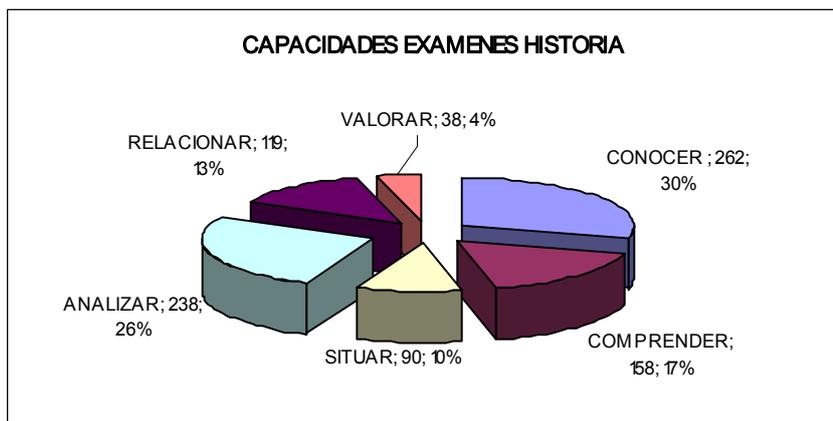
El gráfico nº 41, representa la respuesta a este interrogante que acabamos de mencionar. Principalmente, como podemos observar, es la capacidad de *conocer* la más requerida en los exámenes de Historia pues supone casi el 30% de las capacidades totales que constituyen dichos exámenes. Igualmente, también debemos destacar la capacidad de *analizar* con una importante representación del 26,3% de las capacidades. Viendo el porcentaje de ambas capacidades, podemos señalar que son las más solicitadas en los exámenes de Historia, ya que en su conjunto implican más de la mitad de las capacidades requeridas de los mismos.

La siguiente capacidad con más representación, tras comentar las de mayor importancia, es la de *comprender* que, aunque notablemente alejada de las anteriores, también posee una cierta presencia (17,4%); seguida de la de *relacionar* (13,1%) y *situar* (10,1%). Sin embargo, la capacidad de valorar que ya implica en los alumnos un importante nivel cognitivo tan solo supone el 4,4%. Por tanto, comprobamos que conforme las capacidades van suponiendo un mayor nivel de aprendizaje y comprensión para los discentes, va disminuyendo su presencia.

---

<sup>106</sup> Conviene recordar que en un primer momento recurrimos a algunos institutos de la zona para conocer la posibilidad de obtener los exámenes de Historia, pero tras las reservas encontradas en los mismos para proporcionarnos dicha información, vimos la oportunidad de conseguirlos a través de los alumnos (quinta base exploratoria). De tal modo que, mediante la disposición de una serie de docentes de la Facultad de Educación que nos permitieron el acceso a algunas de sus clases prácticas, solicitamos a estos alumnos exámenes de Historia de Bachillerato, bien que tuvieran en su posesión o que tuvieran algún modo de conseguir (sexta base exploratoria). Tras la consecución de estos protocolos de exámenes, hallamos otra dificultad al comenzar su análisis, pues a través de los enunciados de las preguntas no alcanzábamos a percibir los criterios de evaluación que los profesores de Historia empleaban para examinar a sus alumnos. Por este motivo elaboramos un cuestionario, siguiendo la taxonomía de Bloom por ser la que más se asemejaba a éstos, con el que pretendíamos obtener dicha información (séptima base exploratoria). En la sesión en la que se pasó el cuestionario, destinamos un tiempo a la explicación de cada una de las capacidades cognitivas que se iban a tratar y al modo en el que debían rellenarlo, tras el cual los sujetos cumplimentaron el cuestionario relativo a las capacidades cognitivas que se desarrollaban en las distintas preguntas de cada uno de los exámenes que ellos mismos habían aportado.

Gráfico n° 41



¿Qué quiere decir esto?. Tal y como viene siendo habitual, en las no muy numerosas investigaciones realizadas sobre esta dimensión de los exámenes (en nuestro caso como ya explicamos desde la perspectiva de los alumnos)<sup>107</sup>, el profesorado está pidiendo fundamentalmente el recuerdo a los alumnos casi en el 60% de los exámenes de Historia<sup>108</sup> (gráfico n° 41). Podemos decir, más concretamente, que ese recuerdo habría que matizarlo entre una memoria informativa, especificada en enunciados que los alumnos identificaron como “conocer” y una memoria más estructurada de las características del contenido, que los alumnos identificaron como “analizar” (donde ya hemos realizado las pertinentes acotaciones de lo que significan esta capacidad, aunque más adelante veremos la interpretación que los alumnos hacen de la misma). Un recuerdo que, al menos en las declaraciones de los discentes, está situado solamente en el 10% de los protocolos y comprendido en el 17% de los mismos (gráfico n° 41). La primera interpretación de ello, es de una delicada situación de calidad de los mismos pues, evidentemente se ha de suponer que ambas capacidades (situar y comprender), se dan por alcanzadas por el alumnado, posiblemente pueda ser así, pero también tenemos sobradas razones para dudar de que el alumno sepa lo que dice y sea capaz de ubicarlo temporal y espacialmente con el grave alcance que ello puede suponer.

<sup>107</sup> En el apartado “Las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia y sus evaluaciones”, en el capítulo de *Fundamentación*, hicimos referencia a éste hecho.

<sup>108</sup> Este porcentaje recoge las dos capacidades relacionadas con la memoria, conocer y analizar.

La segunda de las interpretaciones, estaría dirigida a las otras dos capacidades que declaran los alumnos que sus profesores les piden cuando realizan los exámenes, la de relacionar lo aprendido y valorar el alcance de los conocimientos (17% conjuntamente), independientemente de la consideraciones cuantitativas que merezca este número, incluso sería lógico pensar que es un porcentaje correcto pues no se puede pedir que se relacione y valore una información que no ha sido comprobada su existencia. Sin embargo, sí podemos tener serias dudas que ese “recuerdo”, que en un porcentaje seriamente preocupante no se tienen evidencias que sea comprendido y situado, ahora el discente se capaz vincularlo y emitir juicios sobre el mismo.

Por otra parte, a la hora de elaborar los enunciados de las preguntas, que constituirán el formato para obtener la información que le permita al docente disponer de evidencias para valorar los aprendizajes de sus alumnos, los profesores siguen unas pautas con una cierta regularidad en su intencionalidad, unas rutinas que le permiten elaborar sus exámenes. Exámenes en los que, evidentemente en cada uno de estos interrogantes no les pide una sola referencia intelectual, sino que normalmente les solicita que realice varias de ellas. En ese sentido, la categorización emergente de las 365 preguntas nos presentaba 37 combinaciones diferentes (tabla nº 49), lo que indica una amplísima variedad de situaciones, que en modo alguno indican un reduccionismo simple, de las que a continuación destacamos y analizamos solamente las 8 más significativas:

Capacidades	Frecuencia	%
<b>Conocer</b>	53	14,52
Conocer y analizar	53	14,52
Conocer, comprender y analizar	30	8,22
Comprender y analizar	25	6,85
Conocer, analizar y relacionar	18	4,93
Conocer, comprender, situar, analizar y relacionar	17	4,66
Conocer y comprender	16	4,38
<b>Analizar</b>	16	4,38
Conocer, situar, analizar y relacionar	10	2,74

Conocer, comprender, situar, analizar, relacionar y valorar	10	2,74
Conocer, comprender, analizar y relacionar	8	2,19
<b>Relacionar</b>	8	2,19
<b>Conocer, situar y analizar</b>	7	1,92
Comprender, analizar y relacionar	6	1,64
Situar	6	1,64
Conocer, comprender y relacionar	5	1,37
Conocer, comprender, analizar, relacionar y valorar	5	1,37
Conocer, comprender y situar	5	1,37
<b>Comprender</b>	5	1,37
Conocer y relacionar	5	1,37
Conocer, comprender, situar y analizar	4	1,10
Comprender y relacionar	4	1,10
Comprender, situar, analizar, relacionar y valorar	4	1,10
Conocer, situar y relacionar	4	1,10
Situar y analizar	4	1,10
Conocer y situar	3	0,82
Analizar y relacionar	3	0,82
Analizar, relacionar y valorar	3	0,82
Comprender, situar y analizar	2	0,55
Comprender y situar	2	0,55
Conocer, comprender, situar, analizar y valorar	2	0,55
Comprender, situar y analizar	2	0,55
Conocer, comprender, analizar y valorar	2	0,55
Situar, analizar y relacionar	2	0,55
Comprender y valorar	2	0,55
Analizar y valorar	2	0,55
Otras	12	3,29

En un principio, las capacidades “conocer y analizar” son conceptualizadas como diferentes, sin embargo el uso habitual de los términos con los que el profesorado ha introducido “analizar” en las preguntas de los exámenes no es tan distinto. Así, los discentes consideran que analizar es un proceso vinculado al de conocer, cuando hablamos de las preguntas abiertas, acotadas, concretas y de vocabulario; o bien que en dichas preguntas, aunque aparezca el término “analizar”, sólo implican **conocer**. En éste último caso, podemos encontrar que el mayor número de interrogantes hacen referencia al hecho de recordar sucesos relevantes ocurridos en España, pues sabían que tenían que contestar a las preguntas abiertas de una manera memorística porque el profesor lo decía o lo insinuaba a lo largo del

curso, y a recordar términos concretos o conceptos relacionados con la Historia de España:

- *126.01- El Estado de los Reyes Católicos;*
- *128.01- Paleolítico, neolítico y Edad de los Metales;*
- *131.05- Vocabulario: mozárabe, muladí, Reinos Taifás, curia, sistema de parias;*
- *138.07- Fases de la Guerra Civil.*

Igualmente, en los resultados obtenidos podemos comprobar como es la unión de las capacidades **conocer y analizar** la que también aparece normalmente en los tipos de preguntas mencionados con anterioridad. Esto nos conduce a pensar que los alumnos han interpretado la capacidad “analizar” dentro del ámbito de conocer, es decir, que el análisis de las preguntas o el responder a ellas señalando o destacando aquellas características que considerasen más importantes, se hacía desde la reproducción de los conocimientos o desde el simple recuerdo sin tener evidencias de la comprensión de los mismos, ya que describir la estructura del contenido requerido era más una operación de recuerdo que de análisis en sí. Ejemplos de enunciados de preguntas que los alumnos han identificado con esta combinación de capacidades son los siguientes:

- *133.01- La I Guerra Mundial*
- *141.03- Constitución de 1978 y 1812*
- *150.02- La monarquía hispánica de Felipe II: política interior*
- *163.02- Etapas de la reconquista*

Si continuamos estudiando la presencia de todas estas capacidades en las preguntas formuladas por los profesores en los exámenes, observamos (tabla nº 49) que con un menor porcentaje que las dos anteriores aparecen las capacidades *conocer, comprender y analizar* con un 8,22%:

- *165.05- El problema de los moriscos con Felipe III;*
- *179.04- El reinado de Fernando VII (1814-1833);*
- *116.01- Cortes de Cádiz y su obra reformadora;*

- 116.02- *Comentario: Fernando VII entre la revolución y la reacción,*

las de *comprender y analizar* con un 6,85%:

- 131.01- *¿Cuáles son las circunstancias que llevan a Abderramán I a España?, ¿Qué consecuencias genera?. Expón sus principales reformas;*
- 151.01- *Partidos políticos de la II República;*
- 165.07- *Amadeo de Saboya y la I República;*
- 193.04- *Sublevación militar de la Guerra Civil,*

las de *conocer, analizar y relacionar* con el 4,93%:

- 188.02- *Causas y consecuencias de las guerras carlistas;*
- 163.07- *Dictadura de Franco: etapas;*
- 137.03- *La desamortización de Mendizábal;*
- 117.01- *El proceso de hominización de la Península Ibérica: nuevos hallazgos,*

las de *conocer, comprender, situar, analizar y relacionar* con un 4,66%:

- 120.01- *Al-Andalus: economía y sociedad;*
- 122.03- *Formación de los nacionalismos en España;*
- 139.01- *¿En qué consistía la monarquía autoritaria?;*
- 143.02- *Comentario: el Parlamento en la Constitución de 1978. Desarrollar: 1) El parlamento español actual, ¿es unicameral o bicameral?, ¿conoce otros parlamentos españoles unicamerales o bicamerales en el marco de las restantes constituciones de nuestra historia?; 2) ¿Cuáles son las principales competencias de las actuales Cortes Generales?; 3) ¿Esas competencias son esencialmente las mismas contempladas por las restantes constituciones, o por el contrario son más amplias o más reducidas? Razone la respuesta; 4) ¿Sabe de algún caso desde 1978 para que se haya atentado contra la inviolabilidad de las cortes?),*

la de *analizar* con un 4,38%:

- 194.06- *La organización de la monarquía visigoda;*
- 128.03- *La Restauración;*

- *148.02- Bienio Progresista;*
- *154.04- La II República,*

e igual que la anterior las de *conocer y comprender* con un 4,38%:

- *158.04- Obra reformista de la II República. Desarrollar: 1) El nuevo Estado, republicano y unitario, reconoció la posibilidad de existencia de autonomías, ¿qué Estatuto de autonomía se aprobó antes del estallido de la Guerra Civil?; 2) Principales medidas que contempló la reforma del ejército; 3) ¿En qué consistió la Reforma Agraria y cuál fue su resultado?; 4) La reforma educativa: objetivos de la misma y reacción de la Iglesia española; 5) Caracterizar las diferentes respuestas a la obra reformista de la II República;*
- *163.06- Guerra Civil: la Batalla del Manzanares;*
- *170.02- Medidas económicas del Trienio Constitucional;*
- *180.01- Diferencias entre los musulmanes y los cristianos en la Península Ibérica (Al-Andalus). Tema a desarrollar.*

y del resto de las capacidades señalar que su representación fue escasa (menos del 3% cada una de ellas). En cuanto a las capacidades que fueron halladas también en este análisis de las preguntas, y que no hemos subrayado, indicar que ocuparon el 37,54% en su totalidad.

Evidentemente, lo expuesto más arriba representa lo que “los profesores hacen”<sup>109</sup>, que tiene su referente en los criterios de evaluación marcados por la administración. ¿Podemos, con las debidas reservas, determinar el grado de cumplimiento de los mismos?. El cuadro nº 12 nos sirve de referencia para lo que venimos diciendo. En ella, hemos señalado el enunciado de cada uno de los criterios y las capacidades que lo constituyen.

---

<sup>109</sup> De acuerdo tanto con los protocolos de los exámenes como con la interpretación que de los mismos realizan los alumnos.

Cuadro n° 12

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CAPACIDADES EMPLEADAS
1. Conocer y analizar los procesos y los hechos más relevantes de la historia de España, situándolos cronológicamente dentro de los distintos ritmos de cambio y de permanencia.	CONOCER
	ANALIZAR
	SITUAR
2. Obtener información relevante procedente de fuentes diversas y valorarla críticamente.	OBTENER <sup>110</sup>
	VALORAR
3. Caracterizar cada una de las grandes etapas de nuestro pasado, destacando sus aportaciones básicas y señalando sus aspectos comunes y diversos.	CARACTERIZAR <sup>111</sup>
	DESTACAR
	SEÑALAR
4. Comprender la evolución económica, social, política y cultural de España.	COMPRENDER
5. Analizar los diversos rasgos que conforman la España democrática, incidiendo en la trascendencia de la Constitución de 1978 y en la importancia de la construcción del Estado de las Autonomías.	ANALIZAR
6. Reconocer en la realidad de hoy las posibles pervivencias del pasado.	RECONOCER <sup>112</sup>
7. Relacionar los procesos y acontecimientos propios de la historia de España con los correspondientes a los ámbitos europeo, hispanoamericano e internacional.	RELACIONAR

<sup>110</sup> Entendemos la capacidad de *obtener* como el paso anterior a la comprensión, es decir, que la adquisición u obtención del conocimiento consistiría en un nivel inferior de conocimiento, por lo que la vamos a estudiarla junto con la capacidad de conocer que se encuentra en este mismo nivel cognitivo.

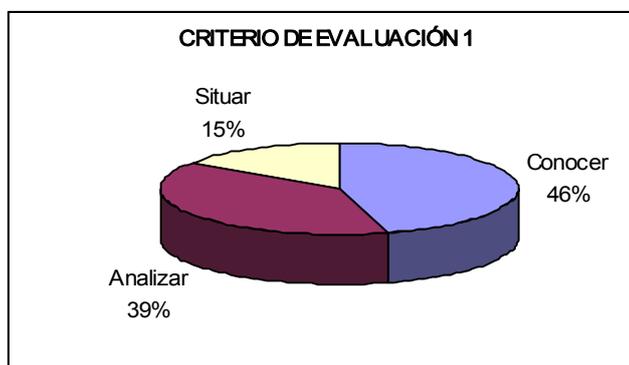
<sup>111</sup> Entendemos las capacidades de *caracterizar*, *destacar* y *señalar* dentro del nivel de análisis de conocimientos planteado por Bloom, pues llegar a este nivel de aprendizaje implica ya en el discente una importante comprensión de los mismos sin llegar todavía a ser capaz de relacionarlos.

<sup>112</sup> Entendemos la capacidad de *reconocer* dentro del nivel de aplicación de los conocimientos de Bloom, ya que en este punto el alumno ya es capaz, una vez adquirido y comprendido el contenido, de reconocerlo y aplicarlo en una situación concreta. Por tanto, lo vamos a englobar junto con la capacidad de situar.

Si comparamos la tabla nº 49 (relación de capacidades halladas en los protocolos de los exámenes) y el cuadro nº 12 (capacidades y enunciados de los criterios de evaluación)<sup>113</sup> podemos, con las debidas precauciones, constatar que sí han guiado el quehacer de los docentes en sus exámenes de Historia de España. Más concretamente, vamos a interpretar, desde los datos obtenidos de la práctica del quehacer del profesorado, cómo estos criterios son llevados a la realidad de las aulas por los mismos<sup>114</sup>.

El primer criterio de evaluación<sup>115</sup>, alude a tres capacidades cognitivas conocer, analizar y situar. Si analizamos el uso que de las tres ha realizado el profesorado, presentado en el gráfico nº 42, podemos apreciar que el 85% (conocer más analizar), constituyen el fundamento de la práctica de este criterio, es decir, que, como hemos indicado en el otro apartado, son las capacidades de memorización las que lo articulan, con una menor presencia de la ubicación en el tiempo y el espacio de los hechos y procesos de la Historia. Es pues un criterio que se traduce en los protocolos de los exámenes eminentemente en “memorizar”.

Gráfico nº 42



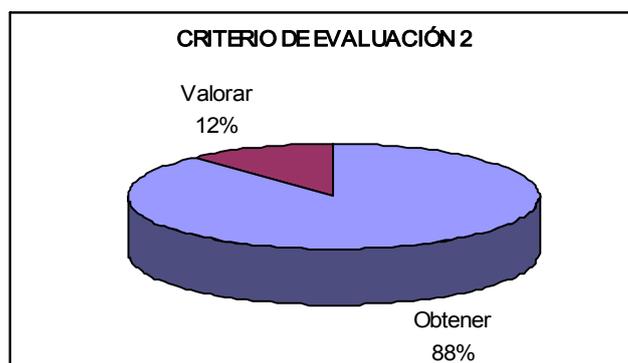
<sup>113</sup> Para ello conviene recordar las 905 alusiones a capacidades realizadas por los alumnos en las 365 preguntas que hemos analizado.

<sup>114</sup> Evidentemente desde un proceso generalizador de los resultados y, por lo tanto, representativo de los medios de uso de los mismos, no de las realidades concretas de los protocolos de exámenes referidos a los criterios de evaluación.

<sup>115</sup> *Conocer y analizar los procesos y los hechos más relevantes de la historia de España, situándolos cronológicamente dentro de los distintos ritmos de cambio y de permanencia.*

En el segundo criterio de evaluación “*Obtener información relevante procedente de fuentes diversas y valorarla críticamente*”, también podemos decir que es la capacidad de conocer (pues como hemos comentado anteriormente consideramos el término obtener dentro del mismo nivel de conocimientos que conocer), la que constituye mayoritariamente (88%) las exigencias del profesorado en las preguntas. Sin embargo, solicita también la valoración de esas fuentes, lo que indica una capacidad superior. Podemos decir que es un criterio en el que prima el recuerdo y la valoración del mismo.

Gráfico nº 43



El tercer criterio de evaluación<sup>116</sup>, por los motivos que comentábamos anteriormente, aunque recoge tres capacidades (caracterizar, destacar y señalar), las consideramos como una sola: analizar. Por tanto, nos encontramos ante un criterio en el que nuevamente lo primordial es la memorización, en este caso, de las grandes etapas de la Historia, así como de sus dimensiones más relevantes. En cuanto al 4º, 5º, 6º y 7º criterio de evaluación, al tener solamente una capacidad, las mencionamos destacando únicamente el significado de las mismas.

---

<sup>116</sup> Caracterizar cada una de las grandes etapas de nuestro pasado, destacando sus aportaciones básicas y señalando sus aspectos comunes y diversos.

En relación con las interrogantes planteadas: ¿qué capacidad están pidiendo los profesores en sus preguntas a los alumnos?, ¿podemos decir si éstos son o no cumplidos por los docentes?. El análisis llevado a cabo, nos responde que son las capacidades que implican el recuerdo y la memorización de los contenidos (conocer y analizar) las que tiene una presencia mayoritaria en las preguntas de los exámenes. Así mismo, podemos afirmar que el profesorado de Historia de 2º de Bachillerato tiene como referente los criterios de evaluación establecidos en el decreto 113/2002, ya que todas las capacidades incluidas en ellos, hemos podido reconocerlas en los protocolos de examen. Igualmente, son las capacidades con mayor presencia en los criterios de evaluación, las que han sido utilizadas por los docentes en las preguntas que constituyen las pruebas analizadas en este trabajo.

## **Relaciones entre los tipos de enunciados de las preguntas y los tipos de capacidad de las mismas: estudio pormenorizado**

Determinadas las capacidades encontradas en general, intentamos en este nuevo epígrafe relacionarlas con los enunciados de las interrogantes. Comenzaremos el análisis de este apartado exponiendo los tipos de preguntas de redacción que encontramos en los exámenes de Historia, para continuar con otro tipo de cuestiones como son los comentarios de texto y los mapas. Más concretamente, en cada una de estas tipologías de preguntas, además de analizar las capacidades contenidas en ellas individualmente, estudiaremos sus combinaciones más reseñables.

No podemos relacionar las preguntas relativas a las diapositivas con ninguna capacidad, porque el estudio de las mismas sólo abarca el periodo 2003-2004, y en los exámenes obtenidos de ese curso, no aparece ninguna pregunta en la que se incluyan comentarios sobre diapositivas.

### ***Las preguntas abiertas***

Centrándonos en las preguntas abiertas<sup>117</sup>, el 34,20% de las totales, podemos encontrar representadas todas las capacidades planteadas en el Decreto 113/2002<sup>118</sup>, e incluso diferentes combinaciones de las mismas. Respecto a las capacidades aquí halladas, podemos observar en el gráfico nº 44 como son conocer y analizar las que más importancia tienen, constituyendo el 31% y el 28% respectivamente y, por tanto, representando más de la mitad de las preguntas clasificadas como abiertas. De este modo, se pone de manifiesto la tendencia a que este tipo de preguntas requieran

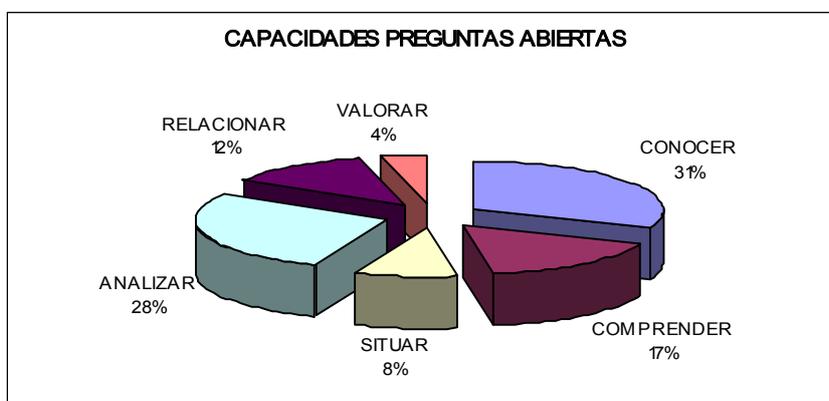
---

<sup>117</sup> Podemos recordar que sus enunciados consisten en una redacción simple y sencilla, que abarcan contenidos amplios y en donde no queda claro el modo de abordar su contestación, ni se indican los puntos a desarrollar

<sup>118</sup> Que como venimos exponiendo esta en gran medida fundamentadas en los trabajos de Bloom y en los que coincidimos con el trabajo de Villa y Alonso (1996).

principalmente la memorización de los contenidos por parte de los alumnos, pues además las capacidades de situar y valorar tan sólo ocupan el 12% del total. Así, la representación de cada una de ellas quedaría de la siguiente forma:

Gráfico nº 44

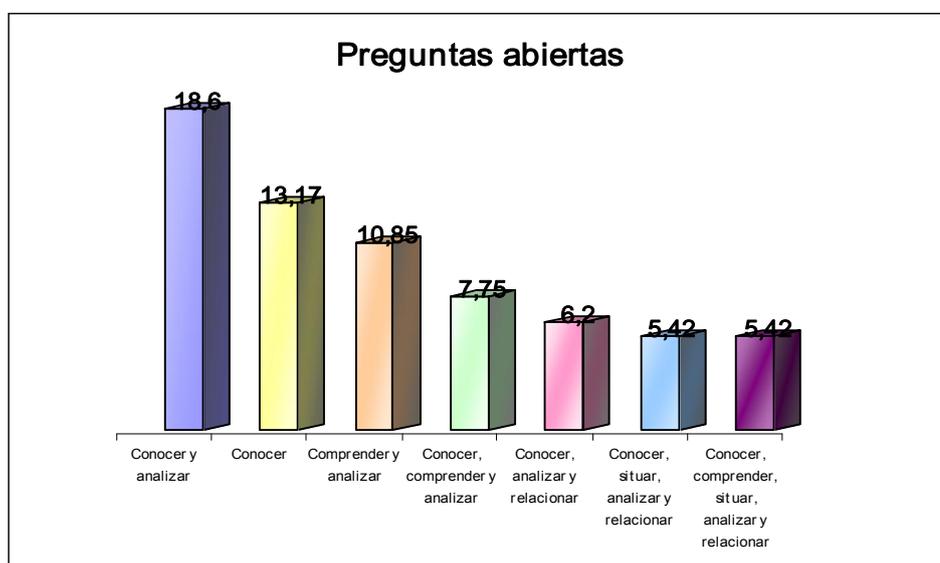


En cuanto a las combinaciones de las diferentes capacidades que surgen en esta tipología (gráfico nº 45), podemos constatar que además de las capacidades de **conocer y analizar** y **conocer**, aparecen otras también en un importante número de cuestiones, aunque en este caso pasamos a un segundo nivel caracterizado por la comprensión de los conocimientos.

En este nuevo nivel encontramos varias capacidades cognitivas relacionadas, el primero de ellos es **comprender y analizar** (es el que está presente en más preguntas, 10,85%), que a diferencia del anterior nos indica que ese análisis de las preguntas no debe hacerse desde la memorización de los conocimientos sino desde la comprensión y, por tanto, los alumnos tendrán que redactar las respuestas a las preguntas con sus palabras y no realizando “un corta-pega” del libro de texto o apuntes al examen. La segunda de las combinaciones de las capacidades **conocer, comprender y analizar**, posee una gran similitud con el anterior, sin embargo encontramos que los alumnos reconocen que el hecho de comprender les lleva sin más remedio a un paso anterior como el de conocer, es decir, que antes de comprender y hacer suyos unos conocimientos es necesario que éstos sean

conocidos en un primer momento sin más intención que ésta. Una vez conocidos, tienen que recordarlos tratando de hacerlo expresándose con sus palabras, lo cual les conduce a esa comprensión a la que hacen referencia.

Gráfico n° 45



Si continuamos con el tipo de preguntas abiertas, aunque con una frecuencia menor, podemos observar como hay exámenes en donde el nivel de comprensión que el alumno debe alcanzar se sitúa ya en capacidades tan complejas como relacionar, lo que supone que anteriormente ha tenido que ir superando algunas otras. Estas otras capacidades pueden ser reconocidas por los alumnos o no, así, encontramos en primer lugar **conocer, analizar y relacionar**. La vinculación de estas tres capacidades puede hacernos pensar en lo que anteriormente hablábamos respecto a “conocer y analizar”, el análisis de las preguntas desde la reproducción de los conocimientos, pero el hecho de que en este caso surja con otra capacidad como “relacionar”, hace que pensemos en un mayor nivel de comprensión; de alguna manera supone que los alumnos deben ser capaces de relacionar conceptos o sucesos ocurridos a lo largo de la Historia, lo cual necesariamente implica ese nivel de comprensión del que hablamos.

En este sentido, también aparecen como capacidades exigidas a los alumnos, en algún que otro examen **conocer, situar, analizar y relacionar**. Éstas vienen a representar de nuevo lo que acabamos de mencionar, sin embargo, incluyen una nueva capacidad no nombrada hasta el momento: situar. Esta nueva situación indica una estrecha relación con la realización de los comentarios de texto ya que, de un modo u otro, implica la destreza de ubicar o localizar unos conocimientos en un lugar y/o momento determinado. Por último, encontramos las capacidades de **conocer, comprender, situar, analizar y relacionar** como una secuencia, es decir, que siguen los trabajos planteados por Bloom en su taxonomía y, por tanto, el proceso de adquisición de las capacidades que los alumnos van logrando a lo largo el aprendizaje.

Podemos concluir para terminar, constatando que en el tipo de preguntas abiertas que se les plantea a los alumnos de Bachillerato en los exámenes, no se les exige, prácticamente, ninguna clase de valoración o establecimiento de juicios sobre los conocimientos objeto de estudio de la materia de Historia de España.

### *Las preguntas acotadas*

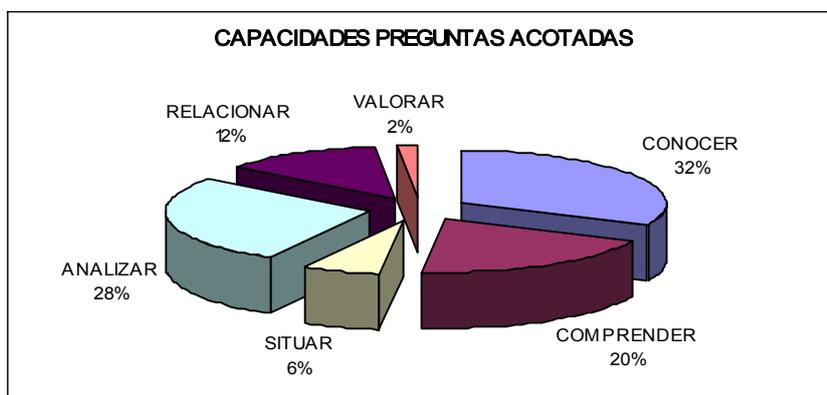
En cuanto a las preguntas acotadas<sup>119</sup>, 32,5% del total, al igual que en las preguntas abiertas, hemos hallado representadas todas las capacidades hasta ahora reseñadas. Más concretamente, en el gráfico nº 46 podemos comprobar como son conocer y analizar las que más relevancia tienen, suponiendo el 32% y el 28% correspondientemente y, por consiguiente, representando más de la mitad de las preguntas acotadas. Por otra parte, si aparecen las capacidades de situar y valorar pero observamos que ambas tan sólo ocupan el 8% del total. Y de nuevo son las que requieren un cierto nivel cognoscitivo, como comprender y relacionar, las que se

---

<sup>119</sup> Enunciados de redacción simple, pero en donde queda reflejado a la vez el tema de contenido amplio y un aspecto o aspectos concretos que los alumnos deben desarrollar

quedan en un puesto intermedio. Así, la representación de cada una de ellas quedaría:

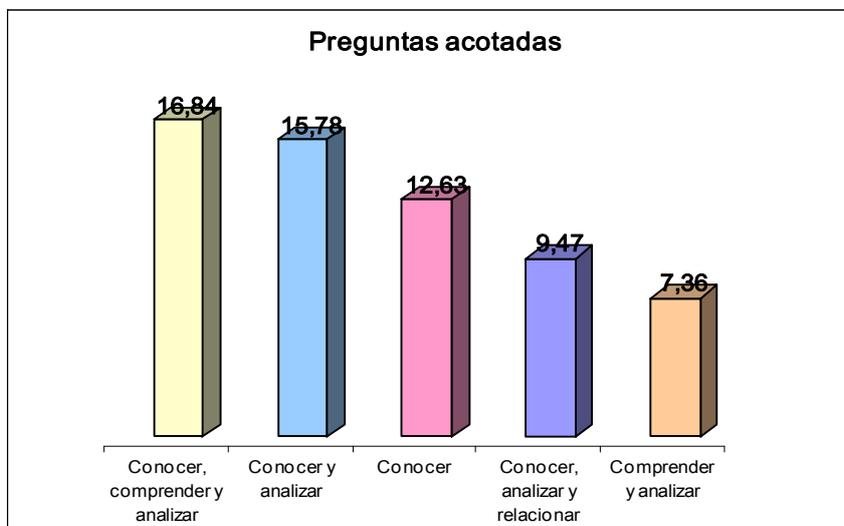
Gráfico nº 46



Respecto a las combinaciones de las diferentes capacidades que surgen en esta tipología (gráfico nº 47), podemos destacar que, aunque menos numerosas, son similares a las encontradas en las preguntas abiertas. En primer lugar, aparecen las capacidades de **conocer, comprender y analizar** (16,8%), seguidas de las de **conocer y analizar** (15,8%) y **conocer** (12,6%) en las que los alumnos tienen que recordar y reproducir los conocimientos estudiados, y con un número tan importante de cuestiones como éste, también encontramos un segundo nivel caracterizado por la comprensión de los conocimientos. Las combinación de las capacidades de **conocer, analizar y relacionar** (9,5%), suponen un nivel de comprensión tan complejo como es relacionar, lo cual significa que anteriormente se han tenido que ir superando otros niveles de asimilación de conocimientos. La unión de estas tres capacidades nos lleva a plantearnos que la última capacidad, “relacionar”, nos conduce a un mayor nivel de comprensión, pues exige que los alumnos, a partir de contenidos “conocidos y/o comprendidos”, conexionan conceptos, sucesos, personajes, años... ocurridos a lo largo de la Historia, lo cual necesariamente implica esa apropiación y consolidación de los antiguos y nuevos conocimientos. Finalmente se encuentran representadas las capacidades de **comprender y analizar** (7,4%), que ya suponen para los alumnos la adquisición, y no ya simple memorización, de los contenidos de Historia con un mínimo de profundidad, de tal

modo que sean capaces de expresarse sin recurrir literalmente a los apuntes o al libro de texto.

Gráfico nº 47



### *Las preguntas concretas*

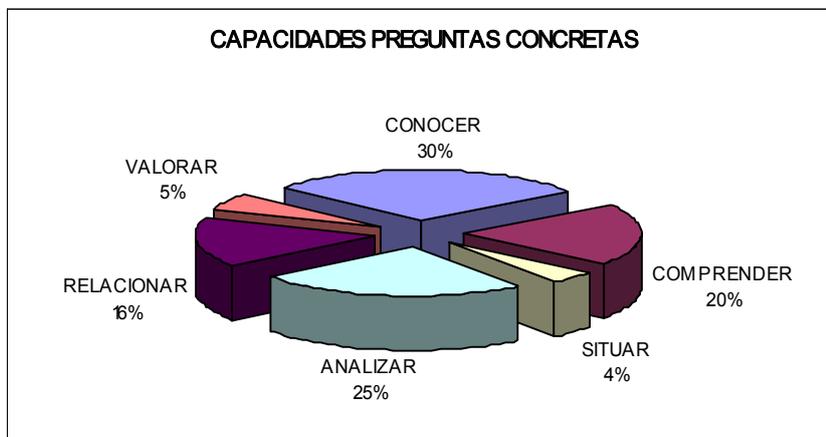
En referencia a las preguntas concretas<sup>120</sup>, 11% del total de las cuestiones planteadas en los protocolos de los exámenes, son las menos formuladas por el profesorado de Historia cuando se trata de plantear preguntas de redacción. Sin embargo, en el conjunto de la tipología presentada en este trabajo, se encuentran en el cuarto lugar.

En este tipo de preguntas, también podemos encontrar tanto todas las capacidades planteadas por Decreto 113/2002, pero con menor diferencia entre ellas que las analizadas hasta ahora. Respecto a las capacidades aquí halladas, podemos observar en el gráfico nº 48 como las de conocer (29,1%), analizar (24,7%), comprender (20,4%) y relacionar (16,1%) no muestran importantes diferencias entre ellas en cuanto a su representación (teniendo en cuenta las anteriores). Por otra parte, es también evidente que continúan siendo situar y valorar las que pasan

<sup>120</sup> Sus enunciados poseen un cierto grado de complejidad en su redacción y el contenido por el que se pregunta queda totalmente circunscrito.

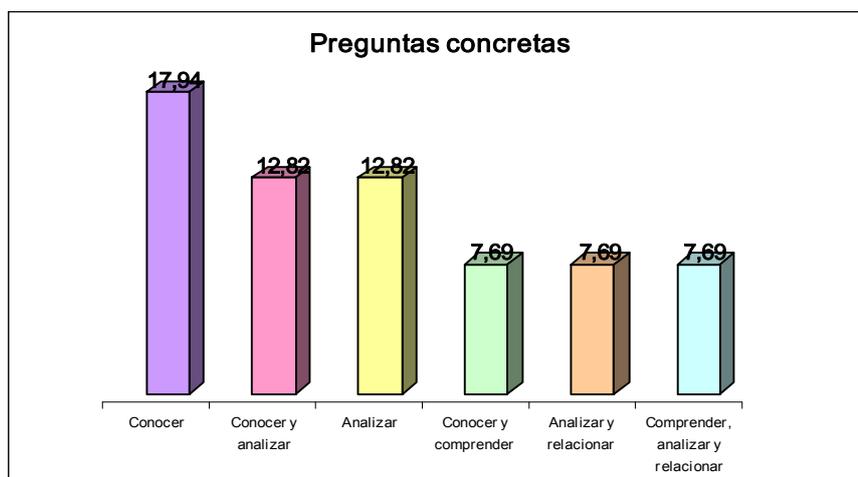
prácticamente desapercibidas en los exámenes de Historia. De este modo, la representación de cada una de ellas quedaría de la siguiente forma:

Gráfico n° 48



En cuanto a las combinaciones de las diferentes capacidades que surgen en las preguntas concretas, podemos observar en el gráfico n° 49 la gran diversidad de las mismas que aparecen en las cuestiones de este tipo planteadas por el profesorado de Historia.

Gráfico n° 49



Sin entrar a comentar de nuevo las capacidades de **conocer** y **conocer y analizar**, que ya han sido explicadas anteriormente, y que al igual que en las preguntas abiertas son las más solicitadas en los enunciados de preguntas concretas; si queremos apuntar que la capacidad de **analizar** (12,8%) surge únicamente en esta

tipología, ya que cuando hablábamos de las preguntas abiertas y acotadas tan sólo aparece acompañada de alguna o algunas otras capacidades pero no de manera independiente del resto.

En segundo lugar, encontramos tres combinaciones de capacidades: conocer y comprender, analizar y relacionar, y comprender, analizar y relacionar con el mismo nivel de presencia (7,7% respectivamente). La unión de las capacidades de **conocer y comprender**, viene a situarnos en el punto de partida de lo que sería el comienzo de la comprensión y profundización del aprendizaje, tras la adquisición de los conocimientos, es decir, del recuerdo y memorización de los mismos. En cuanto a **analizar y relacionar**, señalar que en un pequeño porcentaje de preguntas concretas se les pedía a los alumnos tanto un nivel de comprensión de los contenidos, así como de relación en donde debían de reunir y combinar los conocimientos más relevantes de los conocimientos dados en el aula. Finalmente, aparece una secuencia de capacidades que obliga a los discentes a adquirir un alto nivel de comprensión ya que, además de comprenderlos, tienen que realizar un análisis de los mismos y relacionarlos con otros. Esta secuencia se compone, por tanto, de las capacidades de **comprender, analizar y relacionar**.

En este punto del análisis de las diferentes preguntas que componen los exámenes de Historia de los alumnos de 2º de Bachillerato, pasamos al estudio de otro tipo de cuestiones que aparecen en dichos exámenes como son: los comentarios de texto, de mapas y las preguntas de vocabulario.

### *Los comentarios de texto: guiados y no guiados*<sup>121</sup>

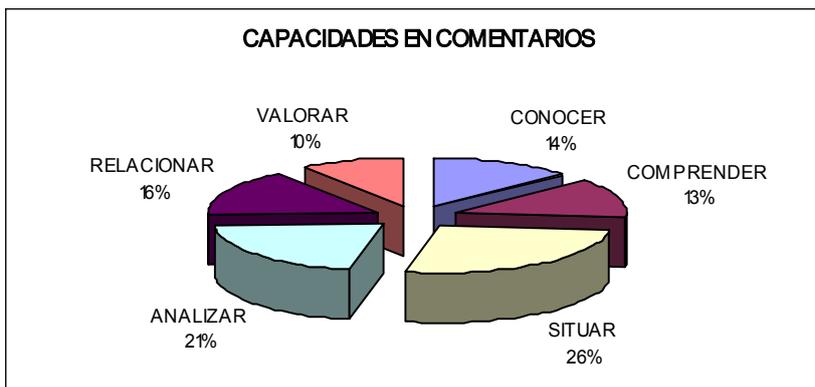
En los comentarios de texto, que son el tercer tipo de preguntas que más aparecen entre los protocolos de exámenes recogidos en la muestra (17,3%), podemos diferenciar aquellos comentarios que hemos denominado *guiados* de aquellos otros que hemos denominado *no guiados*. Como ya señalamos, en el apartado *Tipos de preguntas*, son los comentarios de texto no guiados los que más propone el profesorado de Historia en sus exámenes alcanzando el 74% de las cuestiones, mientras que los textos guiados tan sólo están presentes en el 26% de los mismos.

En este tipo de preguntas podemos encontrar representadas todas las capacidades planteadas por Bloom, así como diferentes combinaciones de las mismas. Respecto a las capacidades aquí halladas, podemos observar en el gráfico nº 50 cómo en esta tipología el porcentaje de representación está disperso entre cada una de las mismas, sin centrarse en una capacidad en particular. Sin embargo, si podemos destacar que a diferencia de los tipos de preguntas analizados con anterioridad, es la capacidad de **situar** la que tiene un mayor porcentaje (26%) y no la de conocer como venía resultando hasta el momento. Otra característica a señalar dentro de los comentarios de texto es la aparición algo más relevante de la capacidad de valorar, que aunque solo represente el 10,1% del conjunto de las mismas, es la mayor presencia que va a alcanzar en el conjunto de la tipología de preguntas estudiadas. Por consiguiente, la representación de cada una de ellas quedaría de la siguiente forma:

---

<sup>121</sup> Debido al alcance que tienen los comentarios de texto en este curso y en su posterior prueba de selectividad, en este caso distinguimos entre los comentarios de texto guiados y no guiados.

Gráfico nº 50



En cuanto a las combinaciones de las diferentes capacidades que surgen en esta tipología, su estudio se va a llevar a cabo diferenciando entre los comentarios de texto no guiados y los comentarios de texto guiados. Así, en relación a los *textos no guiados*, señalar que hacen referencia a aquellos comentarios de texto en los que únicamente aparece el artículo o texto en cuestión, sin más puntos o guiones a desarrollar. Podemos destacar, que las capacidades exigidas a los alumnos en esta clase de preguntas se centran concretamente en dos: la capacidad de situar y en la secuencia de comprender, situar, analizar, relacionar y valorar, las cuales se pueden observar en el gráfico nº 51.

Gráfico nº 51

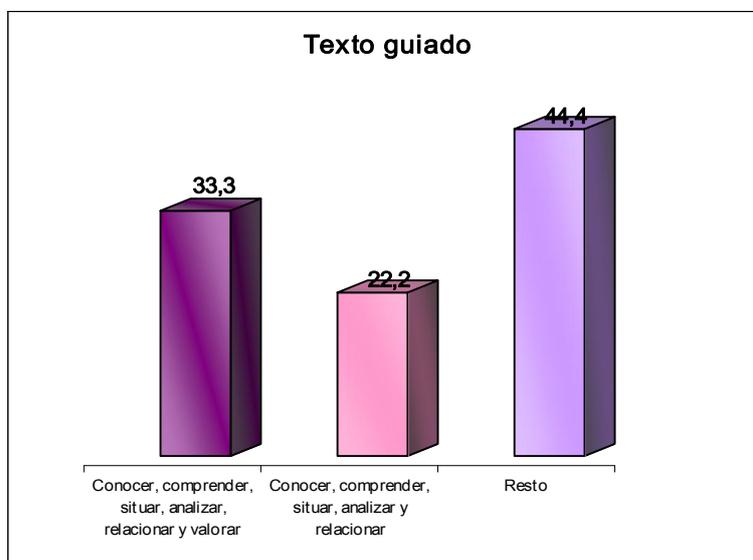


Si nos centramos en la capacidad que, mayormente, los alumnos han señalado como la más importante o la que más se pide a la hora de realizar un comentario de texto no guiado, destacamos la de **situar** presente en un 20% de las preguntas de esta modalidad. Esta actividad cognitiva la interpretamos como la aplicación, por parte del discente, de una información o del conocimiento adquirido a una situación determinada en un momento concreto. Respecto a la secuencia de **comprender, situar, analizar, relacionar y valorar**, apuntar que es de las más completas pues representa el proceso de adquisición de las capacidades que los alumnos van logrando a lo largo del aprendizaje. Respecto a la columna denominada resto, señalar que en ésta hemos incluido todas aquellas clasificaciones de las capacidades que han surgido de manera muy diversa y dispersa y que, por tanto, no hemos podido tener en cuenta individualmente.

*Los textos guiados* (gráfico nº 52), hacen referencia a aquellos comentarios de texto en los que además del artículo o texto en cuestión, aparecen una serie de puntos a seguir para el desarrollo del comentario o bien varias preguntas cortas relativas al texto. Estos tipos tienen una escasa presencia (como ya hemos mencionado anteriormente), pero sin embargo son en los que más se exige a los alumnos, en cuanto a la dificultad de las capacidades manifiestas, a la hora de enfrentarse a ellos en los exámenes. En primer lugar, destaca la secuencia de **conocer, comprender, situar, analizar, relacionar y valorar**, que como puede observarse supone el 33,3% de las cuestiones de este tipo y representa prácticamente el proceso completo señalado en el conjunto de los criterios de evaluación, permitiendo alcanzar posiblemente un aprendizaje profundo de la materia. Por otra parte, la serie de **conocer, comprender, situar, analizar y relacionar**, que con un 22,2% implica prácticamente el mismo conocimiento de la materia que el mencionado, a diferencia de que en este caso a los alumnos no se les exige ninguna clase de valoración o establecimiento de juicios sobre los contenidos estudiados. En cuanto a la columna denominada resto, indicar (como en la anterior situación), que en ésta hemos incluido todas aquellas clasificaciones de las

capacidades cuya presencia está dispersa y que, por tanto, no hemos podido tener en cuenta particularmente.

Gráfico nº 52

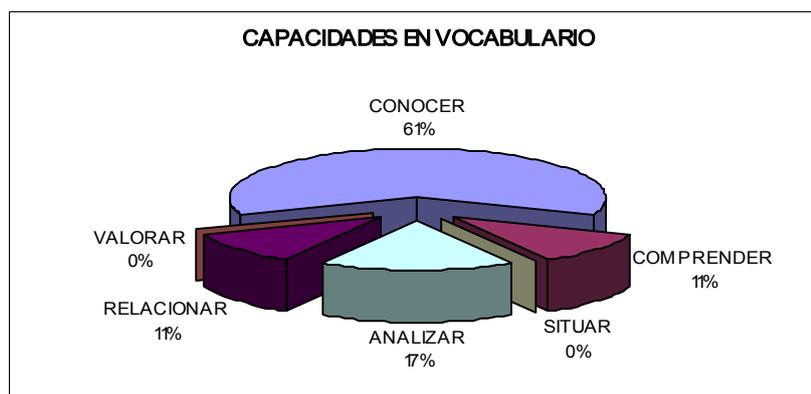


### *Otras preguntas presentes en los exámenes: vocabulario y mapas*

Una vez comentadas las preguntas más comunes entre los exámenes de la materia de Historia de 2º de Bachillerato en la CC.AA. de la Región de Murcia, pasamos a aquellas que, dentro de que forman parte de algunos de estos exámenes, lo hacen en pocas ocasiones, es decir, que son a las que menos recurren los profesores de Historia a la hora de configurar las pruebas. En este punto, debemos destacar la ausencia de cuestiones relacionadas con el formato de *Diapositivas* entre los exámenes sobre los que hemos realizado el estudio de las capacidades pertenecientes al curso 2003-2004, ya que tan sólo hemos encontrado algunas preguntas testimoniales de las mismas entre los protocolos de examen del 2002-2003, las cuales no llegan a alcanzar el 1%.

Centrándonos en las preguntas en las que se incluye un *mapa* para situar o localizar en él eventos o lugares, o simplemente realizar un comentario sobre el mismo, y aquellas en las que aparecen conceptos para definir (*vocabulario*), podemos decir que ambas son las cuestiones que menos presencia tienen entre los exámenes de Historia. Respecto a la capacidad que más surge en ambas, señalar que es la de **conocer**, referente al hecho de recordar sucesos relevantes y términos concretos o conceptos relacionados con la Historia de España. En el gráfico nº 53, podemos observar la notable presencia de esta actividad intelectual en las preguntas de vocabulario en un 61,1% de las mismas<sup>122</sup>, dejando constancia que las capacidades de analizar, comprender y relacionar son exigidas en pocas ocasiones a los alumnos cuando abordan esta tipología de preguntas. También, hay que destacar la ausencia de las capacidades de situar y valorar, por lo que se interpreta que para responder a las cuestiones de vocabulario, en la mayor parte de los casos, es suficiente con la adquisición superficial de los términos estudiados.

Gráfico nº 53

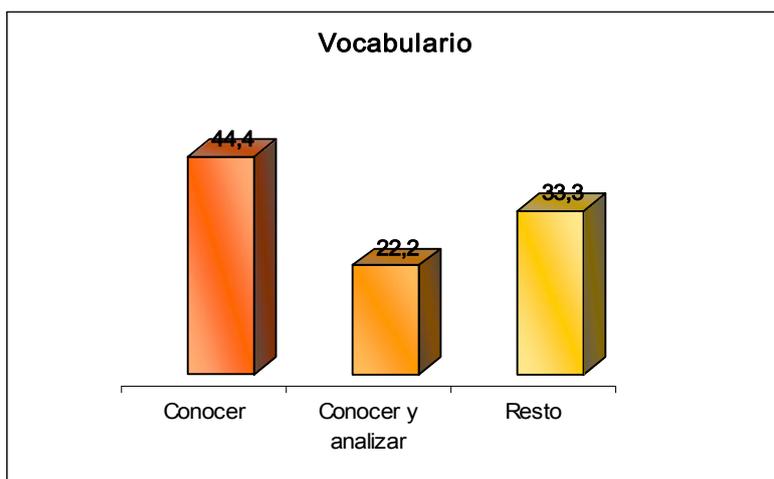


Más concretamente, en relación con las preguntas de vocabulario, que han supuesto el 4,25%, entre la combinación de las capacidades que emergen en las mismas, apuntamos en primer lugar la de **conocer** y en segundo la de **conocer** y **analizar**. Como ya comentábamos en apartados anteriores, estas capacidades representan un primer nivel de comprensión, puesto que los alumnos tienen tan sólo

<sup>122</sup> Tan solo hemos incluido gráficos de las preguntas de vocabulario que representan la proporción de las capacidades halladas en esta tipología, debido a que la presencia de preguntas formadas por mapas es únicamente testimonial.

que recordar y reproducir los conocimientos estudiados. En cuanto a la columna denominada resto, señalar (como en la anterior situación) que en esta hemos incluido todas aquellas clasificaciones de las capacidades que una escasa representación y que, por tanto, no hemos podido tener en cuenta individualmente.

Gráfico nº 54



## **Relaciones entre los tipos de enunciados de las preguntas y los tipos de capacidad de las mismas: una caracterización general**

Estudiados pormenorizadamente los distintos enunciados de las preguntas y las capacidades que están presentes en las mismas, cabe presentar un análisis diferenciador de las mismas que permita, en la medida de lo posible, tipificar el alcance que tienen, referido a las habilidades cognitivas presentes en el uso cotidiano realizado por los docentes en sus protocolos de exámenes. Sin duda, por lo estudiado anteriormente, no será ni una respuesta unívoca, ni una solución sencilla, pero sí es posible una aproximación descriptiva y comprensiva de la misma.

Un modo de acercarnos a la relación entre los tipos de enunciados y los tipos de capacidades, es a través del estudio de las variaciones producidas en la frecuencia con que cada capacidad aparece en cada tipo de enunciado en función de lo esperado inicialmente, tomando como referencia las 365 preguntas correspondientes al curso 2003-2004. Así, por ejemplo, el 40,5% de las mismas fueron abiertas, por lo que cabe esperar que en una distribución uniforme de las capacidades, el 40,5% de “conocer”, “comprender”, etc., correspondieran a este tipo de enunciado (hecho que no ocurre en la realidad), y de igual modo los restantes tipos, tal y como que recogemos en la 2<sup>a</sup> columna de la tabla n° 50.

¿Podemos avanzar una relación entre las capacidades de las preguntas y los tipos de enunciados?. Sin duda la tradición, las rutinas y la normativa oficial, llevan a los docentes a una cierta tendencia, como hemos visto, a la hora de construir los enunciados de las interrogantes que constituirán los protocolos de sus exámenes. Sin embargo, como más arriba hemos comentado, las capacidades que reclama de sus alumnos ni son todas iguales, ni las pide en la misma relación en las preguntas de sus pruebas. Evidentemente y ya desde un estudio superficial de las mismas, muestran los enunciados un tipo de relación con los aprendizajes de los alumnos,

manifestados por supuesto por las capacidades que se les pide. El tratamiento estadístico (expuesto en el Anexo VI, del que hemos extraído algunas tablas), nos ha permitido profundizar en dicho tipo de relaciones y así la tabla nº 50, gráfico nº 55 y tablas de significancia nº 51, 52, 53 y 54, que a continuación analizamos, señalan unas determinadas tendencias vinculadas con la forma de redactar las preguntas que son precisas señalar.

Variación sobre lo esperado en los valores relativos de frecuencia por enunciado							
ENUNCIADOS	% sobre el total de preguntas	CAPACIDADES					
		% de variación sobre % de los enunciados de las preguntas					
		Conocer	Comprender	Situar	Analizar	Relacionar	Valorar
Abiertas	40,5	2,6	-1,3	-6,1	2,7	-2,7	-3,7
Acotadas	32,9	1,5	3,2	-14,0	0,3	-3,5	-19,7
Concretas	11,2	-0,9	0,8	-6,8	-1,6	1,4	1,9
Comentarios	11,5	-4,3	-0,1	29,6	0,7	7,0	25,3
Mapas	0,5	0,2	-0,5	0,6	-0,1	-0,5	-0,5
Vocabulario	3,3	0,9	-2,0	-3,3	-2,0	-1,6	-3,3
Diapositivas	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

El gráfico nº 55, muestra gráficamente que hay dos tipos enunciados que se separan claramente de lo esperado con signo distinto: los comentarios de texto y las preguntas acotadas. Centrándonos en los primeros, *los comentarios de texto*, podemos decir que son las capacidades de situar la información, valorarla y relacionarla las que se muestran muy por encima de lo esperado (con variaciones del 29%, 25% y 7% que además tienen significación estadística, tablas nº 52, 53 y 54); por el contrario la capacidad de “conocer” está por debajo de lo esperado e igualmente tiene significatividad.<sup>123</sup> ¿Qué suponen estas evidencias? Indiscutiblemente, indican que el profesorado, cuando en sus enunciados interroga a los alumnos acerca del conocimiento que han alcanzado, les está pidiendo un aprendizaje más profundo, menos memorístico y de mayor calidad. Así pues, el utilizar preguntas que se sujetan a este formato, está propiciando una enseñanza de mayor calidad.

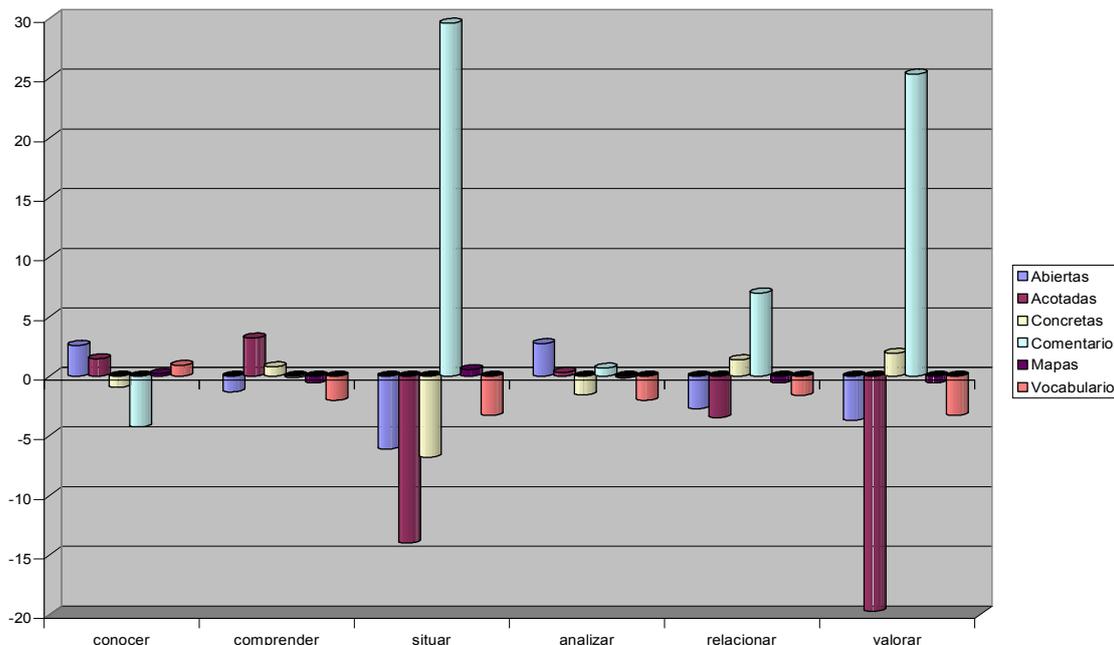
<sup>123</sup> Las otras dos capacidades no arrojan variaciones significativas al igual que el resto de los enunciados.

En segundo lugar, se encontraban *las preguntas acotadas* que, al contrario que los comentarios de texto, sobresalen negativamente, haciéndolo principalmente en las capacidades de valorar casi un 20% y de situar en un 14%. Sin embargo, la capacidad de comprender aparece ligeramente más de lo previsto (un 3,2%), lo cual nos lleva a pensar que cuando los docentes plantean este tipo de preguntas sus pretensiones, en cuanto al aprendizaje, van más orientadas a las tradiciones repetitivas del mismo.

En tercer lugar, al analizar las *preguntas abiertas*, cuya presencia es del 40,5% de las totales, apreciamos que en general todas las capacidades están próximas a lo esperado, excepto la de “situar” que la hemos hallado en un 6,1% menos de las preguntas supuestas. En una situación similar a la descrita encontramos las *preguntas concretas*, aunque en este caso el profesorado exige algo menos de lo esperado la memorización de aprendizajes y un poco más su relación y valoración, por lo que son cuestiones a través de las cuales los alumnos adquieren un aprendizaje algo más profundo que con las preguntas abiertas, donde tiene mayor relevancia la memorización. Respecto a las preguntas en las que se incluyen mapas y se les pide a los alumnos que definan unos términos, comentar que su número es tan escaso que no permite una razonable generalización de las mismas.

En el gráfico nº 55, que aparece a continuación, vienen representados los datos y los comentarios que acabamos de mencionar y señalar.

Gráfico nº 55



Si profundizamos en las capacidades más significativas<sup>124</sup>, en cuanto a su presencia en cada una de las tipologías de enunciados, podemos observar cómo se construyen éstos. Más concretamente, centrándonos en la capacidad de conocer (tabla nº 51), podemos destacar que son en los comentarios de texto, donde el profesorado solicita menos de lo esperado que los alumnos simplemente memoricen los contenidos, siendo el único que tiene significatividad estadística.

TIPOLOGÍA	Población= 365	Responden: 262	
		Mínimo	Máximo
Abiertas	40,5%	37,1%	49,1%
Acotadas	32,9%	28,6%	40,1%
Concretas	11,2%	6,6%	14,0%
Comentarios	11,5%	4,1%	10,4%
Mapas	0,5%	-0,3%	1,8%
Vocabulario	3,3%	1,8%	6,6%

<sup>124</sup> Conocer, situar, relacionar y valorar. Las tablas que representan el resto de las capacidades podemos verlas en el Anexo VI

En la capacidad de relacionar (tabla nº 52), como ya adelantábamos, son los comentarios de texto la tipología de preguntas más reseñables, pues los alumnos identifican más de lo previsto la relación de acontecimientos, fechas, periodos históricos,..., es decir, que relacionan los distintos contenidos de Historia cuando comentan un texto en el examen. Así mismo, también encontramos las preguntas que incluyen la cumplimentación o comentario de un mapa, en donde la capacidad de relacionar aparece menos de lo esperado en un principio, alcanzando ambos significatividad estadística.

Tabla nº 52			
RELACIONAR			
TIPOLOGÍA	Población= 365	Responden: 119	
		Mínimo	Máximo
Abiertas	40,5%	29,1%	46,5%
Acotadas	32,9%	21,2%	37,6%
Concretas	11,2%	6,6%	18,6%
Comentarios	11,5%	11,5%	25,5%
Mapas	0,5%	0,0%	0,0%
Vocabulario	3,3%	-0,6%	4,0%

Observando la tabla nº 53, en la que se representa la capacidad de situar, es la que nos pone de manifiesto los niveles de utilización y, por lo tanto, de interpretación por parte del profesorado. Excepto las preguntas abiertas y los mapas que se mantienen en valores previstos, todas las demás muestran significatividad estadística en los resultados esperados. Cuando se trata de comentar textos los alumnos si tienen que hacer uso de dicha capacidad, en mayor medida de lo esperado.

Tabla nº 53			
SITUAR			
TIPOLOGÍA	Población= 365	Responden: 90	
		Mínimo	Máximo
Abiertas	40,5%	24,6%	44,3%
Acotadas	32,9%	10,8%	27,0%
Concretas	11,2%	0,2%	8,7%
Comentarios	11,5%	30,9%	51,3%
Mapas	0,5%	-1,1%	3,3%
Vocabulario	3,3%	0,0%	0,0%

En una situación similar, se encuentra la capacidad de valorar (tabla nº 54) que, excepto en las preguntas abiertas y concretas donde ha aparecido dentro de lo esperado y en los comentarios de texto que como ya hemos comentado hay una presencia superior a la prevista, no es considerada una capacidad relevante para el resto de las cuestiones, mostrando pues significatividad.

Tabla nº 54			
VALORAR			
TIPOLOGÍA	Población= 365	Responden: 38	
		Mínimo	Máximo
Abiertas	40,5%	21,5%	52,2%
Acotadas	32,9%	2,4%	23,9%
Concretas	11,2%	2,4%	23,9%
Comentarios	11,5%	21,5%	52,2%
Mapas	0,5%	0,0%	0,0%
Vocabulario	3,3%	0,0%	0,0%

En definitiva, debemos destacar que, por una parte, son las capacidades de situar y de valorar y, por otra, los enunciados de preguntas acotadas y los comentarios de texto, los que muestran un mayor poder diferenciador a la hora de estudiar este mundo complejo que son los exámenes. Por lo tanto, la influencia que puede ejercerse en éstos es muy sensible a la calidad de los procesos y de los resultados del aprendizaje.

## **Reflexiones acerca de las capacidades cognitivas**

Si hacemos un recorrido por los criterios de evaluación y las capacidades halladas en los exámenes de Historia, podemos observar lo siguiente:

- Los criterios de evaluación del decreto 113/2002, cuyas capacidades cognitivas son semejantes a las propuestas por Bloom, son cumplidos por el profesorado de Historia de 2º de Bachillerato.
- Los criterios de evaluación influyen en las preguntas de los exámenes que plantean los docentes, pues encontramos las capacidades y algunas de sus combinaciones que componen dichos criterios en más de la mitad de las cuestiones planteadas.
- Entre las distintas capacidades aparecidas en los protocolos de examen, la que más presencia tiene es aquella que implica el recuerdo y la memoria de los conocimientos, es decir, conocer y analizar.
- Los discentes consideran que cuando un profesor le exige la capacidad de analizar en las preguntas de los exámenes, realmente les está pidiendo que plasmen los contenidos del libro de texto o de los apuntes en el examen, sin más comprensión y valoración de los conocimientos.
- En las preguntas abiertas, acotadas y concretas, las capacidades más representadas son las de conocer y analizar. Aunque respecto a ésta última, hay que destacar el aumento de la comprensión de contenidos.
- La mayor diferencia la encontramos en los comentarios de texto, en los que la capacidad de situar ocupa el papel principal, y es en esta tipología de enunciados, en la que la capacidad de valorar alcanza, por vez primera, relevancia en las preguntas que configuran los exámenes de Historia.

Finalmente, debemos señalar que no sólo nosotros hemos utilizado a Bloom para fundamentar los criterios de evaluación utilizamos para el análisis de las capacidades halladas en las preguntas de los exámenes, en este caso de Historia de 2º de Bachillerato. También Villa y Alonso Tapia (1996), aunque por razones diferentes, hacen alusión a este autor cuando se trata de estudiar las operaciones cognitivas de las que los alumnos hacen uso en los exámenes de ESO, por considerar que su sistema de objetivos cognoscitivos es el que mejor los define para poder explicar este tipo de interrogantes. Entre los resultados que obtuvieron, podemos destacar que ellos también hallaron como operación cognitiva más demandada el *recuerdo* (en esta Tesis clasificada como conocer y/o analizar), entre los exámenes que los profesores del área de Ciencias Sociales ponían a sus alumnos.

### **3.3.2.2.- Análisis de los contenidos de los exámenes.**

---

Como ya avanzábamos al comienzo del anterior apartado, una de las subdimensiones sustantivas del examen iban a ser los contenidos, es decir, ¿qué se le pregunta a los discentes en los exámenes de Historia de 2º de Bachillerato? A través de los dos apartados que exponemos a continuación tratamos de dar respuesta a esta interrogante.

Sin ninguna duda, las decisiones que el profesorado adopta a la hora de formular sus preguntas en los exámenes, supone un filtrado contextualizado de lo que entiende por la asignatura, su relevancia formativa, la realidad de los alumnos, las exigencias administrativas, la selectividad, la tradición que se tiene en Historia, como variables más relevantes.

Sin olvidar que nuestro principal eje de reflexión es el proceso de evaluación en sí, en su totalidad, en este apartado analizamos el contenido de las preguntas de los mismos. Para llevar a cabo un trabajo comprensivo de ellos, es preciso decidir sobre criterios de comparación, pero en la medida que adoptamos un criterio de comparación para analizar las 1743 preguntas que hemos estudiado, surgen múltiples dudas, decisiones y juicios en torno a los que arbitrar el sistema de contraste, de comparación. Así, siguiendo lo que en su momento hablamos de que evaluar es comparar, teníamos tres referentes claros para llevar a cabo este análisis de los contenidos (sin entrar en la naturaleza de los mismos), bien seguir los enunciados de las preguntas y a partir de ahí construir las grandes categorías de las mismas, bien partir de los contenidos prescritos en el decreto y, dentro de las lógicas dificultades, ver en qué medida han sido referentes para el profesorado, o bien tomar las preguntas que salieron en los exámenes de selectividad de años anteriores.

Así pues, a continuación abordamos estos estudios. En el primer apartado, analizaremos dos de los referentes esenciales para el profesorado a la hora de establecer y priorizar los contenidos de este nivel educativo: los decretos de Bachillerato y las pruebas de selectividad. Posteriormente, en el segundo apartado, realizamos un análisis de los contenidos que más han surgido en los exámenes de Historia y que, por consiguiente, más importancia otorgan los docentes. Además, veremos la relevancia que el temario tiene a la hora de elaborar las preguntas de los exámenes.

## **Decretos y selectividad**

Adoptado este segundo criterio referencial<sup>125</sup>, surgen las dudas cuando se quiere vincular cada una de las preguntas con el tema y descriptor del contenido de los decretos. En primer lugar, porque los propios enunciados de las preguntas no son lo suficientemente claros como para identificarlas, en segundo lugar porque algunos son, tan sumamente genéricos, que ofrecen serias dificultades para su ubicación en el programa, en tercer lugar porque hay preguntas que se refieren a varios contenidos a la vez (en absoluto hay que entender esta observación como negativa) y, en cuarto lugar, porque la denominación del evento histórico puede llevarse a cabo desde distintos enunciados que, más de una vez, corresponden a diferentes posiciones historiográficas de los profesores. Por último, señalar que los enunciados de las preguntas de la CARM son a veces restrictivos y hay que entenderlos en el sentido amplio de sus intencionalidades<sup>126</sup>.

---

<sup>125</sup> Seguir los contenidos prescritos en los decretos

<sup>126</sup> Un ejemplo de lo que venimos diciendo es el siguiente “*El Imperio de Carlos V y la Monarquía hispánica de Felipe II: política interior y exterior*” sin haber más referencias al resto de los Austrias. Esta situación nos ha llevado a considerar cualquier cuestión relacionada Felipe III, Felipe IV o Carlos II incluida en la misma.

## Los Decretos

De acuerdo con lo expuestos anteriormente, consideramos necesario presentar los contenidos que tanto el Real Decreto de 3474/2000 (promulgado por el MEC) como el Decreto 113/2002 (promulgado por la CARM) incluían en sus páginas, a través del siguiente cuadro (nº 13), con la intención de advertir si existen algunas diferencias entre ambos decretos en cuanto a contenidos mínimos se refiere.

Cuadro nº 13			
Real Decreto 3474/2000 (Ministerio)		Decreto 113/2002 (CARM)	
<b>Bloque 1.- Las Raíces. La Hispania Romana</b>		<b>Bloque 1.- Las Raíces. La Hispania Romana</b>	
1.1.	El proceso de hominización en la península Ibérica: nuevos hallazgos	1.1.	El proceso de hominización en la península Ibérica: nuevos hallazgos
1.2.	Pueblos prerromanos. El proceso de romanización	1.2.	Pueblos prerromanos. <b>Las colonizaciones. La conquista romana.</b> El proceso de romanización: <b>cultura y arte</b>
1.3.	La monarquía visigoda	1.3.	La monarquía visigoda
<b>Bloque 2.- La península Ibérica en la Edad Media: Al-Ándalus</b>		<b>Bloque 2.- La península Ibérica en la Edad Media: Al-Ándalus</b>	
2.1.	Evolución política y organización económica y social	2.1.	Evolución política y organización económica y social
2.2.	Cultura y arte	2.2.	Cultura y arte
<b>Bloque 3.- La península Ibérica en la Edad Media: los reinos cristianos</b>		<b>Bloque 3.- La península Ibérica en la Edad Media: los reinos cristianos</b>	
3.1.	Etapas de la reconquista y modelos de repoblación	3.1.	Etapas de la reconquista y modelos de repoblación
3.2.	Una cultura plural. Manifestaciones artísticas	3.2.	Manifestaciones artísticas y culturales
<b>Bloque 4.- La Baja Edad Media. La crisis de los siglos XIV y XV</b>		<b>Bloque 4.- La Baja Edad Media. La crisis de los siglos XIV y XV</b>	
4.1.	La organización política. Las instituciones	4.1.	La organización política. Las instituciones
4.2.	La expansión marítima en el Mediterráneo y en el Atlántico. Las islas Canarias	4.2.	La expansión marítima en el Mediterráneo y en el Atlántico. Las islas Canarias
<b>Bloque 5.- Los Reyes Católicos: la construcción del Estado moderno</b>		<b>Bloque 5.- Los Reyes Católicos: la construcción del Estado moderno</b>	

5.1.	Unión dinástica. Conquista del Reino Nazarí e incorporación del Reino de Navarra
5.2.	La proyección exterior. El Descubrimiento de América
<b>Bloque 6.- La España del siglo XVI</b>	
6.1.	El Imperio de Carlos V y la Monarquía Hispánica de Felipe II
6.2.	El modelo político de los Austrias. El gobierno y la administración de América
<b>Bloque 7.- La España del Barroco</b>	
7.1.	El sistema de Westfalia-Pirineos: ocaso de la hegemonía de los Habsburgo. <b>Crisis interna</b>
7.2.	Mentalidad, cultura y arte en el Siglo de Oro
<b>Bloque 8.- El siglo XVIII: los primeros Borbones</b>	
8.1.	Cambio dinástico: las reformas internas. La práctica del despotismo ilustrado: Carlos III
8.2.	Política exterior. América
<b>Bloque 9.- Crisis del Antiguo Régimen</b>	
9.1.	Guerra y revolución. La constitución de 1812
9.2.	Absolutismo y liberalismo. La emancipación de la América española
<b>Bloque 10.- La construcción del Estado liberal</b>	
10.1.	La oposición al sistema liberal: las guerras carlistas. La cuestión foral

5.1.	Unión dinástica. Conquista del Reino Nazarí e incorporación del Reino de Navarra
5.2.	La proyección exterior. El Descubrimiento de América
<b>Bloque 6.- La España del siglo XVI</b>	
6.1.	El Imperio de Carlos V y la Monarquía Hispánica de Felipe II: <b>política interior y exterior</b>
6.2.	El modelo político de los Austrias. <b>América: conquista, colonización y gobierno</b>
6.3.	<b>La cultura y el arte del Renacimiento en España</b>
<b>Bloque 7.- La España del Barroco</b>	
7.1.	Ocaso de la hegemonía de los Habsburgo: el sistema de Westfalia-Pirineos
7.2.	<b>Crisis interna: política, económica y social</b>
7.3.	Mentalidad, cultura y arte en el Siglo de Oro
<b>Bloque 8.- El siglo XVIII: los primeros Borbones</b>	
8.1.	<b>La Guerra de Sucesión y el sistema de Utrecht</b>
8.2.	Cambio dinástico: las reformas internas. El despotismo ilustrado: Carlos III
8.3.	Política exterior. América
<b>Bloque 9.- Crisis del Antiguo Régimen</b>	
9.1.	Guerra y revolución. La constitución de 1812
9.2.	<b>Absolutismo y liberalismo: el reinado de Fernando VII</b>
9.3.	La emancipación de la América española
<b>Bloque 10.- La construcción del Estado liberal</b>	
10.1.	La oposición al sistema liberal: las guerras carlistas. La cuestión foral

10.2.	Isabel II: la organización del régimen liberal	10.2.	Isabel II: la organización del régimen liberal
10.3.	<b>Sexenio democrático (1868-1874). El arranque del movimiento obrero</b>	10.3.	Sexenio democrático (1868-1874)
<b>Bloque 11.- El régimen de la Restauración</b>		<b>Bloque 11.- El régimen de la Restauración</b>	
11.1.	El sistema canovista: la constitución de 1876	11.1.	El sistema canovista: la constitución de 1876
11.2.	La oposición al sistema. Regionalismo y nacionalismo	11.2.	<b>La oposición al sistema: Regionalismo, nacionalismo y movimiento obrero</b>
11.3.	La liquidación del Imperio colonial: Cuba	11.3.	La liquidación del Imperio colonial: Cuba
<b>Bloque 12.- Alfonso XIII: la crisis de la Restauración</b>		<b>Bloque 12.- Alfonso XIII: la crisis de la Restauración</b>	
12.1.	Regeneracionismo y revisionismo político	12.1.	<b>Regeneracionismo y revisionismo político. La crisis de 1909 y 1917</b>
12.2.	La dictadura de Primo de Rivera	12.2.	<b>La Guerra de Marruecos</b>
		12.3.	La dictadura de Primo de Rivera
<b>Bloque 13.- La II República</b>		<b>Bloque 13.- La II República</b>	
13.1.	<b>La Constitución de 1931 y el bienio reformista</b>	13.1.	<b>Evolución política: Constitución de 1931, bienio reformista, bienio radical-cedista y Frente Popular</b>
13.2.	<b>Evolución política en la II República</b>	13.2.	La cultura española desde los inicios de a Edad de Plata hasta 1936
13.3.	La cultura española desde los inicios de a Edad de Plata hasta 1936		
<b>Bloque 14.- La Guerra Civil</b>		<b>Bloque 14.- La Guerra Civil</b>	
14.1.	La sublevación militar	14.1.	<b>La sublevación militar y el desarrollo de la guerra</b>
14.2.	Evolución política de las dos zonas	14.2.	Evolución política de las dos zonas
14.3.	La internacionalización del conflicto	14.3.	La internacionalización del conflicto
<b>Bloque 15.- España durante el franquismo</b>		<b>Bloque 15.- España durante el franquismo</b>	
15.1.	Evolución política y coyuntura internacional	15.1.	Evolución política y coyuntura internacional
15.2.	Las transformaciones socioeconómicas y la oposición al régimen	15.2.	<b>Las transformaciones económicas</b>
		15.3.	<b>Los cambios sociales</b>

		15.4.	<b>La oposición al régimen</b>
		15.5.	<b>Evolución de las mentalidades. La cultura</b>
<b>Bloque 16.- La España democrática</b>		<b>Bloque 16.- La España democrática</b>	
16.1.	La transición política. La Constitución de 1978 y el Estado de las Autonomías	16.1.	La transición política. La Constitución de 1978 y el Estado de las Autonomías
16.2.	Los gobiernos democráticos y la integración en Europa	16.2.	Los gobiernos democráticos y la integración en Europa

Como podemos comprobar en el cuadro, cada bloque de contenidos posee un enunciado propio que es igual tanto en el Real Decreto de 3474/2000 (MEC) como en el decreto 113/2002 de la CARM. Sin embargo, en general, podemos apuntar que los contenidos propuestos en ambos decretos sí conllevan algunos cambios.

En este sentido, podemos señalar que los contenidos presentados por el MEC en el Real Decreto de 3474/2000 sufren algunas modificaciones cuando son recogidos por el decreto de la CARM, más concretamente en el 68,75% de los bloques de contenidos podemos encontrar diferencias en alguno o algunos de sus temas. Dichas diferencias están, más bien, referidas a concreciones de los temas o a pequeñas cambios en su redacción, y son pocos los bloques en los que podemos hallar la introducción de un nuevo tema. Mientras que en los bloques restantes (31,25%) se respetan los temas, tal y como son propuestos por el Ministerio, sin la más mínima diferencia en su redacción.

Por otra parte, y en relación con esto último, podemos también matizar que la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia no incluye en sus contenidos mínimos hechos o acontecimientos acaecidos en la propia comunidad, limitándose exclusivamente a los de ámbito nacional y, por consiguiente, a los presentados en el Real Decreto de 3474/2000. Sin embargo, debemos señalar que en el Decreto

113/2002, sí se realiza una pequeña alusión a los contenidos regionales, en el sentido siguiente:

*“Es la propia configuración de esta disciplina, la que limita la referencia explícita a los contenidos regionales, ya recogidos en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria, sin menoscabo de que se desarrollen en las programaciones didácticas aquellos contenidos que fomenten el conocimiento histórico de la Región y estimulen la búsqueda de información en las fuentes más cercanas a los alumnos. En este sentido, la enseñanza de esta asignatura deberá contemplar tanto los aspectos compartidos como los diferenciales dentro del análisis del proceso histórico”* (Decreto 113/2002, Introducción).

A continuación, y como ya veníamos señalando, vamos a realizar un análisis más detallado de las diferencias halladas en los contenidos de Historia de España en los dos decretos, concentrándonos para ello en los temas que configuran los bloques de contenido.

1.2.	Pueblos prerromanos. El proceso de romanización	1.2.	Pueblos prerromanos. <b>Las colonizaciones. La conquista romana.</b> El proceso de romanización: <b>cultura y arte</b>
------	---	------	--

Así, centrándonos en las diferencias encontradas entre los mismos, podemos señalar las presentes en el *bloque 1* y, más concretamente, en el que hemos denominado “1.2 Pueblos prerromanos. El proceso de la romanización” donde encontramos una diferencia de especificación, pues en el decreto 113/2002 además de los contenidos mencionados se incluyen: “Las colonizaciones, La conquista romana” y se concreta que dentro del proceso de romanización se van a tratar su cultura y su arte.

Bloque 6.- La España del siglo XVI	
6.1.	El Imperio de Carlos V y la Monarquía Hispánica de Felipe II
6.2.	El modelo político de los Austrias. El gobierno y la administración de América

Bloque 6.- La España del siglo XVI	
6.1.	El Imperio de Carlos V y la Monarquía Hispánica de Felipe II: <b>política interior y exterior</b>
6.2.	El modelo político de los Austrias. <b>América: conquista, colonización y gobierno</b>
6.3.	<b>La cultura y el arte del Renacimiento en España</b>

La siguiente diferencia ya no la hallamos hasta el *bloque 6*, en cuyo punto 6.1 observamos una pequeña distinción de matices, pues mientras que en el Real Decreto del Ministerio no se concreta qué aspectos de la monarquía de Felipe II se van a abordar, en el decreto de la CARM el enunciado del tema es el siguiente: “El Imperio de Carlos V y la Monarquía Hispánica de Felipe II: política interior y exterior”. En el punto 6.2 podemos comprobar que los enunciados difieren en lo siguiente: mientras que en el Real Decreto de 2000 aparece como “El modelo político de los Austrias. El gobierno y la administración de América”, en el del 2002 se presenta como “El modelo político de los Austrias. América: conquista, colonización y gobierno”, es decir, que en este último se enumeran que dimensiones se van a tratar cuando se estudie el tema de América. Pero la diferencia más significativa dentro de este bloque se encuentra en el punto 6.3, puesto que en el decreto de 2002 se denomina “La cultura y el arte del Renacimiento en España” y en el de 2000 no existe ningún punto 6.3.

Bloque 7.- La España del Barroco	
7.1.	El sistema de Westfalia-Pirineos: ocaso de la hegemonía de los Habsburgo. <b>Crisis interna</b>
7.2.	Mentalidad, cultura y arte en el Siglo de Oro

Bloque 7.- La España del Barroco	
7.1.	Ocaso de la hegemonía de los Habsburgo: el sistema de Westfalia-Pirineos
7.2.	<b>Crisis interna: política, económica y social</b>
7.3.	Mentalidad, cultura y arte en el Siglo de Oro

Dentro del *bloque de contenidos número 7*, encontramos diferencias dependiendo del decreto al que hagamos referencia. Así en el punto 7.1, además de las distintas formas de redactar los enunciados (aunque el contenido en sí es el mismo), vemos que es en el decreto de 2000 donde se incluye un aspecto “Crisis interna” que no aparece en el decreto de 2002 dentro de ese mismo tema. Sin embargo, cuando nos centramos en el 7.2, además de un cambio en el orden de los temas<sup>127</sup>, podemos observar la presencia de la dimensión “Crisis interna” con identidad propia y en donde se aclaran qué aspectos van a ser abordados dentro del mismo, recibiendo la denominación de “Crisis interna: política, económica y social”.

Bloque 8.- El siglo XVIII: los primeros Borbones		Bloque 8.- El siglo XVIII: los primeros Borbones	
8.1.	Cambio dinástico: las reformas internas. La práctica del despotismo ilustrado: Carlos III	8.1.	<b>La Guerra de Sucesión y el sistema de Utrecht</b>
8.2.	Política exterior. América	8.2.	Cambio dinástico: las reformas internas. El despotismo ilustrado: Carlos III
		8.3.	Política exterior. América

Algo similar a lo ocurrido en el bloque 6, y más concretamente en el 6.3, podemos observarlo en el punto 8.1, del *bloque de contenidos número 8*, pues en el decreto de 2002 se presenta un nuevo tema con el siguiente enunciado: “La Guerra de Sucesión y el sistema de Utrecht”, que en el Real Decreto de 2000 no existe.

9.2.	Absolutismo y liberalismo. La emancipación de la América española	9.2.	<b>Absolutismo y liberalismo: el reinado de Fernando VII</b>
		9.3.	La emancipación de la América española

<sup>127</sup> Si centramos nuestra atención tanto en el punto 7.2 del Real Decreto de 2000 como en el punto 7.3 del Decreto de 2002, podremos observar como coinciden en cuanto a contenido y redacción, aunque ocupen un lugar diferente en el orden de los temas del bloque de contenidos 7.

Respecto al *bloque de contenidos 9*, la única diferencia que hemos hallado está en el punto 9.2, donde en el decreto de 2002 queda más especificado que en el del Ministerio, enunciándose del siguiente modo: “Absolutismo y liberalismo: el reinado de Fernando VII”. Como también podemos observar, parte del 9.2 del Real Decreto de 2000 toma identidad propia en el decreto de 2002 formando el tema 9.3.

En relación con los *bloques 10, 11 y 14* podríamos decir que el tipo de diferencias son similares, ya que todas ellas están relacionadas con la introducción de una nueva dimensión en los temas que ahora comentamos.

10.3.	Sexenio democrático (1868-1874). <b>El arranque del movimiento obrero</b>	10.3.	Sexenio democrático (1868-1874)
11.2.	La oposición al sistema. Regionalismo y nacionalismo	11.2.	La oposición al sistema: Regionalismo, nacionalismo y <b>movimiento obrero</b>
14.1.	La sublevación militar	14.1.	La sublevación militar y el <b>desarrollo de la guerra</b>

Así, en el punto 10.3 del Real Decreto de 2000 se añade al tema del “Sexenio democrático (1868-1874)” el tema “El arranque del movimiento obrero”; en el punto 11.2, del decreto del Ministerio, al enunciado “La oposición al sistema. Regionalismo y nacionalismo” se le añade en el decreto de la CARM lo siguiente: “La oposición al sistema: Regionalismo, nacionalismo y movimiento obrero”; y en el punto 14.1 también queda más concreto en el decreto de 2002, expuesto del siguiente modo: “La sublevación militar y el desarrollo de la guerra”.

Bloque 12.- Alfonso XIII: la crisis de la Restauración	
12.1.	Regeneracionismo y revisionismo político
12.2.	La dictadura de Primo de Rivera

Bloque 12.- Alfonso XIII: la crisis de la Restauración	
12.1.	Regeneracionismo y revisionismo político. <b>La crisis de 1909 y 1917</b>
12.2.	<b>La Guerra de Marruecos</b>
12.3.	La dictadura de Primo de Rivera

Dentro del *bloque 12* observamos dos diferencias. La primera de ellas en el punto 12.1, donde además del “Regeneracionismo y revisionismo político” que vemos en el decreto del Ministerio, en el de la CARM se incrementa dicho tema con una nueva dimensión “La crisis de 1909 y 1917”. Y la segunda diferencia la podemos percibir en el punto 12.2, que no consta en el Real Decreto de 2000, pero sí en el de 2002 bajo la denominación de “La guerra de Marruecos” y que este hecho, por lo tanto, implica que en este último decreto aparezca un tema más que en el otro.

Bloque 13.- La II República	
13.1.	<b>La Constitución de 1931 y el bienio reformista</b>
13.2.	<b>Evolución política en la II República</b>
13.3.	La cultura española desde los inicios de a Edad de Plata hasta 1936

Bloque 13.- La II República	
13.1.	Evolución política: Constitución de 1931, bienio reformista, <b>bienio radical-cedista y Frente Popular</b>
13.2.	La cultura española desde los inicios de a Edad de Plata hasta 1936

En el *bloque 13*, su principal diferencia podemos resumirla en el hecho de que los temas 13.1 y 13.2 expuestos en el Real Decreto de 2000 bajo el siguiente enunciado: “La Constitución de 1931 y el bienio reformista” y “Evolución política en la II República”, respectivamente; confluyen en uno solo cuando observamos el punto 13.1 del decreto de 2002, donde con un enunciado distinto y con la inserción de algunos nuevos aspectos, se presenta bajo el siguiente enunciado “Evolución política: Constitución de 1931, bienio reformista, bienio radical-cedista y Frente Popular”.

15.2.	Las transformaciones socioeconómicas y la oposición al régimen	15.2.	<b>Las transformaciones económicas</b>
		15.3.	<b>Los cambios sociales</b>
		15.4.	<b>La oposición al régimen</b>
		15.5.	<b>Evolución de las mentalidades. La cultura</b>

Por último, apuntar que es en el *bloque 15* donde más diferencias encontramos, ya que mientras que en el Real Decreto de 2000 tan solo aparecen dos puntos (“Evolución política y coyuntura internacional” y “Las transformaciones socioeconómicas y la oposición al régimen”) en el de 2002 lo hacen cinco, bajo los siguientes enunciados:

15.1 “Evolución política y coyuntura internacional”

15.2 “Las transformaciones económicas”

15.3 “Los cambios sociales”

15.4 “La oposición al régimen”

15.5 “Evolución de las mentalidades. La cultura”

En resumen, podemos decir que generalmente es en el Decreto 113/2002 promulgado por la CARM, donde los temas son precisados. Es decir, que en un importante número de ocasiones, partiendo de la propuesta del MEC (2000), se especifican los aspectos o dimensiones a tratar en el mismo o bien algunas de estas dimensiones toman identidad propia formando otro tema. Además, debemos destacar, como ya anotábamos al comienzo de este apartado, que entre los temas añadidos al temario de Historia por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en dicho decreto, no hemos hallado ninguno que haga referencia a acontecimientos ocurridos en nuestra Comunidad.

### *La selectividad*

Desde diferentes nombres, las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) o coloquialmente conocida como “Selectividad”, han estado presentes en diferentes planes educativos. En un tiempo fueron los exámenes de estado, posteriormente las pruebas de madurez del curso de “PREU”, luego la selectividad y actualmente las llamadas Pruebas de Acceso a la Universidad. Y a lo largo de todo este tiempo una nota común las ha caracterizado a todas: la polémica. (Blanco Prieto, 1990, p.135)

Las pruebas de acceso a la Universidad se crearon para garantizar que los alumnos que acceden a las Facultades y Escuelas Técnicas acreditaran y acrediten de manera suficiente la madurez, los conocimientos y la preparación necesarios para continuar con eficacia la enseñanza en el nivel universitario. Al mismo tiempo, con las PAU, según Castro (2003), se dota al sistema educativo de una regulación eficaz destinada a seleccionar, con criterios objetivos y respetando el criterio de equidad, a los alumnos más capacitados para cada una de las opciones educativas.

Por esa razón, fueron encomendadas desde su implantación a la responsabilidad de las Universidades, que las establecen con objeto de garantizar una adecuada orientación académica de los estudiantes. Para responder a esas exigencias, la estructura, los procesos y los contenidos de estas pruebas se han ido mejorando y adaptando a los nuevos planes de estudios, con la finalidad de conseguir una mayor objetividad y ajuste a los estudios de los alumnos.

La incidencia que tienen las pruebas de acceso a la Universidad sobre el desarrollo del COU, antes, y del segundo curso de Bachillerato, desde la implantación de la LOGSE, provoca que el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos cursos se oriente también hacia la superación de las pruebas, ya que la metodología necesariamente varía ante la existencia de un Tribunal externo, de la misma forma que varía el sistema de evaluación (Castro, 2003).

En este sentido, podemos incluir las aportaciones de diferentes expertos en el tema, que hablan acerca de la influencia que la selectividad ejerce en el último curso de Bachillerato. Así, Martínez Gómez (2003) apunta que la prueba de selectividad condiciona completamente el trabajo del docente de 2º de Bachillerato a lo largo del curso escolar, desde que empieza, a mediados de septiembre, hasta que termina, a primeros de mayo. Como ejemplo de este condicionamiento, Martínez Gómez nos advierte de la importancia que tiene el hecho de que el docente consiga dar todo el temario antes de acabar las clases, de modo que el alumnado llegue a la prueba de selectividad con todos los conceptos aprendidos. También Castelló y Liesa (2003), hacen referencia a este hecho señalando la “dominancia” poco discutible que la selectividad ejerce sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, que se desarrolla en las aulas de las diferentes especialidades de Bachillerato, por la orientación del pensamiento y de la actividad que profesores y alumnos se ven “obligados” a tomar durante este periodo escolar.

Igualmente, Renau (2003) indica que el curso 2º de Bachillerato se plantea prácticamente como una preparación del examen de selectividad, ya que los docentes tienen que conseguir dar todo el temario antes de acabar las clases, organizar el trabajo de una determinada forma que le permita al alumnado superar la prueba, recomendar técnicas de autocontrol a sus alumnos y facilitar metodologías de organización del estudio de sus estudiantes. Además, tiene que orientarlos para decidir qué opción académica es más adecuada (Renau, 2003).

Centrándonos en este apartado, debemos señalar que uno de los aspectos en los que la selectividad ejerce una notable influencia es en los contenidos mínimos de Bachillerato. Esto quedó claramente reflejado cuando en el curso 2003-2004 se aplicó el Real Decreto 1025/2002 de 4 de Octubre en el que se regulaba la prueba de acceso a los estudios universitarios. Este Real Decreto modificaba el Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, modificado y completado a su vez por el Real

Decreto 990/2000, de 2 de junio, los cuales regularon hasta 2002 la prueba de acceso a los estudios universitarios.

*“El Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato, ha introducido cambios en la distribución y contenidos de los currículos del Bachillerato, tanto de las materias comunes como de modalidad, con objeto de favorecer una actualización científica y didáctica de los currículos y reforzar el estudio de las enseñanzas humanísticas”. (RD 1025/2002 de 4 de Octubre, BOE 22 de Octubre de 2002)*

*“La disposición transitoria única de este Real Decreto determina que la aplicación de lo establecido en él se debe realizar en el año académico 2002-2003, para el primer curso de bachillerato, y en el año académico 2003-2004, para el segundo curso. En consecuencia, es preciso modificar la prueba de acceso a estudios universitarios que se realice a partir del curso 2003-2004. Con objeto de adaptarla a los nuevos contenidos y distribución de las materias a lo largo de los dos cursos del Bachillerato previstos en el citado Real Decreto, así como establecer la Historia del Arte como materia vinculada a la vía de acceso de Humanidades”. (RD 1025/2002 de 4 de Octubre, BOE 22 de Octubre de 2002)*

Si observamos los exámenes de selectividad realizados en los años anteriores a 2004, por ejemplo los efectuados en 2003 (ver cuadro nº 14 y anexo V), los contenidos por los que se pregunta sufren un cambio. Así, mientras que hasta entonces el hecho de encontrarnos algún enunciado relativo a la Hispania Romana, Al-Ándalus,... era algo improbable, y lo más usual era encontrarnos con temas acerca de la Crisis del Antiguo Régimen y la Construcción del Estado Liberal; en los exámenes de selectividad realizados a partir del 2004 se convierte en un hecho habitual hallar cuestiones sobre la Edad Media y similares. Este cambio, en cuanto a los contenidos preguntados en dichos exámenes, es consecuencia de la publicación del nuevo programa de Historia en donde se marcan los conocimientos que

aparecen en el mismo y, por lo tanto, en los exámenes, en los cuales ya quedan patentes los temas referidos a la Prehistoria.

Cuadro nº 14		
Decreto 113/2002 (CARM)	Preguntas de selectividad 2002-2003	Preguntas de selectividad 2003-2004
Bloque 1.- Las Raíces. La Hispania Romana		SEPT: 1ª.- A) El proceso de Hominización de la Península Ibérica: Nuevos hallazgos.
Bloque 2.- La península Ibérica en la Edad Media: Al-Ándalus		JUN: 1ª.- A) La península ibérica en la Edad Media: Al-Ándalus bajo el Califato de Córdoba (929-1031).
Bloque 3.- La península Ibérica en la Edad Media: los reinos cristianos		
Bloque 4.- La Baja Edad Media. La crisis de los siglos XIV y XV		
Bloque 5.- Los Reyes Católicos: la construcción del Estado moderno		SEPT: 1ª.- B) El Descubrimiento de América.
Bloque 6.- La España del siglo XVI		
Bloque 7.- La España del Barroco		
Bloque 8.- El siglo XVIII: los primeros Borbones		JUN: 1ª.- B) El Despotismo ilustrado: política reformista de Carlos III.
Bloque 9.- Crisis del Antiguo Régimen	JUN: 1ª.- El reinado de Fernando VII: España entre la revolución y la reacción	
Bloque 10.- La construcción del Estado liberal	JUN: 2ª.- La doble desamortización eclesiástica y civil  SEPT: 1ª.- La transición al liberalismo: el carlismo (Comentario de Texto) 2ª.- Las transformaciones	JUN: 2ª.- A) La primera Revolución industrial.

	agrarias: estancamiento y progreso agrícolas.	
<b>Bloque 11.- El régimen de la Restauración</b>		SEPT: 2 <sup>a</sup> .- A) La oposición al sistema político de la Restauración. Republicanismo, Regionalismo y Movimiento obrero.
<b>Bloque 12.- Alfonso XIII: la crisis de la Restauración</b>	JUN: 3 <sup>a</sup> .- Crisis de 1917 (Comentario de texto)  SEPT: 3 <sup>a</sup> .- Dictadura de Primo de Rivera (Comentario de texto)	
<b>Bloque 13.- La II República</b>	SEPT: 4 <sup>a</sup> .- La obra reformista de la II República	
<b>Bloque 14.- La Guerra Civil</b>		JUN: 2 <sup>a</sup> .- B) Comentario de texto: Carta colectiva del episcopado español sobre la guerra (1-VII-1937)
<b>Bloque 15.- España durante el franquismo</b>	JUN: 4 <sup>a</sup> .- España durante el franquismo: Autarquía y estancamiento económico (Comentario de texto)	SEPT: 2 <sup>a</sup> .- B) Comentario de texto: Ley de Principios del Movimiento Nacional (1958)
<b>Bloque 16.- La España democrática</b>		

Estos cambios, en cuanto a la aparición de nuevos temas en las preguntas de la PAU, se han visto reflejados en las interrogantes de los exámenes de Historia de España planteados por los docentes de 2º de Bachillerato. En este sentido, podemos señalar cómo en los exámenes recogidos en 2003 la presencia del periodo de la Prehistoria es inexistente frente a la recogida en 2004, donde el profesorado comienza a introducir en sus exámenes preguntas relativas a Atapuerca, el proceso de hominización, los primeros pobladores, la Edad de Bronce, etc. Como podemos

observar, el hecho de que en selectividad se incluyan preguntas relativas a determinados temas de la historia, influye en la selección de contenidos de las pruebas que el profesorado va a emplear para evaluar a sus alumnos. En el siguiente apartado, vamos a ver con más profundidad esta influencia en los exámenes de 2º de Bachillerato.

## **Análisis de los periodos históricos y de los temas**

Como avanzábamos anteriormente, en este apartado queremos conocer, con mayor propiedad, los contenidos que más relevancia tienen para el profesorado. Para ello, profundizaremos tanto en los periodos históricos como en los temas del programa de Historia, en los que más hincapié realizan los docentes en las preguntas de los exámenes. El interés de este análisis radica en que, a través del mismo, podamos conocer la influencia que ejerce el programa de Historia establecido por la Administración en el quehacer diario del profesor y en sus referentes evaluativos.

### ***Los Periodos históricos***

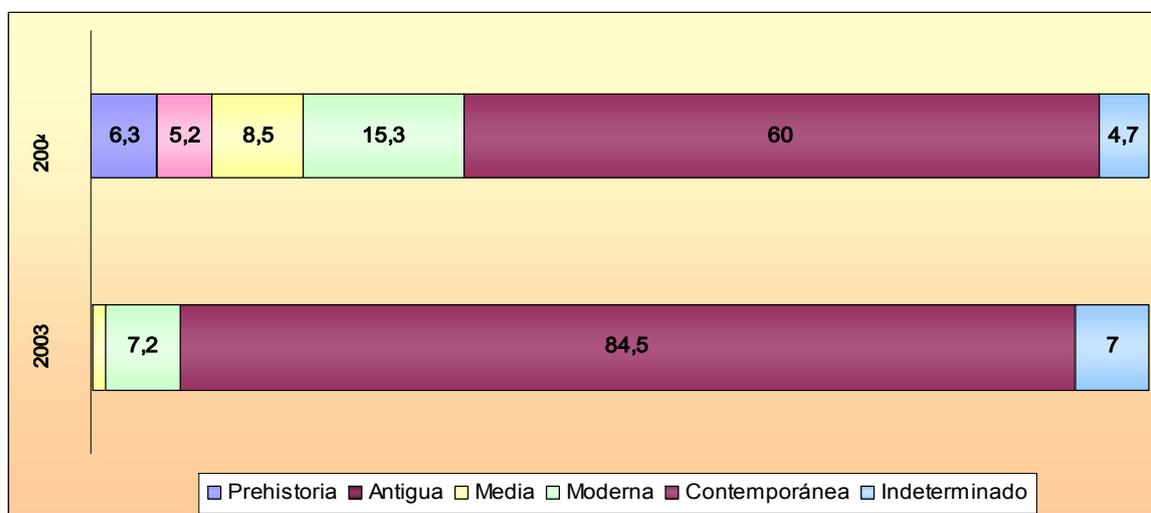
En este apartado, vamos a considerar cada uno de los bloques de contenidos y, por tanto, de los temas, dentro de lo que sería el periodo histórico al que pertenecen, de tal modo que nos permita comprobar cuáles han sido los referentes del profesorado a la hora de evaluar a sus alumnos.

De acuerdo con la tabla nº 55 y el gráfico nº 56, podemos observar que la importancia que el profesorado le otorga a los distintos periodos históricos en los exámenes del curso 2003, es distinta a la que le concede el profesorado al curso siguiente. La justificación a esta notable diferencia podríamos encontrarla en la promulgación, por parte del Ministerio, del Real Decreto de 2000 que fue adaptado por las Comunidades Autónomas en el 2002, cuando se publica en Murcia el Decreto 113/2002. Como es sabido, este último decreto se implanta en 2º de Bachillerato en el curso 2003-2004, por lo que los resultados de la base de 2003 se corresponden con el Real Decreto 1179/1992 de 2 de octubre promulgado por el MEC, donde se establece el currículo de Bachillerato.

Tabla nº 55

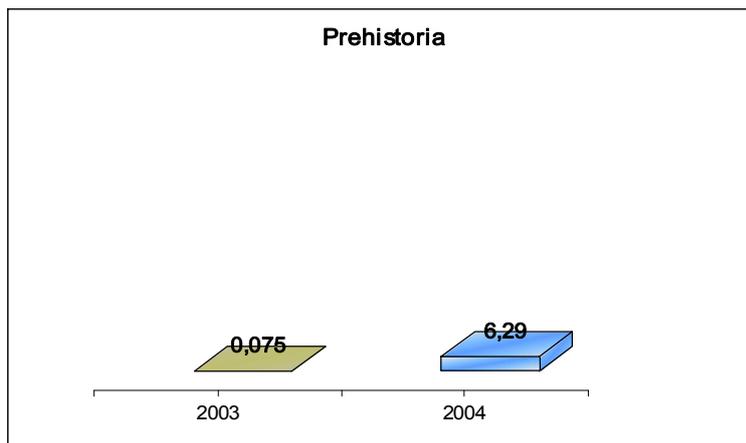
Decreto 113/2002 (CARM)	Número de preguntas	Número de preguntas	Número de preguntas
	2002-2003	2003-2004	2002-04
PREHISTORIA	1	23	24
HISTORIA ANTIGUA	2	19	21
HISTORIA MEDIA	14	31	45
HISTORIA MODERNA	101	56	157
HISTORIA CONTEMPORÁNEA	1.164	219	1383
No identificadas	96	17	113
<b>Total</b>	<b>1.378</b>	<b>365</b>	<b>1.743</b>

Gráfico nº 56



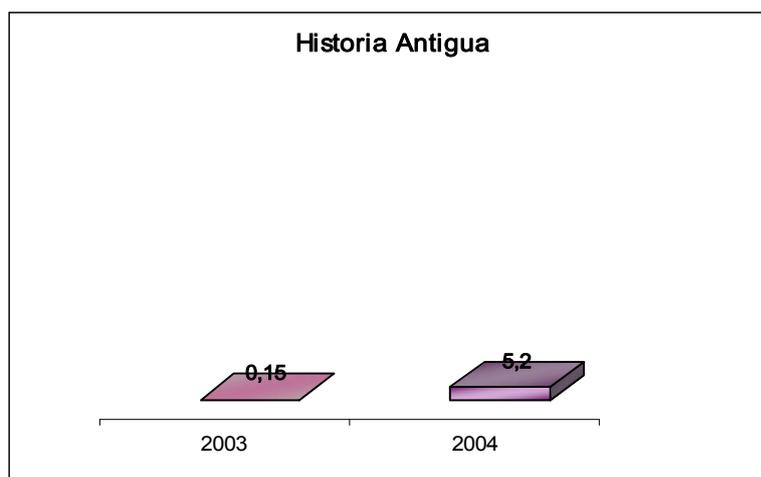
La tabla nº 55 y el gráfico nº 56, muestran como en los exámenes correspondientes a 2003 la presencia del periodo de la Prehistoria es muy inferior a la recogida en 2004, donde el profesorado comienza a introducir en sus pruebas preguntas relativas a Atapuerca, el proceso de hominización, los primeros pobladores, la Edad de Bronce, etc. Estas preguntas acerca de la Prehistoria representan el 6,29 % del total de preguntas realizadas en los exámenes de 2004, mientras que en los exámenes de 2003 no llegan a alcanzar el 1%.

Gráfico n° 57



Si pasamos al periodo histórico de la *Historia Antigua*, observamos que las diferencias halladas entre los dos años son igualmente sustanciales. Así, los exámenes del curso 2003 que incluyen preguntas relativas a la Historia Antigua tan sólo suponen el 0,15 % de las preguntas de ese año; mientras que si nos centramos en el curso 2004 el número de preguntas, aunque escaso, alcanza el 5,2 % del total. Como consecuencia de lo señalado anteriormente, el profesorado no ha incluido todavía, en una proporción equilibrada, preguntas sobre este periodo histórico en sus exámenes, aunque sí podemos comprobar que inician su presencia en los exámenes. Estas preguntas van a hacer referencia a: el proceso de romanización, la sociedad romana, la conquista de la península por los romanos, etc.

Gráfico n° 58



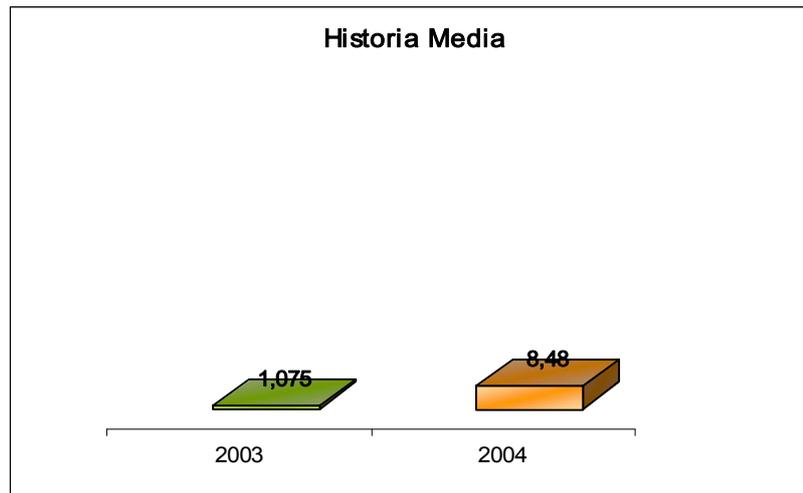
Con este periodo histórico, la *Historia Media*, comenzamos a percibir un pequeño aumento del número de preguntas con respecto a los periodos anteriores. En este sentido, podemos observar como en los exámenes recogidos en 2003 las preguntas relativas a este periodo histórico, aunque continúan siendo prácticamente inapreciables, ya superan el 1% del total. En cuanto a los recogidos en 2004 podemos decir que representan más del 8% de las preguntas recogidas para esta investigación y que abarcan temas como: los visigodos, Al-Ándalus, los reinos cristianos y la baja Edad Media. Sin embargo debemos apuntar que, a diferencia de las preguntas de 2003 aparecen, además de preguntas relativas a los visigodos y Al-Ándalus, enunciados como los siguientes:

- 15.03- Economía y sociedad en la España de los siglos VIII al XIII
- 104.06- La crisis en la Corona de Aragón durante la Baja Edad Media
- 15.05- La Corona de Castilla en los siglos XIV y XV

En las preguntas de 2004 que abarcan la Historia Media, no hallamos ninguna pregunta relativa a la Baja Edad Media ni a la crisis de los siglos XIV y XV, aunque el resto de preguntas aquí incluidas configuran una mayor cantidad que las presentes en el 2003. Pero si encontramos enunciados como los siguientes:

- 124.02- La formación del reino visigodo
- 155.02- Sociedad, política y economía de la época del Al-Ándalus
- 142.01- El arte y la cultura en Al-Ándalus
- 168.03- Las conquistas de los reinos cristianos

Gráfico n° 59

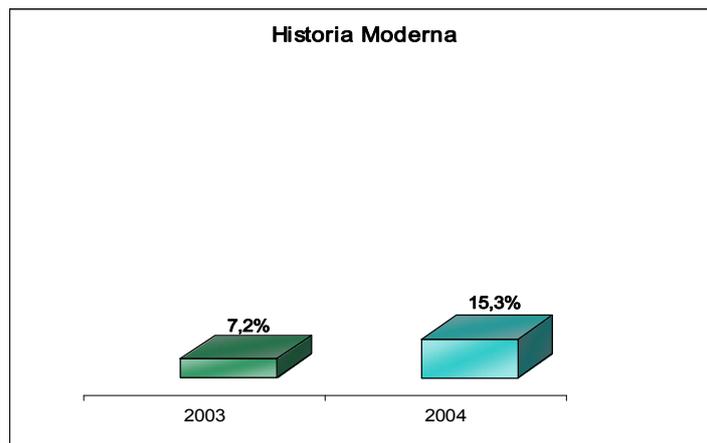


Respecto al periodo denominado *Historia Moderna*, podemos señalar la mayor presencia de preguntas que abarcan estos temas: los Reyes Católicos, la España del siglo XVI, la España del Barroco y el siglo XVIII. Concretamente, algunos de estos enunciados son:

- 123.01- El Estado de los Reyes Católicos
- 150.03- La política exterior de Carlos V
- 197.04- Señala los rasgos más importantes de la Paz de Westfalia
- 135.02- La Guerra de Sucesión. Desarrollar: 1) Marco cronológico; 2) Causas, detonante, desarrollo y consecuencias

Sin embargo, si centramos estos temas en cada uno de los años en los que hemos recopilado la información, podemos señalar que es en 2004 cuando se realiza de un modo más equilibrado preguntas acerca de cada uno de los temas que abarca este periodo histórico, representando un 15,3% del total de preguntas que configuran los exámenes de historia en este año. Por el contrario, en los exámenes de 2003, que suponen solamente el 7,2% de las preguntas, hallamos mayor presencia de preguntas relativas al siglo XVIII que acerca de otros temas incluidos en este periodo.

Gráfico nº 60

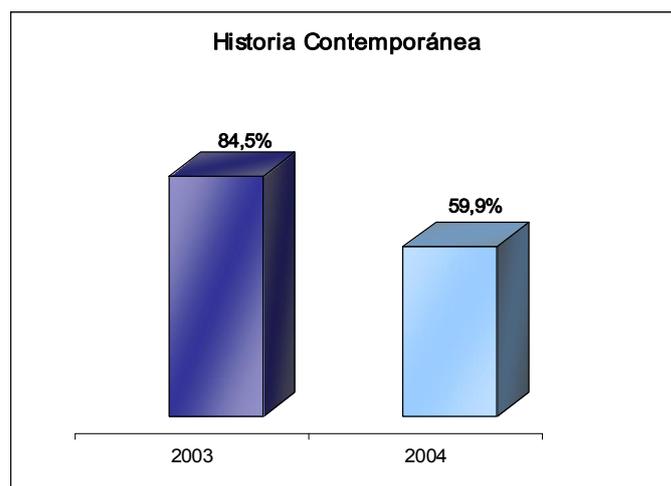


Por último, se encuentra el periodo de la Historia Contemporánea que es el que mayor presencia, con gran diferencia, tiene respecto al resto de los periodos históricos comentados anteriormente. Pero esta diferencia es, si cabe, más significativa cuando comparamos los años de estudio, pues cuando nos centramos en el 2003 observamos que preguntas como: las Cortes de Cádiz, la Constitución de 1812, Fernando VII, la regencia de M<sup>a</sup> Cristina, las desamortizaciones de Mendizábal y Madoz, el reinado de Isabel II, las consecuencias del 98, la crisis de 1917, etc., suponen el 84,5% del total de preguntas de los exámenes de este año. Sin embargo, en el 2004 las preguntas que configuran este periodo histórico representan casi el 60%, cantidad sustancialmente importante aunque menor que la encontrada en los exámenes de 2003. La justificación a esta abrumadora presencia del periodo de la Historia Contemporánea, podemos atribuirla a que en la introducción de ambos decretos se hace referencia al protagonismo de esta etapa histórica. Así:

*“En la presentación de los contenidos de la asignatura de Historia se ha tenido en cuenta la necesidad de incluir todas las etapas históricas desde la Antigüedad hasta la sociedad actual, si bien se ha dado protagonismo creciente al estudio de las más próximas”* (Real Decreto 3474/2000).

*“En el desarrollo de los contenidos se otorga una importancia primordial al conocimiento de la historia contemporánea”* (Decreto 113/2002).

Gráfico n° 61



En resumen, podemos apreciar, como ya enunciamos al comienzo de este apartado, que debido a que los datos obtenidos del curso 2002-2003 se corresponden con el Real Decreto 1179/1992 y los del curso 2003-2004 conciernen al Decreto 113/2002, la presencia de los diferentes periodos que componen la Historia de España varia de un curso a otro, siendo la del año 2004 la más uniforme. Así, son los periodos de la Prehistoria, Historia Antigua y Historia Media los que comienzan a tener presencia en las preguntas de los exámenes del curso 2004 y, por tanto, en la docencia impartida en dicho curso. También, debemos resaltar la importancia que empieza a cobrar el periodo de la Historia Moderna en los exámenes de este último curso, en relación con el anterior. Y finalmente señalar que, a pesar de hallar un número menor de preguntas referentes al periodo de la Historia Contemporánea que en el curso 2002-2003, este periodo histórico continua siendo el foco de interés del profesorado, al menos en lo que se refiere a la evaluación de los conocimientos de Historia de los alumnos de 2º de Bachillerato.

### ***Análisis de los temas***

En el apartado anterior estudiamos los bloques de contenido, realizaremos ahora un análisis pormenorizado referido a la distribución de las preguntas por temas. En él hemos considerado solamente el curso 2003-2004, por ser el que se basa en los contenidos promulgados en el decreto 113/2002 de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Los resultados de este análisis los podemos encontrar en la tabla nº 56. En el sentido de comprender qué es lo que, al menos, se ha evaluado de la Historia de España, podemos razonablemente interpretar que será aquello sobre lo que se ha explicado y preguntado. Centrándonos en aquello de lo que tenemos evidencias, lo preguntado, podemos mantener que el número de interrogantes realizados sobre los distintos periodos de nuestra Historia, será lo que mejor se aproxime a la formación (si admitimos que al menos lo interrogado será lo que el alumno perciba con mayor importancia, que es lo que define nuestra historia) que los docentes de Historia han realizado a los alumnos de la CARM en el curso 2003-2004.

Si en la investigación de Historia, el estudio de los hechos permite entrar en la interpretación de las intencionalidades y significados de los mismos, con las debidas reservas, hemos de pensar que las 365 preguntas que han constituido los 87 exámenes son las evidencias que, de un modo u otro, representan aquello que por las propias convicciones de los docentes o por las presiones del programa o de la PAU, el docente se ha visto presionado a realizar, a partir del tiempo disponible y de los alumnos concretos con los que se enfrentó en el curso 2003-2004. Es decir, que de alguna manera esa es la “selección de Historia de España” que los alumnos de 2º de Bachillerato han realizado sobre la que, al menos, ha supuesto el reconocimiento académico de su superación y formación. A continuación, pasamos a analizar las preguntas y las secuencias de esos interrogantes.

Tabla nº 56		
<b>Decreto 113/2002 (CARM)</b>	Número de preguntas 2003-2004	% de preguntas sobre el total de 2003-2004
Bloque 1.- Las Raíces. La Hispania Romana	45	12,3
Bloque 2.- La península Ibérica en la Edad Media: Al-Ándalus	20	5,5
Bloque 3.- La península Ibérica en la Edad Media: los reinos cristianos	8	2,2
Bloque 4.- La Baja Edad Media. La crisis de los siglos XIV y XV	0	0,0
Bloque 5.- Los Reyes Católicos: la construcción del Estado moderno	11	3,0
Bloque 6.- La España del siglo XVI	19	5,2
Bloque 7.- La España del Barroco	1	0,3
Bloque 8.- El siglo XVIII: los primeros Borbones	25	6,9
Bloque 9.- Crisis del Antiguo Régimen	65	17,8
Bloque 10.- La construcción del Estado liberal	41	11,2
Bloque 11.- El régimen de la Restauración	22	6,0
Bloque 12.- Alfonso XIII: la crisis de la Restauración	23	6,3
Bloque 13.- La II República	26	7,1
Bloque 14.- La Guerra Civil	19	5,2
Bloque 15.- España durante el franquismo	11	3,0
Bloque 16.- La España democrática	12	3,3
Bloque 17.- No identificadas	17	4,7
<b>Total</b>	<b>365</b>	<b>100</b>

Centrándonos pues en el curso 2003-2004, el estudio tanto de la tabla nº 56, como del gráfico nº 62, nos permite interpretar el temario de Historia de España desde la frecuencia y, por lo tanto la importancia, en la que los temas aparecen constituyendo las 365 preguntas de los 87 exámenes. Efectivamente, podemos señalar tres niveles: alto, moderado y bajo o muy bajo.

El primero de ellos lo van a constituir solamente 3 temas de los 16 que componen el programa (representando el 18,7% del total de temas) y que han alcanzado como mínimo el 10% de las preguntas, suponiendo éstos el 41,3% del

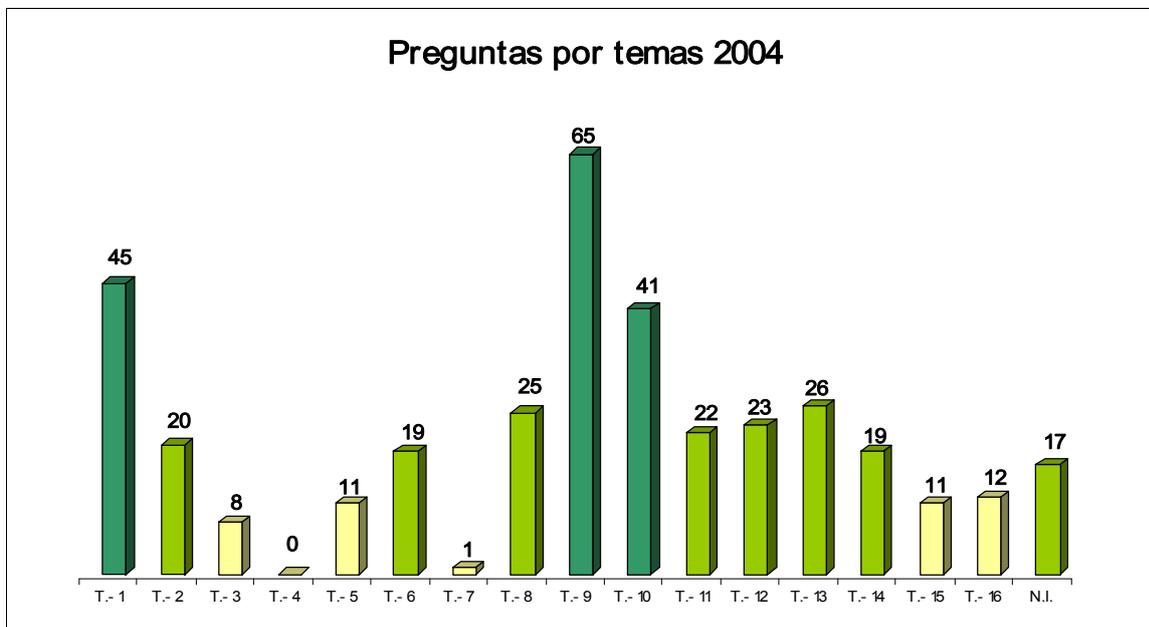
total de las preguntas del curso 2003-2004. Más concretamente son *Las raíces de la Hispania Romana*, *la crisis del Antiguo Régimen* y *la construcción del Estado Liberal*. Dos momentos de nuestra historia que abarcan periodos significativos: el primero todo el proceso de los orígenes y de romanización; y el segundo el inicio de la Edad Contemporánea presente en el momento en el cual desaparecen los restos del Antiguo Régimen y se inicia el nuevo Estado Liberal que llevará al agitado periodo que caracteriza el siglo XIX.

El segundo bloque, está constituido por todos aquellos temas que alcanzan entre el 5% y el 10% de las preguntas. Más concretamente, 7 temas que abordan el contenido de: 2.- la Península Ibérica en la Edad Media: Al-Ándalus, 6.- la España del siglo XVI, 8.- el siglo XVIII: los primeros Borbones, 11.- el régimen de la Restauración, Alfonso XIII: la crisis de la Restauración, 12.- la II Republica y 13.- la Guerra Civil. En este sentido, el 43,8% de los temas totales han acaparado el 42,2% de las preguntas. De esta manera, después del importante énfasis realizado en el inicio de nuestra Historia y en el momento de cambio y transición del siglo XIX, se trabajaría sobre el otro momento de la Historia de España que es el periodo de las incursiones, la cultura musulmana y el esplendor de España en el siglo XVI, para centrarse ya en el otro momento de cambio que supone la llegada de los Borbones y los hechos de la España de la Restauración hasta el enfrentamiento que llevo a España a la Guerra Civil.

El tercer bloque, que ha acaparado interrogantes en los exámenes, lo constituyen los 6 temas siguientes: 3.- la Península Ibérica en la Edad Media: los reinos cristianos, 4.- la Baja Edad Media. La crisis de los siglos XIV y XV, 5.- los Reyes Católicos: la construcción el Estado moderno, 7.- la España del Barroco, 15.- España durante el franquismo, y 16.- la España democrática. Es de destacar que el 37,5% de los temas acaparan el 11,8% del total de preguntas. Podríamos, con las debidas reservas, interpretar que Los reinos cristianos, Los Reyes Católicos y los

siglos XIV y XV, unidos al Barroco y los hechos acontecidos en la etapa actual, no constituyen el quehacer habitual del profesorado.

Gráfico nº 62



Un segundo nivel de análisis nos acerca a los apartados que constituyen los temas. En él podemos apreciar, más concretamente, las prioridades internas que el profesorado tiene a la hora de concretar los contenidos sobre los que desea obtener información y, por lo tanto, los referentes para determinar si el alumnado ha superado o no la materia de Historia de España. La tabla nº 57 resume lo que comentamos a continuación.

Decreto 113/2002 (CARM)		Número de preguntas 2003-2004
<b>Bloque 1.- Las Raíces. La Hispania Romana</b>		<b>45</b>
1.1.	El proceso de hominización en la península Ibérica: nuevos hallazgos	23
1.2.	Pueblos prerromanos. Las colonizaciones. La conquista romana. El proceso de romanización: cultura y arte	19
1.3.	La monarquía visigoda	3
<b>Bloque 2.- La península Ibérica en la Edad Media: Al-Ándalus</b>		<b>20</b>
2.1.	Evolución política y organización económica y social	18
2.2.	Cultura y arte	2

<b>Bloque 3.- La península Ibérica en la Edad Media: los reinos cristianos</b>		<b>8</b>
3.1.	Etapas de la reconquista y modelos de repoblación	8
3.2.	Manifestaciones artísticas y culturales	0
<b>Bloque 4.- La Baja Edad Media. La crisis de los siglos XIV y XV</b>		<b>0</b>
4.1.	La organización política. Las instituciones	0
4.2.	La expansión marítima en el Mediterráneo y en el Atlántico. Las islas Canarias	0
<b>Bloque 5.- Los Reyes Católicos: la construcción del Estado moderno</b>		<b>11</b>
5.1.	Unión dinástica. Conquista del Reino Nazarí e incorporación del Reino de Navarra	6
5.2.	La proyección exterior. El Descubrimiento de América	5
<b>Bloque 6.- La España del siglo XVI</b>		<b>19</b>
6.1.	El Imperio de Carlos V y la Monarquía Hispánica de Felipe II: política interior y exterior	18
6.2.	El modelo político de los Austrias. América: conquista, colonización y gobierno	0
6.3.	La cultura y el arte del Renacimiento en España	1
<b>Bloque 7.- La España del Barroco</b>		<b>1</b>
7.1.	Ocaso de la hegemonía de los Habsburgo: el sistema de Westfalia-Pirineos	1
7.2.	Crisis interna: política, económica y social	0
7.3.	Mentalidad, cultura y arte en el Siglo de Oro	0
<b>Bloque 8.- El siglo XVIII: los primeros Borbones</b>		<b>25</b>
8.1.	La Guerra de Sucesión y el sistema de Utrecht	7
8.2.	Cambio dinástico: las reformas internas. El despotismo ilustrado: Carlos III	18
8.3.	Política exterior. América	0
<b>Bloque 9.- Crisis del Antiguo Régimen</b>		<b>65</b>
9.1.	Guerra y revolución. La constitución de 1812	34
9.2.	Absolutismo y liberalismo: el reinado de Fernando VII	30
9.3.	La emancipación de la América española	1
<b>Bloque 10.- La construcción del Estado liberal</b>		<b>41</b>
10.1.	La oposición al sistema liberal: las guerras carlistas. La cuestión foral	9
10.2.	Isabel II: la organización del régimen liberal	20
10.3.	Sexenio democrático (1868-1874)	12
<b>Bloque 11.- El régimen de la Restauración</b>		<b>22</b>
11.1.	El sistema canovista: la constitución de 1876	16
11.2.	La oposición al sistema: Regionalismo, nacionalismo y movimiento obrero	2
11.3.	La liquidación del Imperio colonial: Cuba	4
<b>Bloque 12.- Alfonso XIII: la crisis de la Restauración</b>		<b>23</b>
12.1.	Regeneracionismo y revisionismo político. La crisis de 1909 y 1917	9
12.2.	La Guerra de Marruecos	1
12.3.	La dictadura de Primo de Rivera	13
<b>Bloque 13.- La II República</b>		<b>26</b>
13.1.	Evolución política: Constitución de 1931, bienio reformista, bienio radical-cedista y Frente Popular	26
13.2.	La cultura española desde los inicios de la Edad de Plata hasta 1936	0
<b>Bloque 14.- La Guerra Civil</b>		<b>19</b>
14.1.	La sublevación militar y el desarrollo de la guerra	14
14.2.	Evolución política de las dos zonas	0

14.3.	La internacionalización del conflicto	5
<b>Bloque 15.- España durante el franquismo</b>		<b>11</b>
15.1.	Evolución política y coyuntura internacional	10
15.2.	Las transformaciones económicas	1
15.3.	Los cambios sociales	0
15.4.	La oposición al régimen	0
15.5.	Evolución de las mentalidades. La cultura	0
<b>Bloque 16.- La España democrática</b>		<b>12</b>
16.1.	La transición política. La Constitución de 1978 y el Estado de las Autonomías	12
16.2.	Los gobiernos democráticos y la integración en Europa	0
<b>Bloque 17.- No identificadas</b>		<b>17</b>
<b>Total</b>		<b>365</b>

Si profundizamos en el primer bloque de contenidos, podemos observar que son las preguntas relativas al *proceso de Hominización* y los *pueblos prerromanos* las que más aparecen. En cuanto al segundo bloque, debemos indicar que casi la totalidad de las cuestiones son acerca de *la política y economía del Al-Ándalus*. Respecto a “La península Ibérica en la Edad Media” (tercer bloque), vemos que las preguntas son concernientes a las *etapas de la reconquista y a los modelos de repoblación*, no mostrando el profesorado ningún interés por las manifestaciones artísticas y culturales de los reinos cristianos. En relación con el cuarto bloque, destacar la no presencia de cuestiones sobre este tema. Continuando con “los Reyes Católicos” (quinto bloque), la mayor manifestación de preguntas relativas a este bloque se halla repartida entre los dos temas internos. En el sexto bloque, es donde los docentes hacen mayoritariamente preguntas acerca de “*El Imperio de Carlos V y la Monarquía Hispánica de Felipe II: política interior y exterior*”, dejando para momentos circunstanciales los otros temas. En cuanto al séptimo bloque, podemos decir que su presencia es testimonial, y concentrándose dicha presencia en el tema relativo al “*Ocaso de la hegemonía de los Habsburgo: el sistema de Westfalia-Pirineos*”.

Con el octavo bloque la situación comienza a cambiar, pues el profesorado comienza de nuevo a realizar más preguntas sobre cada uno de los mismos, a diferencia de lo que venía sucediendo hasta el momento (exceptuando los dos primeros). Cuando se trata de centrarse en algún tema en concreto, los docentes lo hacen especialmente en el referente al “*Cambio dinástico: las reformas internas. El despotismo ilustrado: Carlos III*” o en su defecto a “*La Guerra de Sucesión y el sistema de Utrecht*”. En relación a “La crisis del Antiguo Régimen” (noveno bloque), se presta una especial atención a los temas de la “*Guerra y revolución. La constitución de 1812*” y del “*Absolutismo y liberalismo: el reinado de Fernando VII*”. También podemos añadir, que es el bloque que más interés despierta entre el profesorado de Historia, pues es sobre el que más preguntas hemos encontrado. El bloque 10, es de los pocos en los que hemos hallado una distribución más o menos equilibrada de preguntas por temas (exceptuando el bloque cinco), pero a pesar de ello hay un tema que destaca algo más sobre los demás: “*Isabel II: la organización del régimen liberal*”. En el onceavo bloque de contenidos, aunque los docentes también han planteado preguntas en todos sus temas internos, se han vuelto a centrar principalmente en uno de ellos: “*El sistema canovista: la constitución de 1876*”; quedando patente la escasa existencia de cuestiones relativas a los otros dos temas. En cuanto al bloque referente a Alfonso XIII y la Restauración, destacar que las preguntas son relativas tanto al “*Regeneracionismo y revisionismo político. La crisis de 1909 y 1917*” como a “*La dictadura de Primo de Rivera*”, aunque se centran sobre todo en este último tema.

Las preguntas que hacen referencia a la temática del bloque 13, son únicamente sobre uno de sus temas internos “*Evolución política: Constitución de 1931, bienio reformista, bienio radical-cedista y Frente Popular*”, quedando de nuevo constancia que los aspectos relativos a la cultura y el arte no interesan al profesorado. Con relación a la Guerra Civil (bloque 14), señalar que las preguntas, son referentes a “*La sublevación militar y el desarrollo de la guerra*” y a “*La*

*internacionalización del conflicto*”, e inexistentes cuando se refieren a la “Evolución política de las dos zonas”.

En el quinceavo bloque, hay que destacar la concentración mayoritaria de las cuestiones acerca del franquismo en el tema “*Evolución política y coyuntura internacional*”, así como la total o casi total ausencia de preguntas relativas a “Las transformaciones económicas”, “Los cambios sociales”, “La oposición al régimen” y la “Evolución de las mentalidades. La cultura” en la España del franquismo. En el último de los bloques temáticos (16), que hace referencia a la España democrática, podemos observar que tan solo podemos hallar cuestiones sobre el tema relativo a “*La transición política. La Constitución de 1978 y el Estado de las Autonomías*”.

Finalmente comentar que las preguntas incluidas en el bloque numerado 17, son aquellas que no se han podido identificar con ningún tema en concreto, pues normalmente se recogieron aquellas que combinaban varias temáticas.

Con la finalidad de clarificar la relevancia que cada uno de los temas, que forman los bloques temáticos, tiene para el profesorado, presentamos la siguiente tabla (nº 58), en donde quedan expuestos por orden de presencia los diferentes temas que encontramos en las preguntas de los exámenes de Historia de 2º de Bachillerato. En este sentido, podemos observar que son principalmente las preguntas acerca de la *crisis del Antiguo Régimen* (9.1 y 9.2, específicamente), la *II República* (más concretamente su evolución política) y el *proceso de hominización*, sobre las que los docentes más hincapié realizan en sus exámenes. Muy cercanas, en número de cuestiones, hallamos los temas relativos al Estado Liberal (10.2 y 10.3), los pueblos prerromanos, la evolución política del Al-Ándalus, Carlos V y Felipe II, Carlos III, la constitución de 1876, la Guerra Civil (aunque solo el punto referente a la sublevación y al desarrollo de la guerra, 14.1), la dictadura de Primo de Rivera y la transición política. El resto de los temas son abordados en un escaso número de

preguntas, encontrándose entre éstas, sobre todo, aquellas preguntas relativas a la cultura y el arte de distintos etapas históricas.

Tabla nº 58		Número de preguntas 2003-2004
9.1.	Guerra y revolución. La constitución de 1812	34
9.2.	Absolutismo y liberalismo: el reinado de Fernando VII	30
13.1.	Evolución política: Constitución de 1931, bienio reformista, bienio radical-cedista y Frente Popular	26
1.1.	El proceso de hominización en la península Ibérica: nuevos hallazgos	23
10.2.	Isabel II: la organización del régimen liberal	20
1.2.	Pueblos prerromanos. Las colonizaciones. La conquista romana. El proceso de romanización: cultura y arte	19
2.1.	Evolución política y organización económica y social	18
6.1.	El Imperio de Carlos V y la Monarquía Hispánica de Felipe II: política interior y exterior	18
8.2.	Cambio dinástico: las reformas internas. El despotismo ilustrado: Carlos III	18
11.1.	El sistema canovista: la constitución de 1876	16
14.1.	La sublevación militar y el desarrollo de la guerra	14
12.3.	La dictadura de Primo de Rivera	13
10.3.	Sexenio democrático (1868-1874)	12
16.1.	La transición política. La Constitución de 1978 y el Estado de las Autonomías	12
15.1.	Evolución política y coyuntura internacional	10
10.1.	La oposición al sistema liberal: las guerras carlistas. La cuestión foral	9
12.1.	Regeneracionismo y revisionismo político. La crisis de 1909 y 1917	9
3.1.	Etapas de la reconquista y modelos de repoblación	8
8.1.	La Guerra de Sucesión y el sistema de Utrecht	7
5.1.	Unión dinástica. Conquista del Reino Nazarí e incorporación del Reino de Navarra	6
5.2.	La proyección exterior. El Descubrimiento de América	5
14.3.	La internacionalización del conflicto	5
11.3.	La liquidación del Imperio colonial: Cuba	4
1.3.	La monarquía visigoda	3
2.2.	Cultura y arte	2
11.2.	La oposición al sistema: Regionalismo, nacionalismo y movimiento obrero	2
6.3.	La cultura y el arte del Renacimiento en España	1
7.1.	Ocaso de la hegemonía de los Habsburgo: el sistema de Westfalia-Pirineos	1
9.3.	La emancipación de la América española	1
12.2.	La Guerra de Marruecos	1
15.2.	Las transformaciones económicas	1
3.2.	Manifestaciones artísticas y culturales	0
4.1.	La organización política. Las instituciones	0
4.2.	La expansión marítima en el Mediterráneo y en el Atlántico. Las islas Canarias	0
6.2.	El modelo político de los Austrias. América: conquista, colonización y gobierno	0
7.2.	Crisis interna: política, económica y social	0
7.3.	Mentalidad, cultura y arte en el Siglo de Oro	0

8.3.	Política exterior. América	0
13.2.	La cultura española desde los inicios de a Edad de Plata hasta 1936	0
14.2.	Evolución política de las dos zonas	0
15.3.	Los cambios sociales	0
15.4.	La oposición al régimen	0
15.5.	Evolución de las mentalidades. La cultura	0
16.2.	Los gobiernos democráticos y la integración en Europa	0

Cualquier simplificación es siempre restrictiva, sin embargo bien entendida, supone una aproximación a un hecho que permite su comprensión. A lo largo de este apartado, hemos analizado detalladamente los distintos descriptores que han constituido los enunciados de las preguntas y que a su vez han formado el contenido examinado. Parece ahora pertinente cerrar este proceso con una reflexión global sobre los mismos. Con 4 descriptores llegamos casi al 25% de las preguntas y con 14 casi al 70%, estos datos nos permiten interpretar que esa sería la formación evaluada cuando nos referimos a la Historia de España y, con las debidas precisiones, esa sería la visión que de dicha materia se tiene.

## **Reflexión sobre el análisis de los contenidos**

Si hacemos un recorrido por los decretos de Bachillerato, las pruebas de selectividad y los contenidos hallados en las preguntas de los exámenes de Historia, podemos observar lo siguiente:

- Los contenidos mínimos presentados por el MEC en el Real Decreto de 3474/2000 sufren algunas modificaciones cuando son recogidos por el decreto de la CARM, en más de la mitad de sus temas. Dichas diferencias están, más bien, referidas a concreciones de los temas o a pequeños cambios en su redacción, y son pocos los bloques en los que podemos hallar la introducción de un nuevo tema.
- Generalmente, es en el Decreto 113/2002 promulgado por la CARM, en donde los temas son más específicos, pues se subdividen en una serie de aspectos o dimensiones a tratar en el mismo o toman identidad propia formando otro tema.
- Entre los diferentes temas que configuran el temario de Historia de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en dicho decreto, no hemos hallado ninguno que haga referencia a acontecimientos ocurridos en nuestra Comunidad.
- El hecho de que en las pruebas de selectividad se incluyan preguntas relativas a determinados temas de la historia, como por ejemplo “La Prehistoria”, influye notablemente en los contenidos de las preguntas de los exámenes que el profesorado va a emplear para evaluar a sus alumnos.
- En los exámenes de 2003, más de las tres cuartas partes de las preguntas se concentraban en el periodo de la Historia Contemporánea, mientras que el resto de las cuestiones se repartían entre la Historia Media y Moderna, así

como entre aquellas preguntas que combinaban diferentes temas y por tanto no se han podido clasificar en un periodo concreto.

- Sin embargo, en los exámenes del año 2004 encontramos una mayor distribución de los temas entre las diferentes preguntas que los componen. Así, y aunque más de la mitad de las mismas abarquen también la Historia Contemporánea, hallamos que el profesorado realiza preguntas de todos los periodos históricos y en mayor proporción que el curso anterior.
- Los temas relativos a la *Hispania Romana*, la *crisis del Antiguo Régimen* y la *construcción del Estado Liberal*, aparecen en la mayor parte de los exámenes de Historia puestos a los alumnos en 2º de Bachillerato en el curso 2003-2004.
- Son principalmente las preguntas acerca de la *crisis del Antiguo Régimen* (9.1 y 9.2, específicamente), la *II República* (más concretamente su evolución política) y el *proceso de hominización*, sobre las que los docentes más hincapié realizan en sus exámenes del 2004.
- El profesorado, en general, apenas trata los temas relativos al arte y la cultura independientemente de la época, pues a la hora de elaborar las preguntas de los exámenes no aparecen estos temas o lo hacen en momentos muy puntuales.

---

## 4.- Conclusiones

---



## INTRODUCCIÓN

En los apartados anteriores de esta Tesis Doctoral he desarrollado pormenorizadamente los interrogantes iniciales, en éste presentaremos una reflexión que sintetiza los resultados obtenidos y propondremos algunas consideraciones sobre la evaluación y los exámenes.

Evidentemente esta tesis ha constituido su objeto de estudio en torno a la evaluación de los aprendizajes de la enseñanza de Historia de España de COU y 2º de Bachillerato desde un enfoque no experimental de carácter descriptivo y, en menor medida, histórico. La base empírica de este trabajo se ha llevado a cabo desde dos fuentes de información: la memoria y los recuerdos, que proporcionan una visión general del proceso evaluativo; y los protocolos de los exámenes de Historia, que concretan y desarrollan el instrumento con el que se ha obtenido la información de esta materia. Así pues, hemos explorado nuestro objeto de estudio desde dos de los agentes implicados en el proceso de evaluación: los alumnos, sus recuerdos sobre la misma; y los profesores, a través de las evidencias recogidas en los protocolos de que hacían de sus exámenes.

Igualmente, hemos articulado la información, anteriormente comentada, desde una orientación longitudinal y transversal. El disponer de datos de algo más de una década (1993-2004), nos ha permitido una visión dinámica de los mismos, además de discurrir por un periodo de profundos cambios en la sociedad española, como fue la sustitución de la LGE por la LOGSE. Unas circunstancias en las que una y otra reforma educativa convivieron y, progresivamente la segunda fue reemplazando a la primera. Tampoco se puede olvidar que el corte transversal que realizamos (2003-2004), presenta también otro proceso singular en el ámbito educativo, al recoger información de otro momento coyuntural como fue la modificación de los contenidos de esta materia (pasa de Historia de España

Contemporánea a Historia de España), y el desarrollo de las competencias educativas de Bachillerato por parte de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Recordando la cita que hicimos de Bolívar (2000) “los alumnos acaban trabajando en aquello que intuyen que es relevante para la evaluación” (p. 2), podemos concluir que a lo largo de este trabajo hemos pretendido ofrecer una radiografía de las evaluaciones que nos permita conocer qué se hace al llevar a cabo:

- un corte en los años 2003 y 2004, en el que cambia el currículo y la CARM asume sus competencias,
- la percepción de los alumnos a través de 1389 casos, que recogen sus vivencias de diez años en los que se inicia y culmina la implantación de la LOGSE,
- las pruebas formales de 155 profesores, mediante 410 exámenes y 1743 preguntas.

Cabe realizar, en esta revisión final, ateniéndonos a los objetivos planteados y a los resultados del análisis realizado (la realidad de los exámenes de Historia de 2º de Bachillerato), cuatro interrogantes a modo de conclusiones y prospectivas. La primera está relacionada con la estructura “formal” de los protocolos de los exámenes, la segunda por el contenido cognitivo que se exige a los alumnos en estos protocolos, la tercera por el contenido disciplinar y, la última, sobre los referentes en los que se fundamentan todo ese entramado evaluativo.

Es interesante destacar que estos resultados recogen, como venimos diciendo, el continuo transitar de estos diez años, el resultado de los imperceptibles cambios diarios que nos pueden llevar a pensar que en el campo de la enseñanza, y más concretamente de la evaluación, nada o muy poco se ha movido.

La primera interrogante da respuesta al “*alcance*” que puede tener el “*formato*” que adoptan los protocolos de los exámenes de Historia. Una estructura que, sin ninguna duda, está influyendo en el tipo y la naturaleza de la información recogida y que será el referente para tomar las decisiones y juicios que la evaluación tiene. Más concretamente el enunciado sería el siguiente:



*Qué supone para la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato, que la estructura formal de los exámenes tienda a organizarse en:*

- 3 evaluaciones por curso
- 1 recuperación al final de cada evaluación
- 2 exámenes escritos de redacción parciales y eliminatorios por evaluación
- 4 preguntas en cada examen
- Enunciados de preguntas abiertas o acotadas

En los resultados obtenidos en esta investigación, hemos podido comprobar como en los últimos cursos los alumnos hablan de la división del curso en tres evaluaciones<sup>128</sup>, y que en cada una de las mismas solían realizarse 2 exámenes escritos de redacción. Dichos exámenes tenían la característica común de ser parciales eliminatorios, es decir, exámenes en donde tan sólo se pregunta por unos conocimientos determinados de la materia y que en el caso de ser superados el alumno no tiene que examinarse más de ellos. Estos exámenes constaban normalmente de 4 preguntas cuya tipología era, principalmente, abierta (*Los Reyes Católicos*), o acotada (*La regencia de M<sup>a</sup> Cristina: su significado general y etapas más importantes del período*), o en su defecto comentarios de texto o preguntas concretas.

---

<sup>128</sup> Como ya hemos comentado en apartados anteriores, esta división del curso en tres trimestres es debido a que así es especificado en el apartado tercero 2 de la Orden de 12 de noviembre de 1992.

Respecto a la tipología de las cuestiones, debemos señalar que en el caso de que los exámenes se compusieran de preguntas abiertas o comentarios de texto, ambos eran, mayoritariamente, “no guiados”; es decir, que un importante número de profesores cuando plantean en sus protocolos cuestiones abiertas o comentarios de texto, lo hacen sin adjuntar puntos o cuestiones más específicas que ayuden al alumno a enfocar y desarrollar la pregunta del examen.

Este continuo de examen tras examen, llega a su cumbre con la cantidad y diversidad de recuperaciones que el profesorado pone al alcance de sus alumnos, de tal manera que parecen poner de manifiesto la intención de que sus estudiantes superen la materia con el mayor número y facilidades posibles. Como ya habíamos señalado, las recuperaciones más utilizadas por los docentes de Historia, según los alumnos, son las realizadas al final de cada trimestre, independientemente de que en éstas solamente se recojan los contenidos de la evaluación correspondiente, o los contenidos de la evaluación correspondiente más los del trimestre anterior.

En relación con esta estructura formal de los exámenes a la que tiende la materia de Historia, hemos podido comprobar como, el tipo de evaluación que el profesorado plantea a sus alumnos en esta asignatura y en este nivel educativo, se corresponde con un tipo de explicación a la que Wilson (2001), denominaba *empaquetada*. Efectivamente al estar atomizados cada trozo estudiado, es independiente del otro y, por tanto, no favorece el sentido de causalidad y relación de la materia. Es decir, que estaríamos ante un tipo de enseñanza en la que se justifica el hecho de que las pruebas sean eliminatorias y la gran cantidad y diversidad de recuperaciones, se consideren algo loable, a pesar de la independencia y escasa relación que proporcionan entre los diferentes temas.

Entre todo este entramado de exámenes, preguntas, recuperaciones... podemos concluir que, en general, cuando los alumnos de Historia de España de 2º

de Bachillerato se enfrentan a cada unas de las evaluaciones que configuran el curso escolar, suelen hacerlo con la siguiente estructura:

2 exámenes (parciales eliminatorios) 4 preguntas en cada examen 1 recuperación al final de cada evaluación
--

Esta estructura formal está afectando significativamente a la adquisición del contenido de la materia, debido a algunas de las dimensiones comentadas como la realización de parciales eliminatorios. Este hecho conduce a que el aprendizaje de los alumnos esté “parcializado” favoreciendo, sin duda, la sustitución de un conocimiento por otro en cada situación de examen.

Otra de las dimensiones que esta afectando al aprendizaje de los discentes es la realización de preguntas no guiadas en los exámenes, en cuyos enunciados no queda claramente especificado como abordarlas tanto conceptual como procedimentalmente. Esto implica que el alumno, para poder superar la prueba, debe haber adquirido un mínimo de conocimientos y saber realizar una síntesis de los mismos con una cierta concordancia y sin olvidar ninguno de los puntos más relevantes.

Si a estas dos dimensiones le añadimos, la cada vez más extendida costumbre entre el profesorado de realizar recuperaciones, ya sea por examen o por evaluación suspensa, nos encontramos ante un estado de “continuo examen” que en nada favorece al concepto de globalidad de la materia y de formación del alumno.

Por otra parte, y en relación con las diferencias encontradas entre los sistemas educativos LGE y LOGSE a la hora de hablar de los exámenes y de la evaluación, hay que destacar que son los alumnos de LOGSE los que representan, en general, un mayor número de casos y realizan más aportaciones, expresando

mayores sensibilidades (positivas o negativas) que los anteriores. De alguna manera, podríamos interpretar como un cambio con la situación anterior, más concretamente, las relativas:

- ✓ al número y la optatividad de las preguntas, mayor número de alumnos de la LOGSE hacen referencia a ese hecho, 4 preguntas a elegir dos o tres,
- ✓ a la mayor similitud de los exámenes con las pruebas de la selectividad en un número de declaraciones cada vez mayores,
- ✓ a las consideraciones hacia las preguntas importantes realizadas por el profesor durante las clases, indicando aquello que era importante y podía salir,
- ✓ al incremento de las técnicas escritas y orales, las segundas en todo caso para las recuperaciones o como técnica complementaria a la anterior,
- ✓ a la realización de dos exámenes por evaluación, e incluso el inicio de hacer exámenes por temas,
- ✓ a los criterios de calificación recogidos a partir de las declaraciones del profesor. Mas concretamente lo alumnos LOGSE aprecian de sus profesores que lo importante era la prueba final incluso estimada en porcentajes, la influencia de la ortografía, pero también otras consideraciones que matizaban la nota como el buen compartimiento, la asistencia, etc.,
- ✓ a las condiciones en o para la realización del examen. Efectivamente, en esos momentos el docente atendía con mayor cuidado esas condiciones, con mayor conciencia de las mismas,
- ✓ a la forma que tiene el profesor de presentar las correcciones a los alumnos, y
- ✓ a la actitud y la ubicación del profesor en los exámenes.

Por consiguiente, la implantación de la LOGSE y algunos de los procesos de cambio que en ella se propusieron, sí han llegado e institucionalizado en las prácticas evaluativas.

En definitiva, debemos plantearnos la necesidad o la conveniencia de potenciar más la utilización de exámenes globales o exámenes que, aunque parciales, en sus preguntas impliquen relacionar diferentes temas, pues serán los que faciliten al discente estudiar bajo una visión más completa y, por consiguiente, van a ayudar a que el alumnado adquiera ese conocimiento global y no parcializado de la Historia de España.

En este sentido, también debemos plantearnos la necesidad o la conveniencia de mantener enunciados guiados, donde el estudiante encuentre, en particular, el apoyo básico para la elaboración de la respuesta y, en general, un aprendizaje de la materia más estructurado y secuencial. Y, por último, la necesidad o la conveniencia de racionalizar el número de exámenes a lo largo del curso académico, pues la existencia de prácticas evaluativas estructuradas en torno a un número muy alto de exámenes que solamente incluyen una breve cantidad de contenido (uno o dos temas), eliminan materia y además ofrecen recuperaciones hasta superarla implican, además de una “parcialización del contenido”, como ya hemos comentado, un estado de “continuo de examen”. Por lo que es preciso una sensatez en la utilización de los mismos, de tal manera que permita superar esta situación que se detecta cada vez con mayor uso, al menos en las evaluaciones de Historia de 2º de Bachillerato.

Determinado el formato de las preguntas y la importancia del mismo, la segunda interrogante profundizará en las capacidades cognitivas que se les pide a los alumnos, es decir, ¿qué han de hacer intelectualmente con los contenidos que se les pide en los formatos que les marcan? Si hacíamos hincapié en la importancia de la forma en la que los protocolos de los exámenes adoptan, sin duda esta segunda interrogante tiene un calado mayor que la primera de nuestras preguntas. Determinar un referente para dichas capacidades fue complicado como vimos, y se resolvió recurriendo al análisis de los criterios de evaluación propuesto en el Decreto. Así pues, la segunda interrogante adopta este enunciado:



*Qué significado tiene que en las preguntas de los exámenes, las capacidades encontradas sean:*

- conocer y analizar (o las dos), independientemente del tipo de enunciado que tengan las preguntas de los exámenes,
- conocer y analizar en las preguntas abiertas y acotadas,
- conocer, analizar y comprender en las preguntas concretas
- situar y valorar en los comentarios de texto

Una vez conocidas las tipologías de preguntas que más aparecen en los exámenes de Historia de 2º de Bachillerato, así como las características formales de estos exámenes, pasamos a plantearnos qué capacidades son las que exigen los profesores de dicha materia en estos exámenes, en general, y en este tipo de cuestiones, en particular, pues las capacidades que reclama de sus alumnos ni son todas iguales, ni las pide en la misma relación en cada una de las preguntas de sus pruebas.

Si consideráramos un examen tipo de Historia, siguiendo la estructura anterior, descubriríamos que, como mínimo, en la mitad de las preguntas que lo componen los profesores piden fundamentalmente el recuerdo o memorización de los contenidos, es decir, las capacidades de conocer y analizar. Como ya señalábamos durante el discurso sobre las capacidades, en el caso de la de analizar, comentábamos la especial interpretación que los alumnos han realizado de dicha capacidad, pues para ellos el análisis de las preguntas o el responder a ellas destacando aquellas características que considerasen más relevantes, se hacía desde la reproducción de los conocimientos o desde el simple recuerdo y no desde la distinción y relación de los más importantes. Así mismo, a esto debemos añadir que es también la unión o combinación de las capacidades de conocer y analizar las que predominan en estas pruebas, pues en cada una de ellas el profesorado no les pide una sola referencia intelectual, sino que normalmente les solicita que realice varias de ellas, en muchas ocasiones con un alcance similar.

Algo semejante ocurre cuando relacionamos la tipología de preguntas con las capacidades que en ellas se exige. De este modo, tanto en las preguntas abiertas y acotadas como de vocabulario y concretas, prima la presencia de las capacidades de conocer y analizar, ya sea individualmente o combinándolas; sin embargo, es en esta última tipología de interrogantes donde la capacidad de comprensión comienza a tomar relevancia. Así mismo, debemos destacar la importancia que la capacidad de situar tiene para los docentes cuando se trata de plantear a sus alumnos comentarios de texto (principalmente cuando se trata de no guiados), y la presencia que comienza a tener la capacidad de valorar en este tipo de cuestiones, pues es la única tipología en donde posee una mayor relevancia.

Observando estos datos nos planteamos la situación de calidad en la que se hallan los exámenes de Historia y, más concretamente, las preguntas que en ellos se incluyen. En este sentido, son las cuestiones abiertas, acotadas y de vocabulario las que nos suponen mayor incertidumbre en cuanto a su calidad, pues como ya hemos

comentado, el hecho de que en estas tipologías al alumnado tan sólo se le exija el recuerdo de los contenidos, pone en duda que su estudio lleve a una verdadera comprensión de los mismos y, por tanto, tengamos que hablar de un aprendizaje memorístico. Así mismo, las preguntas concretas se hallan en una situación similar a las anteriores, con la única salvedad que en éstas sí se les ha pedido la comprensión de los contenidos, por lo que, aunque no podamos considerarlas como preguntas con un buen nivel de calidad, sí podríamos pensar que el aprendizaje desarrollado en sus respuestas, es menos memorístico que el anterior. En este punto llegamos a los comentarios de texto donde, debido a que la mayor presencia de las capacidades intelectuales recae sobre las de situar y valorar, los discentes se ven en la necesidad de estudiar la materia comprendiéndola en profundidad, pues han de ser capaces de situarla en un tiempo y espacio concreto y de valorar críticamente. Por tanto, cuando nos encontramos pruebas en las que se incluyen comentarios de texto, estamos ante exámenes que poseen una mayor calidad educativa, ya que el alumnado necesita para la elaboración de la respuesta un aprendizaje más crítico del contenido.

Otro hecho que debemos destacar, con las debidas precauciones, es que los *criterios de evaluación recogidos en los decreto de currículo*, han guiado el quehacer de los docentes en sus exámenes de Historia de España. Más específicamente, decir que estos criterios de evaluación suponen un referente para el profesorado a la hora de plantear las preguntas o exámenes a sus alumnos pues hemos podido reconocer, las capacidades cognitivas utilizadas, en los protocolos de examen estudiados. Además, podemos añadir que son las capacidades que con mayor presencia aparecen en los criterios de evaluación, las que han sido utilizadas por los docentes en las preguntas que constituyen las pruebas analizadas en este trabajo.

Como resumen, podemos señalar que la abrumadora presencia de preguntas de mera reproducción, nos lleva a plantearnos la calidad de los conocimientos de la

Historia de España alcanzados, pues, además, conforme las capacidades van suponiendo un mayor nivel de comprensión de la materia, va disminuyendo el número de las mismas. Por consiguiente, podemos razonablemente mantener que los alumnos no se ven en la necesidad de realizar en general un estudio comprensivo y crítico de la materia, quedándose simplemente en un aprendizaje memorístico de la Historia.

En este sentido, tenemos que hacer alusión a los diversos tipos de concepción histórica que en su momento estudiamos: tradicional, ejemplar, crítica y genética, y relacionarlas con los tipos de capacidades que exige el profesorado en sus protocolos de examen. Más concretamente, debemos señalar que serían sólo los modos de generación de sentido tradicional y ejemplar los que, con ciertas reservas, están presentes en los enunciados de las cuestiones recogidas, especialmente cuando se trata de preguntas abiertas, acotadas, de vocabulario o concretas, pues es en éstas donde las operaciones mentales exigidas a los alumnos para su respuesta es menos compleja, y más referente al mero recuerdo de los contenidos. Sin embargo, en cuanto a las concepciones crítica y genética, que son las que podrían argumentar la capacidad de valorar y de relacionar, no podemos decir, en general, que estén presentes en las preguntas de los protocolos de examen de Historia, pues en estas concepciones se exige un nivel de aprendizaje tan profundo que, con las cuestiones formuladas y las capacidades solicitadas en las que prima mayormente la memorización de los conocimientos, va a ser complicado que se alcance. Aunque, sí podríamos hallarlas en algunos de los comentarios de texto propuestos por el profesorado en las pruebas, pues es la única tipología de preguntas donde el discente tiene que mantener una actitud activa y productiva ante el aprendizaje.

Tanto el formato de los protocolos, como las capacidades que se les piden a los alumnos que desarrollen, serían inoperantes sino se dispusiese del contenido pertinente que los justifica y da sentido. Los decretos de currículo y más específicamente el apartado donde señalan los contenidos, son los referentes que el docente tiene para impartir sus clase y, coherente con ello, evaluar los logros alcanzados por sus alumnos. Es claro también, que el docente, normalmente, ni da todos los contenidos, ni los que se desarrollan en el aula tienen todos la misma intensidad y alcance. Es por ello, que en este breve resumen, en el que nos acercamos comprensivamente a los mismos, disponemos de una síntesis de lo que ha constituido el eje de las interrogantes de los docentes de Historia en los cursos 2003-2004. Por ello, nos planteamos la tercera pregunta vinculada a los contenidos:

 *Qué supone para el aprendizaje de los alumnos que en los enunciados de los exámenes se pregunte mayoritariamente por contenidos sobre:*

- Acontecimientos de ámbito nacional y no regional.
- El periodo de la Historia Contemporánea.
- Los bloques temáticos de: la Hispania Romana, la crisis del Antiguo Régimen y la construcción del Estado Liberal.
- Los temas de: la Constitución de 1812 y el reinado de Fernando VII, la evolución política de la II República y el proceso de hominización.

A la hora de analizar, aunque sea brevemente, los contenidos que son evaluados en los exámenes de Historia de 2º de Bachillerato, debemos recordar en primer lugar cómo son vistos en cada uno de los decretos estudiados (3474/2000 y 113/2002).

Así, tanto en el Real Decreto 3474/2000 promulgado por el Ministerio como en el Decreto 113/2002 promulgado por la CARM, en general, tienen una misma percepción de lo que supone el estudio de la Historia de España para los alumnos, llegando incluso a plantear los mismos objetivos educativos en ambos decretos. El matiz que podemos decir que diferencia realmente a un decreto del otro, en lo referente a contenidos, es la alusión que se hace en el Decreto 113/2002 a los acontecimientos de ámbito regional, especialmente al hecho de que, a pesar de que éstos no estén incluidos como tales en dicho Decreto, anima a que se impartan.

Sin embargo, debemos resaltar que en la realidad educativa del aula recogida a través de los protocolos de examen de dicha materia, no hallamos referencia alguna a contenidos de tipo regional, a pesar de que en el Decreto promulgado por nuestra Comunidad se fomenten. En este sentido, también debemos señalar que no tenemos constancia que durante el desarrollo de las clases el profesorado relacione en algún momento de las mismas los acontecimientos nacionales con los regionales, pero sí que éstos no son evaluados.

En el análisis de los contenidos evaluados, encontramos una visión muy singularizada de la Historia de España, pues si atendemos al número de preguntas (más del 40%), se focalizan en tres de los 17 temas. Así pues, “*La Hispania Romana*”, “*La crisis del Antiguo Régimen*” y “*La construcción del Estado Liberal*”, serían los tres momentos históricos de mayor relevancia, al menos por ser los que mayor número de frecuencia tienen. Perfilando aún más esos momentos (en los que hemos mantenidos la cronología, pero la hemos matizado con el tamaño de la letra en función de la cantidad de preguntas, a la vez que hemos ejemplificado cada uno de los tópicos), más concretamente se les preguntó por:

## 1.- Guerra y revolución. La constitución de 1812

*182.03- Constitución de 1812 y Cortes de Cádiz*

.....

## 2.- Absolutismo y liberalismo: el reinado de Fernando VII

*131.06- Reinado de Fernando VII*

.....

## 3.- Evolución política: Constitución de 1931, bienio reformista, bienio radical-cedista y Frente Popular

*154.04- La 1<sup>ª</sup> República*

.....

## 4.- El proceso de hominización en la península Ibérica: nuevos hallazgos

*168.02- El proceso de hominización*

.....

## 5.- Isabel II: la organización del régimen liberal

*138.03- La crisis del reinado de Isabel II*

.....

## 6.- Pueblos prerromanos. Las colonizaciones. La conquista romana. El proceso de romanización: cultura y arte

*160.01- Romanización en España*

.....

Sintetizar una información, es decir, destacar aquello que es más representativo de la misma, supone una abstracción comprensiva del espacio a estudiar; pero también un distanciamiento de la realidad que impide ver los detalles particulares de lo que se está analizando. Ese es nuestro reto en este apartado. En este sentido, podemos señalar que el hecho de preguntar en los exámenes por unos determinados temas, va a significar que los alumnos van a focalizar el aprendizaje de los mismos, quedando en un segundo plano aquellos otros temas de menor incidencia.

Evidentemente puede interpretarse este hecho de muy diversas maneras y, como mínimo, supone un nuevo interrogante para seguir investigando. Tal vez podamos estar recogiendo el sentir historiador de los docentes que, posiblemente,

recibieron una mayor formación en los periodos precisamente ahora menos estudiados, y ofrezcan una visión más crítica de la Historia de España: el momento claro de atraso en el que se vio España tras los intentos reformistas desde arriba del XVIII y su doloroso surgimiento en el XIX. Momentos que completan con el impacto de los hallazgos de Atapuerca y el proceso de romanización. No deja, ciertamente, de ser una interpretación que recoge algunos de esos momentos que constituyen nuestra Historia.

Ante esta situación, debemos señalar la necesidad de un doble planteamiento. Por una parte, la consideración de que los exámenes puedan incluir una mayor variabilidad de los temas y tópicos en los que se incluyan preguntas sobre los diversos contenidos más equilibrados del temario. La otra iría dirigida a estudiar el significado y alcance de esas selecciones pues, al final, no habrá más remedio que decidir lo que se enseña y, por lo tanto, por lo que hay que interrogar para conocer el aprendizaje de los alumnos.

Profundizando en el aprendizaje de la Historia, que podría deducirse de los contenidos y de los enunciados de las preguntas que configuran los protocolos de los exámenes, de acuerdo con los trabajos de Rösen (1997), nos ha parecido relevante comprobar cómo incluso las competencias tradicionales que pretende enseñar la Historia (la *percepción* del pasado desde la distancia con el presente, la *interpretación* del mismo para comprender el presente y el futuro, y la integración de los diferentes momentos de la Historia que se pueden hacer para *orientarnos* en la actualidad), no está clara su presencia en los enunciados de las preguntas, principalmente cuando nos referimos a percibir e interpretar la Historia. Por último, señalar que, la competencia orientativa, no hemos podido hallarla, al menos de manera explícita, en las cuestiones de los protocolos de exámenes analizados.

En los interrogantes anteriores nos planteamos el alcance que el proceso formal de las evaluaciones tiene, las capacidades que desarrollan los exámenes y los contenidos que se evalúan. En el cuarto nos proponemos abordar el grado de influencia que tienen dos referentes El decreto de currículo de bachillerato y la Selectividad. Desde luego la experiencia anterior adquirida, la propia forma de ser de los docentes, los alumnos y el centro influyen en las decisiones que toman los docentes en su docencia y evaluación, sin minusvalorarlos vamos en este último a abordar los señalados anteriormente. De esta forma nos planteamos:



*Qué influencia ejercen el Currículo de Bachillerato y las PAU en los exámenes de Historia de 2º de Bachillerato.*

Sin duda, cualquier comentario sobre lo que ocurre en Historia de España de 2º de Bachillerato, llevaría unida la situación de Selectividad. Efectivamente, existe y claramente se ve influenciada por la misma, sin embargo el estudio de los contenidos del Decreto, los criterios de evaluación en él contenidos y las preguntas y capacidades analizadas a partir de los protocolos de los exámenes realizados, nos permiten señalar la influencia de los mismos en el quehacer de la enseñanza del profesorado y, desde luego en su evaluación.

Como ya avanzábamos, cuando estudiábamos “*Análisis del contenido*”, el hecho de que en las pruebas de selectividad se incluyan preguntas relativas a determinados temas de la historia, como por ejemplo “La Prehistoria”, influye notablemente en los contenidos de las preguntas de los exámenes que el profesorado va a emplear para evaluar a sus alumnos. Sin embargo, también debemos señalar que este cambio en los enunciados de las preguntas de selectividad tiene su origen

en las modificaciones que produjo la implantación del Decreto 113/2002 en la CARM, así como la aplicación del Real Decreto 1025/2002 de 4 de Octubre en el que se regulaba la prueba de acceso a los estudios universitarios.

En este sentido, debemos también recordar que fue durante el análisis de las capacidades cognitivas solicitadas y después a través del análisis de los temas que aparecían en los enunciados de las preguntas, donde comenzamos a entender que no sólo la PAU induce al profesorado a poner unas determinadas cuestiones en los exámenes, sino que también el decreto que en ese momento se halle vigente está marcando esas pruebas. Por tanto, es en este momento de las conclusiones donde podemos destacar la influencia que los decretos y, más concretamente, los contenidos y los criterios de evaluación allí incluidos, ejercen en el profesorado.

A continuación, a modo de ejemplificación y sin ánimo de generalizar, queremos resaltar las similitudes que presentan las cuestiones de los exámenes de 2º de Bachillerato y las preguntas de las pruebas de selectividad, con los temas que configuran los contenidos del decreto. Así:

### **9.1.- Guerra y revolución. La constitución de 1812.** (Fue el descriptor con más preguntas)

Los enunciados de 20 de las 34 interrogantes que sobre el mismo hizo el profesorado fueron los siguientes:

- 162.01- Constitución de 1812
- 140.01- Constitución de 1812
- 176.03- Constitución de 1812
- 198.01- La constitución de 1812
- 127.03- La constitución de 1812
- 191.02- Comentario: Constitución de 1812
- 131.08- Comentario: Constitución de 1812
- 138.06- Principios de la constitución de 1812
- 128.07- Constitución de 1812: características, relación con otras constituciones y valoración.
- 156.02- Constitución de 1812. Cortes de Cádiz
- 137.01- Constitución de 1812. Cortes de Cádiz
- 182.03- Constitución de 1812 y Cortes de Cádiz

- 188.03- Comentario: las Cortes de Cádiz y la constitución de la "Pepa"
- 122.01- Cortes de Cádiz: su desarrollo y constitución de 1812
- 144.02- Las Cortes de Cádiz: 1812
- 131.07- Las Cortes de Cádiz
- 186.03- Cortes de Cádiz
- 116.01- Cortes de Cádiz y su obra reformadora
- 129.01- Cortes de Cádiz: su obra reformadora
- 143.01- Las Cortes de Cádiz: su obra reformadora

Las preguntas que sobre el tema se hicieron en septiembre de 2000 y 2002, correspondientemente, en el examen de Selectividad fueron:

**“1<sup>a</sup>. Constitución de 1812”**

**“1<sup>a</sup>. Las Cortes de Cádiz: su obra reformadora”**

### **1.1.- El proceso de hominización en la península Ibérica: nuevos hallazgos**

Los enunciados de 12 de las 23 preguntas que sobre el mismo hizo el profesorado:

- 202.01- La hominización
- 173.01- Proceso de hominización
- 181.01- Proceso de hominización
- 190.01- Proceso de hominización
- 192.01- Proceso de hominización
- 127.01- El proceso de hominización
- 168.02- El proceso de hominización
- 171.01- El proceso de hominización
- 142.02- El proceso de hominización en la Península Ibérica
- 146.02- El proceso de hominización en la Península Ibérica
- 163.01- Península Ibérica. El hombre en España, nuevos hallazgos
- 117.01- El proceso de hominización de la Península Ibérica: nuevos hallazgos

La pregunta que sobre el tema se hizo en septiembre de 2004 en el examen de Selectividad:

**“A) El proceso de Hominización de la Península Ibérica: Nuevos hallazgos”**

Como hemos podido observar a través de estos dos ejemplos, las preguntas planteadas en los exámenes conservan una similitud con las encontradas en las pruebas de selectividad y con su tema correspondiente en el decreto, llegando en ocasiones a ser idénticas. En definitiva, no es difícil apreciar que el profesorado de Historia de 2º de Bachillerato tiene como referente tanto la programación curricular como las cuestiones descritas en las pruebas de selectividad, a la hora de establecer los enunciados de las preguntas incluidos en sus exámenes.

Sin olvidar, que la finalidad principal del trabajo era la de ofrecer una radiografía de las características de cómo se evalúa en la materia de Historia en COU y 2º de Bachillerato LOGSE, y las técnicas empleadas para la obtención de la información que se pretende evaluar, más específicamente, los exámenes; cabe ultimarlos presentando algunas prospecciones generales.

No se puede hablar de una uniformidad a la hora de evaluar. Tanto en los aspectos denominados formales como en los sustantivos, se presentan tal cantidad de matices que, exceptuando algunos tópicos como el uso de exámenes escritos, la realización de tres evaluaciones y la importante presencia de preguntas cuya respuesta exige una memorización de los contenidos, podemos decir que cada profesor es un mundo complejo y singular que necesita ser interpretado por parte de los alumnos para poder superar la materia.

Podemos concluir también, que existen dos claros referentes que ejercen una gran influencia en este quehacer evaluador de los docentes de Historia de 2º de Bachillerato, como son las pruebas de selectividad y el decreto de currículum, y dentro de éste, más concretamente, los contenidos y los criterios de evaluación. Estamos hablando, por tanto, de dos momentos y dos decisiones educativas sustancialmente sensibles al cambio, que por su naturaleza llegan a constituirse

como referentes de los enunciados de las preguntas que forman los exámenes planteados por el profesorado.

De ahí, la importancia futura de conocer cómo se elaboran y la finalidad con la que se llevan a cabo, por un lado las PAU, investigando las decisiones que se toman y, por tanto, analizando una figura tan relevante como es la del coordinador de las mismas; y, por otro lado, los contenidos y los criterios de evaluación incluidos en el decreto de currículum vigente en el momento, estudiando el alcance que tienen. En definitiva, sería conveniente ver el modo de poder profundizar en dos espacios, como son los decretos y la selectividad, por su trascendencia en el quehacer del profesorado.

---

# 5.- Bibliografía

---



Abad, F.J. et al. *Proyecto de innovación docente: Ayuda a la creación de exámenes*. Departamento de Psicología Social y metodología, Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid [www.uam.es/docencia/ace/22-elaboracion.htm](http://www.uam.es/docencia/ace/22-elaboracion.htm) (15 marzo 2006)

Aebli, H. (1988). *Doce formas básicas de enseñar*. Una didáctica basada en la psicología. Madrid: Narcea.

Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.

Aladana Fernández, S. (1969). *Didáctica de la Historia*. Alcoy: Editorial MARFIL, S.A..

Alfageme González, B. y Martín Torres, M.T. (2006). Uso formativo de los museos universitarios en España. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 263-286.

Alfageme González, B. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 25, 209-228.

Alkin, M.C. y Ellet, F.S. (1991). Desarrollo de los modelos de evaluación. En. T. Husen y T. N. Postlethwaite (dirs.). *Enciclopedia Internacional de Educación*. (vol. V, 2574-2580). Barcelona: Vicens Vives; MEC.

Alonso Tapia, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

Alonso Tapia, J. (1997). *Evaluación del conocimiento y su adquisición. Volumen I, Ciencias Sociales*. Madrid: CIDE.

Álvarez Méndez, J.M. (1982). Las Ciencias de la Educación en el contexto interdisciplinar. una justificación epistemológica. *Revista Española de Pedagogía*, 40 (155). En J.M. Álvarez Mendez (1987). *Didáctica, Currículo y Evaluación*. sobre cuestiones didácticas. Barcelona: Alamex, 11-28.

Álvarez Méndez, J.M. (1985a). La Evaluación cualitativa. delimitación conceptual y caracterización global En. Álvarez Mendez, J.M. (1987). *Didáctica, Currículo y Evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas* (pp. 59-66). Barcelona: Alamex.

Álvarez Méndez, J.M. (1985b). Métodos y técnicas de evaluación desde la perspectiva cualitativa. En. Álvarez Mendez, J.M. (1987). *Didáctica, Currículo y Evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. (pp. 67-78). Barcelona: Alamex.

- Álvarez Méndez, N. (1996). El alumnado. La evaluación como actividad crítica del aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 219.
- Anderson, J.O. (1989). Evaluation of student achievement: Teacher practices and educational measurement. *The Alberta Journal of Educational Research*, 35, 123-133.
- Angulo, J.F. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Angvik, M. y Von Borries, B. (Eds.) (1997). *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Antolí, B. (1987). *Aproximación a la Didáctica*. Barcelona: PPU.
- Applebee, A. Langer, J. y Mullis, I. (1987). *The nation's report card: Literature and U.S. history*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- AA.VV. (2000). *Informe Educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Fundación Hogar del empleado. Madrid: Santillana.
- Bailyn, B. (1994). *On the teaching and writing of history*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Bain, R.B. (1997). *Teaching history as an epistemic act: Notes from a practitioner*. Paper presented at the annual meeting of the American Historical Association, New York.
- Balan, J. (1984). *Las Historias de Vida en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Barbier, J.M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal
- Barton, K.C. y Levstik, L.S. (1996). "Back when God was around and everything" Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33, 419-454.
- Barton, K.C. (1999). "I just kinda know": Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory and Research in Social Education*, 25, 407-430.

Beck, I.L. y McKeown, M.G. (1989). Learning from social studies texts. *Cognition and Instruction*, 6, 99-158.

Beltrán Tena y Rodríguez Diéguez, J.L. Clasificación de exámenes escritos. Voz en Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J.L. y Bolívar Botía, A. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. (Vol. 1). Archidona (Málaga): Aljibe.

Beltrán Llavador, J.; Martínez V., N. y Souto; XM. (2002). *Tradición e innovación en la enseñanza de la historia en tiempos de reforma. consideraciones metodológicas a propósito de una investigación*. Comunicación presentada a la IX Conferencia de Sociología de la Educación, celebrado en Palma de Mallorca del 19 a 21 de Septiembre de 2002.

Beltrán, J. (1995). *El aprendizaje constructivo-significativo*. Ponencia presentada al Congreso celebrado en Murcia el 13-2-1995. Material policopiado.

Beltrán, J., Martínez, N., Souto, XM., Franco, S., Hernández, J. (2003). *Narrativas sobre la enseñanza de la Historia en Bachillerato. Descripción de la técnica utilizada y consistencia de la misma*. Comunicación presentada a la X Conferencia de Sociología de la Educación.

Benejam, P. y Pagès, J. (coord.); Comes, P. y Quinquer, D. (2002). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

Bertaux, D. (1993). De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica. En Marinas, J. M, y Santamarina, C. (eds.). *La Historia oral. Métodos y experiencias* (pp. 19-34). Madrid: Debate.

Biddle, B.J. y Anderson, D.S. (1989). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.C. (ed.). *La investigación de la enseñanza I* (93-148). Barcelona: Paidós.

Blanco García, N. (1992). *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de caso*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga. Tesis Doctoral dirigida por A. Pérez Gómez. Microficha nº 72, 289-290.

Blanco Gutiérrez, O.E. (2003). *Estrategias de Evaluación que utilizan los docentes de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de los Andes-Táchira*. Tesis Doctoral. Universidad Rovira i Virgili.

[www.tdx.cesca.es/TESIS\\_URV/AVAILABLE/TDX-1030103-142411/OBCapitulo04Def.pdf](http://www.tdx.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-1030103-142411/OBCapitulo04Def.pdf)

- Blanco Prieto, F. (1990). *Evaluación educativa. Marco-concepto-modelo*. Salamanca: Librería Cervantes.
- Blas Zabaleta, P. Et al (1993). Lo que saben de Historia nuestros alumnos de Bachillerato. *Revista de Ecuación*, 300, 279-283.
- Blumenkranc, F. y Oddo, R. (2004). Consideraciones sobre la evaluación. En <http://www.segciencias.com.ar/cons.htm> (21 diciembre 2007).
- Bolívar Botia, A. (1997). Evaluación en la Educación Secundaria. Algunas consideraciones en torno a la diversidad. En Illán, N. y García, A. (Coords.). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria. Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 95-114). Archidona: Aljibe.
- Bolívar Botia, A. (1999). La evaluación del currículum: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias. En Escudero Muñoz, J. M. (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 365-388). Madrid: Síntesis.
- Bolívar Botia, A. (2000, septiembre). *La mejora de los procesos de evaluación*. Ponencia impartida en el curso “La mejora de la enseñanza”, organizado por la Federación de Enseñanza de UGT de Murcia.
- Booth, M. (1980). A modern world history course and the thinking of adolescent pupils. *Educational Review*, 32, 245-247.
- Booth, M. (1983). Skills, concepts and attitudes: The development of adolescent children’s historical thinking. *History and Theory*, 22, 101-117.
- Briones, G. (1982). *Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. México: Trillas.
- Broadfoot, P. (1979). *Assessment, Schools and Society*. London: Methuen.
- Brophy, J. y Vansledright, B. (1997). *Teaching and learning history in elementary schools*. New York: Teachers College Press.
- Burgess, T. y Adams, E. (1985). *Records of achievement*. Windsor: NFER-Nelson.
- Cabero, J. (1990). *Análisis de medios de enseñanza*. Sevilla: Alfar.
- Camilloni, A., Celman, S. y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Campanario, J.M. (2002). La enseñanza de las ciencias en preguntas y respuestas. En [www2.uah.es/jmc/webens/302.html](http://www2.uah.es/jmc/webens/302.html) (12 enero 2004)

Cardinet, J. (1984). *Para valorar el trabajo de los alumnos* (Pour apprécier le travail des élèves). Neuchâtel: IRDP.

Cardinet, J. (1988). La objetividad de la evaluación. En. Huarte, F. (Coord.). *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*. (pp. 92-102). Madrid: Narcea.

Carlós, L. y Telmo, D. (2004). *Análisis de contenido. Su presencia y uso en las Ciencias Sociales* en <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/carrerasdegrado/cienciasdelaeducacion/trabajodecampo2004/telmoyluis.htm> (10 febrero 2005)

Carretero, M. y Voss, J. F. (comp.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.

Carrión Carranza, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México: Paidós educador.

Casanova, M.A. (1992). *La evaluación garantía de calidad de centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.

Casanova, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

Castelló Badia, M. y Liesa Hernández, E. (2003). *La selectividad: ¿una ayuda o un obstáculo?* (nº 62)  
<http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/selectividad2003/111880.asp>  
(30 Octubre 2005)

Castro, A. (2003). *El sentido de la selectividad en el sistema educativo español* (nº 62)  
<http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/selectividad2003/111883.asp>  
(30 Octubre 2005)

Cebreiro López, B. y Fernández Morante, M.C. (2004). Rendimiento académico. Voz en Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J.L. y Bolívar Botía, A. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. (Vol. 1). Archidona (Málaga): Aljibe.

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. En Camillioni, A., Celman, S., y Litwin, E., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 14-31). Buenos Aires: Paidós.

Colás, M.P. y Rebollo, M.A. (1993). *Evaluación de programas*. Sevilla: Kronos.

Coll, C. y Martín, E. (1996). *La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto*.

[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_46/a\\_672.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_46/a_672.html). (18 Marzo 2006).

Coll, C. y Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad, en C. Coll (coord.). *Psicología de la instrucción. La enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria* (pp. 141-168). Barcelona: ICE/Horsori.

Comisión de Modernización Pedagógica de la Universidad Regiomontana, "Evaluación en el Modelo UR2000", <http://www.ur.mx/tendencias/evaluación.htm>. Elaborado a partir de los textos de: Escudero Escorza, T. (2000). Evaluación de los aprendizajes en la universidad. Universidad de Zaragoza, <http://www.ub.edu/forum/escudero.htm>; y Zabala, A. (1999). La Evaluación, en *La Práctica Educativa ¿Cómo enseñar?*, Barcelona: Editorial Grao. (4 Marzo 2007).

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1992). Teachers as Curriculum Maker. En Ph. Jackson (ed): *Handbook of Research on Curriculum*. Nueva York: Macmillan, 363-401.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1998). *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience*. Nueva York: Teachers College Press.

Cook, T.D. y Reichardt, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Cooper, P., McIntyre, D. (1996). *Effective Teaching and Learning. Teacher's and student's perspectives*. Buckingham: Open University Press.

Cornbleth, C. and Waugh, D. (1995). *The great speckled bird: Multicultural politics and education policymaking*. Nueva York: St. Martin's Press.

Coromines, J. (1997). *Indicadors de qualitat per a l'avaluació d'un centre educatiu*. Tesis de maestría no publicada. UAB- Departament d'Ensenyament, Barcelona.

Creswell, J.W., et al. (2007). Qualitative Research Designs: selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, vol. 35, 2, 236-264.

Crooks, T. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students', *Review of Educational Research*, 58.

Cruse, J. (1994). Practicing history: A high school teacher's reflection. *The Journal of American History*, 81, 1064-1074.

Cuban, L. (1991). History of teaching in social studies. En J.P. Shaver (Ed.) *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 197-209). Nueva York: Macmillan.

Cuesta Fernández, R. (1997 a). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Cuesta Fernández, R. (1997 b). *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. Tesis Doctoral no publicada. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca.

Cuesta Fernández, R. (2007). Didáctica crítica y usos públicos de la memoria. *Cuadernos de pedagogía*, 362, 60-65.

Data Mining Institute (1997-2004). *Diccionario estadístico*.  
<http://www.estadistico.com/arts.html?20001113>. (7 septiembre de 2007)

De Landsheere, V. y De Landsheere, G. (1977). *Objetivos de la educación*. Barcelona: OIKOS-TAU.

De la Orden, A. (1992). Calidad y evaluación de la enseñanza universitaria. *Actas del Congreso Internacional de Universidades*. Madrid: U.C.M.

De la Orden Hoz, A. (1997). Evaluación y optimización educativa. En Honorio Salmerón Pérez, *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp. 13-28). Granada: Grupo Editorial Universitario.

De Miguel, M. (1994). *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.

De Miguel, M. (1996). La evaluación en los centros educativos, *Revista de Investigación Educativa*, 11, 54-72.

Decreto 113/2002 (BOE 14- septiembre 2002) por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Delgado, J.M. y Gutierrez, J. (coords.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis Psicología.

Deutsch, M. (1979). Education and distributive justice: Some reflections on grading systems. *American Psychologist*, 34, 391-401.

D'Hainaut, L. (1985). *Objetivos didácticos y programación*. Barcelona: Oikos-Tau.

- Díaz Barriga, A. (1988). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. *Revista del Centro de Investigación y Servicios Educativos* Universidad Autónoma de México, 37, 1-28.
- Díaz Barriga, A. (1990). *Currículum y evaluación escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum* (p. 147-197). México: Paidós Educador.
- Dickinson, A. K. y Lee, P. J. (1978). *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann.
- Dickinson, A. K., Lee, P. J. y Rogers, P. J. (Eds.) (1984). *Learning history*. London: Heinemann.
- Downey, M.T. y Levstik, L.S. (1988). Teaching and learning history: The research base. *Social Education*, 52, 336-342.
- Egan, K. (1993). Narrative and learning: A voyage of implications. *Linguistics and Education*, 5, 119-126.
- Egan, K. (1999). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza: una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata.
- Eisner, E.W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- Elton, G. R. (1970). What sort of history should we teach?. En M. Ballard (Ed.) *New movements in the study and teaching of history*. London: Temple Smith.
- Entwistle, N. (1981). *Styles of Learning and Teaching*. Chichester: John Wiley.
- Eraut, M. (1991a). Objetivos Educativos. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (dirs.): *Enciclopedia Internacional de Educación* (vol. VII, 4261-4269). Barcelona: Vicens Vives/MEC.
- Eraut, M. (1991b). Selección de objetivos. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (dirs.): *Enciclopedia Internacional de Educación* (vol. VII, 4283-4286). Barcelona: Vicens Vives/MEC.

Escudero Escorza, T. (2003). *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9, 1. [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.html](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.html). (27 Abril 2006).

Escudero Muñoz, J.M. (2002). *La Reforma de las Reformas. ¿Qué calidad para quiénes?*. Barcelona: Ariel.

Escudero Muñoz, J.M. (2007). El diseño de las titulaciones y las competencias profesionales. *Documento interno de la Facultad de Educación para los proyectos de innovación*. Murcia.

Estebaranz García, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Estigarribia, H. Preparación y presentación de exámenes. En [http://www.libreriapedagogica.com/butlleti22/preparacion\\_y\\_presentacion\\_de\\_ex12.htm](http://www.libreriapedagogica.com/butlleti22/preparacion_y_presentacion_de_ex12.htm) (17 julio 2005)

Evans, R. W. (1990). History, ideology and social responsibility. *Social Science Record*, 27 (2), 11-17.

Félix Angulo, J. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Fermín, M. (1971). *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.

Fernández, C. (1997). Figuraciones de la memoria en la autobiografía. En Ruiz-Vargas, J.M. *Claves de la memoria* (67-82). Madrid: Trotta.

Fernández Huerta, J. (1952). Formas de examen del rendimiento escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 39, 383-384.

Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular: Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Ferrarotti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Península.

Francis Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en educación"*, 5, 2, 1-18.

Gagnon, N. (1993). Sobre el análisis de los relatos de vida. En Marinas, J. M, y Santamarina, C., (eds). *La Historia oral. Métodos y experiencias* (pp. 35-46). Madrid: Debate.

Gairín Sallán, J. (1999). A propósito de la calidad en educación. La calidad, un concepto controvertido. *Educar*, 24, 11-45.  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=82309&orden=23541&info=link> (3 febrero 2006)

Galindo, R. (1996). El conocimiento del profesor de secundaria y la enseñanza de la Historia. Resumen de la Tesis Doctoral. *Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 24-26.

García Fernández, M. D. (1998). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Madrid: Siglo XXI.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Giné, N. y Parcerisa, A. (2000). *Evaluación en la Educación Secundaria*. Barcelona: Grao.

Giné, N. y Parcerisa, A. (coords.) et al. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa. Fundamentos y aplicación*. Barcelona: Grao.

Gomez Castro, J. L. (1999). *La evaluación en Bachillerato*. Madrid: CCS.

González García, J. M<sup>a</sup> et al. (1995). *Geografía e Historia. lo que saben los alumnos al terminar el Bachillerato*. Madrid: MEC/CIDE.

González Hernández, A (1980). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Editorial Ceac.

González Mangrané (1994a). Representacions i aprenentatge. una requeira sobre la visió/representació que els alumnes tenen de la història i el seu ensenyament. En VV.AA.. *La seqüenciació a l'Àrea de Ciències Socials*. VI Trobada de Seminaris i Departaments de Geografia, Història i Ciències Socials D'Ensenyament Secundari. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona y Universitat Autònoma.

González Mangrané, I (1994b). El alumno y los mediadores del aprendizaje. Una investigación sobre la visión/representación que los alumnos tienen de la historia y su enseñanza. En ARMAS, X. (coor.). *Enseñar e aprender historia na educación secundaria*. Santiago de Compostela: ICE de la Universidad de Santiago.

González Muñoz, M. C. (2002). *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid: Anaya.

Goodlad, J. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. Nueva York: McGraw-Hill.

Goodson, I. (1992). *School Subjects and Curriculum Change. Studies in Curriculum History*. Philadelphia: The Falmer Press.

Green, J.L. y Everston, C.M. (1989). La observación como indagación y como método. En Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-421). Madrid: Paidós-MEC.

Gronlund, N.E. (1973). *Medición y evaluación en la enseñanza*. México: Pax-México.

Guimerá, C. (1991). *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. Tesis Doctoral no publicada, Facultad de Geografía e Historia, Estudi General de Lleida, Universitat de Barcelona.

Guimerá, C. y Carretero, M. (1991). El pensamiento del profesor de Historia de Secundaria. *Studia Paedagógica*, 23, 83-89.

Gullickson, A. R. (1982). The Practice of Testing in Elementary and Secondary Schools. *Unpublished report*, ED229391.

Gullickson, A. R. (1984). Teacher perspectives of their instructional use of tests. *Journal of Educational Research*, 77, 244-248.

Hallam, R.N. (1967). Logical thinking in history. *Educational Review*, 19, 183-202.

- Hallam, R. N. (1970). Piaget and thinking in history. En M. Ballard (Ed.) *New movements in the study and teaching of history* (pp. 162-178). London: Temple Smith.
- Haney, W. y Manaus, G. (1989). Searching for alternatives to standardized tests: Whys, whats and whither, *Phi Delta Kappan*, 70, 90, 683-687.
- Hargreaves, D. (1982). *The challenge for the comprehensive school: culture, curriculum and community*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, A. y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- Havnes, A. (2004). Examination and learning: an activity-theoretical analysis of the relationship between assessment and educational practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 29, 2, 159-176.
- Herman, J. y Dorr-Bremme, D. W. (1984). *Testing Assessment in American Public Schools: Current Practices and Directions for Improvement*. Los Ángeles, Center for the Study of Evaluation, University of California at Los Angeles.
- Hernandez Pérez, J; Ramírez Martínez, S. y Souto González, X.M. (2001). *Evaluación y aprendizaje. Una propuesta para mejorar el rendimiento escolar*. Valencia: Nau Llibres.
- Hicks, D. (1993). Narrative discourse and classroom learning: An essay response to Egan's "Narrative and learning: A voyage of implications". *Linguistics and Education*, 5, 127-148.
- Holt, T. (1990). *Thinking historically: Narrative, imagination and understanding*. Nueva York: College Entrance Examination Board.
- House, E.R. (1982). Tendencias en evaluación. *Revista de Educación*, 299, 43-55.
- House, E.R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Ediciones Morata.
- Husbands, C. (1996). *What is history? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham, UK: Open University Press.

Inspección De Bachillerato (1984). *Profesores y alumnos ante la Enseñanza de la Geografía y la Historia en el Bachillerato*. Documento de Trabajo nº 15. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Jiménez, B. (2001). La evaluación de la formación. *Actas III Congreso de formación ocupacional CIFO*, pp.123-144. Zaragoza: Diputación Provincial de Zaragoza.

Jornadas Sobre *La educación secundaria obligatoria a debate. Situación actual y perspectivas*. Ministerio de Educación y Ciencia. 9-11 de Diciembre. Madrid.

Junta de Andalucía (1999). *Conocer la evaluación: Ideas y conceptos básicos sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado en las enseñanzas obligatorias*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. <http://averroes.cec.junta-andalucia.es/publicaciones/evaluacion/conocer.pdf> (13 junio 2005)

Kniveton, B. H. (1996). Student perceptions of assessment methods. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 21, 3, 229-237.

Krathwohl, D. (1973). *Ámbito de la afectividad*. Valencia: Marfil.

Krippendorf, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Kvale, S. (1992). La evaluación y la descentralización de los conocimientos. *Revista de Educación*, 299, 119-142.

Lafourcade, P. D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.

Lamo de Espinosa, E. (1998). Hecho social. En Giner, S., Lamo de Espinosa, E. y Torres, C. (Edit.). *Diccionario de Sociología* (p. 348). Madrid: Alianza Editorial.

Lawrence, J. y Mace, J. (1992). *Recordar en grup. Idees del treball de rememrança i d'alfabetització*. Valencia: Diputació de València.

Lee, P. Dickinson, A. y Ashby, R. (1997). "Just another emperor": Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27 (3), 233-244.

Leinhardt, G. (1993). Weaving instructional explanations in History. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 46-74.

- Leinhardt, G. (1997). Instructional explanations in History. *International Journal of Educational Research*, 27, 221-232.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Maté, M. (Ed.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 2-14). Buenos Aires: Paidós.
- López Facal, R. (1999). *O concepto de nación no ensino da Historia*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Santiago de Compostela.
- Lozano Rodríguez, A. (2003). *Deshonestidad académica en cursos ofrecidos por Internet*. El Tintero, 11. En [http://www.ruv.itesm.mx/portal/infouv/boletines/tintero/tintero\\_11/articulos/armando\\_lozano.htm](http://www.ruv.itesm.mx/portal/infouv/boletines/tintero/tintero_11/articulos/armando_lozano.htm) (23 marzo 2006)
- Luis Gómez, A. (2000). *La enseñanza de la historia ayer y hoy*. Sevilla: Díada.
- Macdonald, B. (1983). La evaluación y el control de la educación. En Gimeno, J y Pérez Gómez, A.. *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 467- 478). Madrid: Akal.
- Maestro González, P. (1987). *Historia. Propuesta de Proyecto curricular para un primer ciclo de enseñanza secundaria*. Valencia: Consellería de Cultura, Educació i Ciència.
- Maestro González, P. (1991). Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas. *Studia Paedagogica*, 23, 55-81.
- Maestro González, P. (1997). *Historiografía y enseñanza de la Historia*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Maestro González, P. (1998). Enseñar Historia ayer y hoy. *Revista anual de Historia Contemporánea Calentura*, 1, 11-56.
- Makins, V. (1977). Why cream of sixth go sour. *The Times Educational Supplement*, 29 July, 3.
- Mainer Baqué, J. (2002). Pensar históricamente el examen, para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen. *Revista Jerónimo de Uztáriz* de la Universidad Pública de Navarra, 17-18, 1-31.

Marcelo García, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. En Montero Mesa, L. y Vez, J.M (Eds.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* (pp. 151-186). Santiago de Compostela: Tórculo.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Psicología y educación, Alianza Editorial.

Marinas, J. M, y Santamarina, C. (eds.) (1994). *La Historia oral. Métodos y experiencias*. Madrid: Debate.

Marker, G; y Mehlinger, H (1992). Social studies. En Jackson, P.W. *Handbook of research on curriculum* (pp. 830-851). Toronto: MacMillan.

Martínez Gómez, I. (2003). *La prueba de Selectividad condiciona completamente el trabajo del docente de 2.º de Bachillerato a lo largo del curso escolar*. (nº 62) <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/selectividad2003/111877.asp> (30 Octubre 2005)

Martínez Molina, M<sup>a</sup> E. (2004). *Los usos de la evaluación en la enseñanza-aprendizaje de Historia Contemporánea en COU-BUP y Bachillerato LOGSE en la Comunidad Autónoma de Murcia: la perspectiva de los alumnos*. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad de Murcia, Murcia.

Martínez Soto, A. P. (1996). *La Unidad Didáctica en Educación Primaria*. Madrid: Bruño.

Martínez Valcárcel, N. (1998). Los problemas de especialización y globalización en los currícula de primaria. Notas para un debate. En Gómez, C. y Fernández, M. *La Función Docente en Educación Infantil y Primaria desde las nuevas especialidades* (pp. 249-267). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Martínez Valcárcel, N. (2003a). *Didáctica General. Pedagogía*. Murcia: Serie Tresmiles.

Martínez Valcárcel, N. et al. (2003b, Septiembre). *Narrativas sobre la enseñanza de la Historia en Bachillerato. Descripción de la técnica utilizada y consistencia de la misma*. Comunicación presentada en la X Conferencia de Sociología de la Educación, Valencia, España.

Martínez Valcárcel, N., Martínez Molina, M<sup>a</sup> E., Navarro Medina, E. y Hidalgo Gimenez, D. (2005). La influencia de la evaluación de Historia de Bachillerato en el primer curso de universidad: un estudio de dos décadas en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Actas del Congreso Internacional ¿Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea? Historia, temas y problemas de la universidad*. León: Universidad de León.

Martínez, N., Souto, X. M., Beltrán, J. (2006). Los profesores de Historia y la enseñanza de la Historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos, *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 5, 55-71.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.

McCormick, R. y James, M. (1996). *La evaluación del curriculum*. Madrid: Morata.

McDiarmid, G.W. y Vinten-Johansen, P. (1993). Teaching and learning history from the inside out (special Report). East Lansing: Michigan State University. National Centre for Research on Teacher Learning.

McDiarmid, G.W. (1994). Understanding history for teaching: A study of the historical understanding of prospective teachers. En Carretero, M. y Voss, J.F. (Eds.) *Cognitive and instructional processes in history and social science* (pp. 159-185). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McKeown, M.G. y Beck, I.L. (1990). The assessment and characterisation of young learners' knowledge of a topic in history. *American Educational Research Journal*, 27, 688-726.

McLellan, E. (2001). Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 26, 4, 307-318.

McNeil, L. (1986). *Contradictions of control*. Nueva York: Routledge and Keagan Paul.

Medina Rivilla, A. (1993). *Enseñar Historia, comunicar Historia. Estudio de tres casos de profesores de Historia de España*. Madrid: UNED

Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación.

Melrose, M. (1998). Exploración de paradigmas de evaluación del currículo y conceptos de calidad. *Quality in Higher Education*, vol. 4, 1, 1-5.

Merchán Iglesias, F. J. (2001a). *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

Merchán Iglesias, F.J. (2001b). El examen en la enseñanza de la Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 3-21.

Merchán Iglesias, F. J. (2002). El examen en la enseñanza de la Historia. *Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 41-54.

Merchán, F. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Revista de investigación Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 41-54.

Merchán Iglesias, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en clase de Historia*. Barcelona. Ediciones Octaedro-EUB.

Michaelis, J. U.; Grossman, R. H.; y Scott, L. F. (1974). *Nuevos diseños para el currículo de la escuela elemental*. Buenos Aires. Troquel.

Mills, C. W. (1996). *La imaginación sociológica*. México: FCE.

Moreno Olivos, T. (1999). La evaluación alternativa como una herramienta para el aprendizaje. *Anales de Pedagogía*, 17, 131-146.

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

Mortimore, J. (1991). *The Use of Indicators in School Effectiveness Research*. Paris: OCDE.

Nagy, P., Traub, R.E. y MacRury, K. (1986). *Strategies for evaluating the impact of province-wide testing*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.

Natriello, G. (1987). Evaluation Processes in Schools and Classrooms. Baltimore. *Social Organization of Schools*, Johns Hopkins University, ERIC Document ED 294890.

Nash, G. B., Crabtree, C. and Dunn, R. E. (1997). *History on trial: Culture wars and the teaching of the past*. Nueva York: Alfred A. Knopf.

- Nevo, D. (1996). Conceptualization of Educational Evaluation: An analytical review of the literatura. En House, E.R. (Ed.): *New Directions in Educational Evaluation*. London: The Falmer Press.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.
- Newmann, F.M. (1990 a). Qualities of thoughtful social studies classes: An empirical profile. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 253-275.
- Newmann, F.M. (1990 b). Higher order thinking in teaching social studies. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 41-56.
- Nuthall, G. (2000). El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula. En Biddle, B.; Good, T. y Goodson, I. *La enseñanza y los profesores II* (pp. 19-114). Barcelona: Paidós.
- OCDE (informe, 1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- Olson, J. (1992). *Understanding Teaching. Beyond Expertise*. Milton Keynes: Open University Press.
- O.M de 22 de Marzo de 1975 (BOE de 18 de Abril de 1975, por la que se regula el Plan de Estudios de Bachillerato y COU.
- Onosko, J.J. (1989). Comparing teachers' thinking about prompting students' thinking. *Theory and Research in Social Education*, 17, 174-195.
- Onosko, J.J. (1990). Comparing teachers' instruction to promote students' thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 443-461.
- Orden de 12 de noviembre de 1992 (BOE del 21 de Noviembre de 1992), por la que se regula la evaluación y calificación de los alumnos que cursan el Bachillerato.
- Pagès, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. Estany, A./Izquierdo, M./Sellés, M.A. (ed.). Ciencia y educación. *Éndoxa: Serie filosóficas*, 14, 261-288.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En Nicolás, E./Gómez, J. A. (coord.). *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Universidad de Murcia, Aula de debate.

Pagès, J. (2006). La comparación en la enseñanza de la historia. *Clio&Asociados. La historia enseñada*, nº 9-10. Argentina: Universidad Nacional del Litoral.

Palés Castro, M. (Ed.) (2004). *Diccionario de Sinónimos y Antónimos*. Madrid: Espasa.

Pérez Iriarte, J.L. (2002). Informe educativo 2002: la calidad del sistema educativo, *Fundación hogar del empleado. Centro de investigación para la paz* (pp. 60-82).

Pérez Juste, R. y otros (1995). *Evaluación de programas y centros educativos*. Madrid: UNED.

Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Piaget, J. (1985). *A dónde va la educación*. Barcelona: Editorial Teide.

Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3, 1, 1-42.

Policarpo Chacón, A. y Morales Díaz, M. (2001). *La evaluación del proceso educativo como mecanismo de poder y control disciplinario*. En <http://www.monografias.com/trabajos24/evaluacion-aprendizaje/evaluacion-aprendizaje.html> (20 Enero 2006).

Pozo Municio, J.I., Asensio, M. y Carretero, M. (1989). Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. En Carretero, M. Pozo, J.I. y Asensio, M. (eds.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 211-239). Madrid: Visor.

Pozo Municio, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales. Interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22.

Quinquer, D. (2004). Métodos para enseñar ciencias sociales. Interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 5-6.

Quintlan, K.M. (1999). Commonalities and controversy in context: A study of academic historians' educational beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 15, 447-463.

Ramsden, P. (1988). *Improving learning. New perspectives*. London: Kogan Page.

R.D. 1179/1992 (BOE 21-Octubre 1992) por el que se establece el Curriculum de Bachillerato.

R.D. 3474/2000 (BOE 16 – Enero 2001) por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (21<sup>a</sup> ed.). Madrid: Espasa.

Renau, E. (2003). *¿Quién se evalúa con la Selectividad?* (nº 62) <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/selectividad2003/111882.asp> (30 Octubre 2005)

Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta,.

Rodríguez Diéguez, J. L. (1986). *Didáctica General. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel.

Rodríguez Neira, T. (Coord) (2001). Pruebas libres. En *La evaluación en el aula* (pp. 153-166). Siero (Asturias): Ediciones Nobel.

Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.

Rose, S.L. (1999). *Understanding children's historical sense-making: A view from the classroom*. Unpublished manuscript, College of Education. Michigan State University, East Lansing.

Ruiz Olabuénaga, J.I. y Ispizúa, M<sup>a</sup>.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz-Vargas, J.M. (1997). *Claves de la Memoria*. Madrid: Trotta.

Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de Historia. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79- 94.

Sáenz Barrio, O. (1994). *Didáctica General: un enfoque curricular*. Alcoy (Alicante): Marfil.

Salkind, N.J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.

Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J.L. y Bolívar Botía, A. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. (Vol. 1). Archidona (Málaga): Aljibe.

Santamarina, C y Marinas, J.M. (1994). Historias de vida e historia oral. En Delgado, J.M y Gutierrez, J., (coords). *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 259-283). Madrid: Síntesis Psicología.

Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Sarramona, J. (2003). Los indicadores de la calidad de la educación. En *IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación*. San Sebastián. En <http://www.sc.ehu.es/hdwcite/castellano/Los%20indicadores%20de%20la%20calidad%20en%20educaci%F3n.pdf> (8 Marzo 2006)

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of Curriculum Evaluation*, (pp. 39-83). AERA Monograph 1. Chicago : Rand McNally and Company.

Seixas, P. (1993). Parallel crises: History and the social studies curriculum in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 25, 235-250.

Seoane, J. y Rechea, C. (1976). *Psicometría*. Madrid: UNED.

Shaver, J., Davis, O., & Helburn, S. (1980). The status of social studies education: Impressions from three National Science Foundation studies. En *What are needs in precollege science, mathematics and social science education?* Washington, DC: National Science Foundation.

Shaw, I.F. (2003). *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.

Shulman, L. S. (1983). Autonomy and obligation. En Shulman & Sykes (Eds.) *Handbook of teaching and policy* (pp. 484-504). Nueva York: Longman.

Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (third ed., pp. 3-36). Nueva York: McMillan.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

Shulman, L. (1992). Ways of seeing, ways of knowing, ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 1, 393-396.

Shulman, L. S. y Gudmundsdóttir, S. (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 9, 2, 1-12.

Soler, E. y otros (1992). *Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Souto Gonzalez, X.M. (1998). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Serbal.

Spoehr, K.T. y Spoehr, L.W. (1994). Learning to think historically. *Educational Psychologist*, 29, 71-77.

Sternberg, R.J. (1999). *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Paidós.

Stiggins, R. J., Grisword, P. and Frisbie, D. (1989). *Inside high school grading practices: Building a research agenda*. Educational Measurement, Issues and Practices, summer.

Stodolsky, S.S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós, MEC.

Stufflebeam, D.L. y Shinkield, A.J. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidos /MEC.

Stufflebeam, D.L. and Shinkfield, A.J. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tejada, J. (2001). La planificación del proceso enseñanza-aprendizaje: Introducción al diseño y desarrollo curricular. En Sepúlveda, F. y Rajadell, N., *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 233-282). Madrid: UNED.

Thompson, P. (1993). Historias de vida en el análisis del cambio social. En Marinas, J.M, y Santamarina, C. (eds.). *La Historia oral. Métodos y experiencias* (pp. 65-80). Madrid: Debate.

Thomson, K. y Falchikov, N. (1998). Full on until the sun comes out: the effects of assessment on student approaches to studying. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 23, 4, 379-390.

Tiana, A. (1999). La evaluación y la calidad: dos cuestiones de discusión. *Revista Ensaio (Avaliação e Políticas Públicas em Educação)*, vol. 7, 22, 25-46.

Toranzos, L. (1996). *El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa*. Programa evaluación de la calidad de la educación. Documentos (Vol. 1). Ministerio de Cultura y Educación. Republica Argentina. En <http://www.ince.mec.es/cumbre/d1-02.htm> (22 Nov. 2005)

Urquijo, J.R. (1997). Las contradicciones políticas del Bienio Progresista. *Hispania-LVII*, 195, 267-302.

Urquijo, J.R. (1993). Historiografía sobre la primera guerra carlista. *Bulletin d'histoire contemporaine d'Espagne*, 17-18, 412-444.

Valls, E. (1993). *Los procedimientos. Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: I.C.E. de Universidad Autónoma/Horsoni.

Valls, R. (1999). De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española. *Revista interuniversitaria*, 18, 169-190.

Valls, R. y Radkau, V. (1999). La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 89- 105.

Vansledright, B. (1996). Closing the gap between school and disciplinary history: Historian as high school history teacher. En J. Brophy (Ed.). *Advances in research on teaching* (Vol. 6, pp. 257-289). Greenwich, CT: JAI Press.

Villa Arocena, J.L. y Alonso Tapia, J. (1996). ¿Cómo se evalúa el aprendizaje en enseñanzas medias?. *Revista de Ciencias de la Educación*, 168, 473-503.

Villa Arocena, J.L. y Alonso Tapia, J. (1997). La evaluación del aprendizaje: criterios informales utilizados por los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 171, 349-371.

Villar Angulo, L. M. (2004). *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.

Viñao Frago, A. (2001). Escuela graduada y exámenes de promoción: ¿necesidad endógena o imposición exógena?. En *XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (pp. 537-551). Oviedo: Universidad de Oviedo-Sociedad Española de Historia de la Educación.

Voss, J. F. (1997). Introduction. *International Journal of Educational Research*, 27, 187-188.

Wahlstrom, M y Daley, R. (1976). *Assessment of Student Achievement*. Toronto. Ontario Ministry of Education.

Wells, G. (1994). The complementary contributions of Halliday and Vygotsky to a "Language-based theory of learning". *Linguistics and Education*, 6, 41-90.

- Wertsch, J.V. (1994). Struggling with the past: Some dynamics of historical representation. En Carretero, M. y Voss, J.F. (Eds.) *Cognitive and instructional processes in history and social science* (pp. 323-338). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Whelan, M. (1992). History and the social studies: A response to the critics. *Theory and Research in Social Education*, 20 (1), 2-16.
- Wiley, J. y Voss, J.F. (1996). The effects of “playing historian” on learning in history. *Applied Cognitive Psychology*, 10 (special issue), 563-572.
- Williams, R. (1984). *Hacia el año 2000*. Barcelona: Grijalbo.
- Wilson, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wilson, R., Rees, R. and Connock, M. (1989). Classroom practices in evaluation: A progress report from the ecology of evaluation project. *Research Forum*, 4, School District 36, Surrey.
- Wilson, S.M. y Wineburg, S.S. (1988). Peering at history from different lenses: The role of disciplinary perspectives in the teaching of American history. *Teachers' College Record*, 89, 525-539.
- Wilson, S. M. (1990). *Mastodons, maps and Michigan: Exploring uncharted territory while teaching elementary school social studies* (Elementary Subjects Centre Series, 24) East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Wilson, S. M. (2001). Research on History Teaching. En Richardson, V. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 527-544). Washington: American Educational Research Association.
- Wineburg, S.S. (1991). Historical problem solving: A study of cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87.
- Wineburg, S.S. (1994). The cognitive representation of historical texts. En Leinhardt, G., Beck, I.L. y Stainton, C. (Eds.) (1994). *Teaching and learning in history* (pp. 85-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wineburg, S.S. (1996). The psychology of learning and teaching history. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.) *Handbook of educational psychology* (pp. 423-437). Nueva York: Simon & Schuster Macmillan.

Wineburg, S.S. (1998). A partial history: An essay review of teaching and learning history in elementary schools. *Teaching and Teacher Education*, 14, 233-243.

Wineburg, S.S. (2000). Making historical sense. En Stearns, P., Seixas, P. y Wineburg, S.S. (Eds.), *Teaching and learning in history in a national and international context* (pp. 306-326). Nueva York: New York University Press.

Wineburg, S.S. y Wilson, S.M. (1991). Subject-matter knowledge in the teaching of history. En J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (vol. 2, pp. 305-347). NJ: JAI Press.

Wittrock, M.C. (1990). Procesos de pensamiento de los alumnos. En *La investigación de la enseñanza* (pp. 541-585). Barcelona-Madrid: Paidós; MEC.

Wragg, E.C. (2003). *Evaluación y aprendizaje en la escuela secundaria*. Barcelona: Paidós Educador.

Zabalza, M. A. (1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zabalza, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M.A. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista española de Pedagogía*, 217, 459-490.

Zabalza, M.A. (2001). El sentido de las Didácticas Específicas en las Ciencias de la Educación. Ponencia presentada al *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, Granada.



---

## **6.- Índice de tablas y gráficos**

---



### **Naturaleza y significado de la evaluación en Historia.**

Esquema 1: Competencia narrativa	59
Cuadro 1: Relación entre la calidad y sus dimensiones	83
Figura 1: Calidad, sus dimensiones y contexto	85
Figura 2: Modelo de razonamiento de Shulman	91
Cuadro 2: Modelo de indicadores de la OCDE	96
Esquema 2: Interacción de los elementos básicos de la evaluación	132
Cuadro 3: Propuestas de las distintas funciones de la evaluación	152
Esquema 3: Funciones de la evaluación propuestas por Rosales	160
Cuadro 4: Comparación de las generaciones de evaluación	163

### **La tarea de evaluar: un quehacer del profesorado.**

Cuadro 5: Etapas educativas de la LOGSE	174
Cuadro 6: Comprensión de la evaluación	203
Cuadro 7: Clasificación de los exámenes de redacción	241

### **Metodología.**

Cuadro 8: Tipos de investigación	277
Figura 3: Historia de vida	302
Cuadro 9: Resumen memoria	302
Cuadro 10: Zonificación de la CARM planteada por la Consejería	309
Tabla 1: Distribución de zonas realizada para la investigación	309
Figura 4: Mapa de la CARM	310
Tabla 2: Municipios y población	311
Tabla 3: Padrón 2006	311
Figura 5: Mapa CARM sobre datos recogidos de la evaluación de alumnos	313
Figura 6: Mapa CARM sobre datos recogidas de los exámenes	313
Cuadro 11: Institutos y zonas: situación de información	314
Tabla 4: Institutos, zonas y número de casos	318
Tabla 5: Distribución de casos por institutos y años de estudio	321
Tabla 6: Distribución de casos por zona y años de estudio	323

Tabla 7:	Distribución de casos por zonas, años de estudio y sistema educativo	324
Gráfico 1:	Situación de los alumnos	325
Gráfico 2:	Estudios realizados por los alumnos	325
Gráfico 3:	Sistema educativo	327
Gráfico 4:	Comparativa LGE-LOGSE	327

## **Análisis empírico**

### **Análisis general de los ámbitos a los que se refieren los alumnos cuando recuerdan sus clases de Historia.**

Gráfico 5:	Ámbitos generales	333
Figura 7:	Secuencia de enseñanza	334

### **La evaluación de Historia vista por los alumnos.**

Tabla 8:	Resumen de datos	343
Tabla 9:	Significatividad del ámbito "Evaluación"	344
Gráfico 6:	Tendencias del ámbito "Evaluación"	345
Gráfico 7:	Dimensiones de la evaluación	346
Gráfico 8:	Casos	347
Gráfico 9:	Descripciones	347
Tabla 10:	Dimensiones de la evaluación (descripciones %)	348
Tabla 11:	Significatividad de las "Características de la prueba"	348
Tabla 12:	Significatividad de la "Calificación de la prueba"	348
Tabla 13:	Significatividad de la "Aplicación de la prueba"	348
Gráfico 10:	Casos	349
Gráfico 11:	Descripciones	349
Tabla 14:	Dimensiones de la evaluación: valores relativos	350
Tabla 15:	Significatividad de las "Características de la prueba"	351
Tabla 16:	Significatividad de la "Calificación de la prueba"	351
Tabla 17:	Significatividad de la "Aplicación de la prueba"	351
Tabla 18:	Concreción de las preguntas a evaluar: valores absolutos	353
Tabla 19:	Concreción de las preguntas a evaluar: valores relativos	353
Tabla 20:	Concreción de las preguntas a evaluar: sistemas educativos	355
Tabla 21:	Concreción de las preguntas a evaluar: significatividad	355

Gráfico 12:	Concreción de las preguntas a evaluar: % de respuesta de casos	357
Tabla 22:	Técnicas de evaluación utilizadas: valores absolutos	358
Tabla 23:	Técnicas de evaluación utilizadas: valores relativos	359
Gráfico 13:	Técnicas de evaluación utilizadas	359
Tabla 24:	Técnicas de evaluación utilizadas: sistemas educativos	360
Tabla 25:	Técnicas de evaluación utilizadas: significatividad	361
Gráfico 14:	Técnicas de evaluación utilizadas: % de respuesta de casos	362
Tabla 26:	Periodicidad de los exámenes: valores absolutos	363
Tabla 27:	Periodicidad de los exámenes: valores relativos	364
Gráfico 15:	Carácter formal de la evaluación	366
Gráfico 16:	Carácter intencional de la evaluación	366
Tabla 28:	Periodicidad de los exámenes: sistemas educativos	367
Tabla 29:	Periodicidad de los exámenes: significatividad	368
Tabla 30:	Examen anual: significatividad	368
Tabla 31:	Exámenes por temas: significatividad	368
Tabla 32:	Carácter intencional: significatividad	368
Gráfico 17:	Periodicidad de los exámenes: % de respuesta de casos	369
Tabla 33:	Criterios de calificación: valores absolutos	371
Tabla 34:	Criterios de calificación: valores relativos	372
Gráfico 18:	Criterios de calificación	373
Tabla 35:	Criterios de calificación: sistemas educativos	374
Tabla 36:	Criterios de calificación: significatividad	374
Tabla 37:	A partir de las declaraciones del profesor: significatividad	374
Gráfico 19:	Criterios de calificación: % de respuesta de casos	376
Tabla 38:	Valoraciones de la calificación: valores absolutos	377
Tabla 39:	Valoraciones de la calificación: valores relativos	378
Gráfico 20:	Valoraciones de la calificación	378
Gráfico 21:	Valoraciones de la calificación: % de respuesta de casos	380
Tabla 40:	Condiciones: valores absolutos	381
Tabla 41:	Condiciones: valores relativos	382

Gráfico 22:	Condiciones	383
Tabla 42:	Condiciones en el examen y actitud del profesor: sistemas educativos	383
Gráfico 23:	Condiciones en o para la realización del examen y actitud del profesor	385
Tabla 43:	La temporalidad, las correcciones y las reclamaciones: valores absolutos	387
Tabla 44:	La temporalidad, las correcciones y las reclamaciones: valores relativos	387
Gráfico 24:	La temporalidad, las correcciones y las reclamaciones	388
Gráfico 25:	La temporalidad, las correcciones y las reclamaciones: % de respuesta de casos	390
Tabla 45:	Estrategias de superación: valores absolutos	394
Tabla 46:	Estrategias de superación: valores relativos	394
Gráfico 26:	Estrategias de superación	395
Tabla 47:	Estrategias de superación: sistemas educativos	396
Tabla 48:	Estrategias de superación: significatividad	396
Gráfico 27:	Estrategias de superación: % de respuesta de casos	398

### Los exámenes como instrumento de obtención de la información.

Gráfico 28:	Escritas de redacción: % de respuesta de casos	402
Gráfico 29:	Exámenes por evaluación	404
Gráfico 30:	Examen trimestral: % de respuesta de casos	405
Gráfico 31:	Examen global / final: % de respuesta de casos	406
Gráfico 32:	Recuperación final	409
Gráfico 33:	Recuperaciones: % de respuesta de casos	410
Gráfico 34:	Preguntas por examen	413
Gráfico 35:	Preguntas por examen (10 años)	414
Gráfico 36:	Tipo de preguntas	420
Gráfico 37:	Preguntas abiertas	421
Gráfico 38:	Preguntas acotadas	422
Gráfico 39:	Preguntas concretas	423
Gráfico 40:	Comentarios de texto	425
Esquema 4:	Adquisición de las capacidades	435
Gráfico 41:	Capacidades de los exámenes de Historia	440
Tabla 49:	Capacidades, frecuencia y porcentaje	441
Cuadro 12:	Criterios de evaluación y capacidades empleadas	446
Gráfico 42:	Criterio de evaluación 1	447
Gráfico 43:	Criterio de evaluación 2	448

<b>Gráfico 44:</b>	<b>Capacidades de las preguntas abiertas</b>	<b>451</b>
<b>Gráfico 45:</b>	<b>Preguntas abiertas</b>	<b>452</b>
<b>Gráfico 46:</b>	<b>Capacidades de las preguntas acotadas</b>	<b>454</b>
<b>Gráfico 47:</b>	<b>Preguntas acotadas</b>	<b>455</b>
<b>Gráfico 48:</b>	<b>Capacidades de las preguntas concretas</b>	<b>456</b>
<b>Gráfico 49:</b>	<b>Preguntas concretas</b>	<b>456</b>
<b>Gráfico 50:</b>	<b>Capacidades en los comentarios de texto</b>	<b>459</b>
<b>Gráfico 51:</b>	<b>Comentarios de texto no guiados</b>	<b>459</b>
<b>Gráfico 52:</b>	<b>Comentarios de texto guiados</b>	<b>461</b>
<b>Gráfico 53:</b>	<b>Capacidades en las preguntas de vocabulario</b>	<b>462</b>
<b>Gráfico 54:</b>	<b>Vocabulario</b>	<b>463</b>
<b>Tabla 50:</b>	<b>Variación sobre lo esperado en los valores relativos de frecuencia por enunciado</b>	<b>465</b>
<b>Gráfico 55:</b>	<b>Variación sobre lo esperado en los valores relativos de frecuencia por enunciado</b>	<b>467</b>
<b>Tabla 51:</b>	<b>Conocer: significatividad</b>	<b>467</b>
<b>Tabla 52:</b>	<b>Relacionar: significatividad</b>	<b>468</b>
<b>Tabla 53:</b>	<b>Situar: significatividad</b>	<b>469</b>
<b>Tabla 54:</b>	<b>Valorar: significatividad</b>	<b>469</b>
<b>Cuadro 13:</b>	<b>Real Decreto 3474/2000 y Decreto 113/2002</b>	<b>474</b>
<b>Cuadro 14:</b>	<b>Preguntas de selectividad 2002-2003 y 2003-2004</b>	<b>487</b>
<b>Tabla 55:</b>	<b>Periodo histórico y número de preguntas</b>	<b>491</b>
<b>Gráfico 56:</b>	<b>Periodos históricos</b>	<b>491</b>
<b>Gráfico 57:</b>	<b>Prehistoria</b>	<b>492</b>
<b>Gráfico 58:</b>	<b>Historia Antigua</b>	<b>492</b>
<b>Gráfico 59:</b>	<b>Historia Media</b>	<b>494</b>
<b>Gráfico 60:</b>	<b>Historia Moderna</b>	<b>495</b>
<b>Gráfico 61:</b>	<b>Historia Contemporánea</b>	<b>496</b>
<b>Tabla 56:</b>	<b>Número de preguntas del curso 2003-2004: números absolutos</b>	<b>498</b>
<b>Gráfico 62:</b>	<b>Preguntas por temas 2004</b>	<b>500</b>
<b>Tabla 57:</b>	<b>Temas y número de preguntas</b>	<b>500</b>
<b>Tabla 58:</b>	<b>Relevancia de los temas en los exámenes 2003-2004</b>	<b>505</b>



---

# 7.- Anexos

---



# ***Anexo I***



**REAL DECRETO 3474/2000**, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato.

La sección 2.a del capítulo III del Título I de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, que comprende los artículos 25 a 29, constituye el marco legal general que regula el bachillerato. En él se establece la organización del mismo en materias comunes, materias propias de modalidad y materias optativas, al tiempo que se fijan las modalidades en que se estructura la etapa y se explicitan las materias que deben ser comunes. Se señalan igualmente los requisitos para el acceso a esta etapa y para la obtención del título, así como los estudios para los que éste faculta.

En su desarrollo se aprobaron los Reales Decretos 1700/1991, de 29 de noviembre, y 1178/1992, de 2 de octubre.

El Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, configura las diferentes modalidades de que consta, fijando las materias propias de cada una de ellas. En él se dictan también normas básicas sobre la promoción de curso y la superación de los requisitos para la obtención del título, que dará acceso a los estudios universitarios y a la formación profesional de grado superior.

El Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, establece las enseñanzas mínimas del bachillerato, de acuerdo con las competencias que otorga al Gobierno el artículo 4, apartado 2, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre.

Tras la aprobación de este Real Decreto y establecidos los currículos respectivos por las Administraciones educativas competentes, numerosos centros fueron autorizados para anticipar la implantación del bachillerato, lo que ha permitido obtener datos suficientes para hacer una valoración fundamentada de sus prestaciones.

A tal fin, se han realizado también estudios sobre su funcionamiento, a instancias de la Conferencia de Educación, por grupos de expertos, cuyos resultados vienen a ser coincidentes con las valoraciones que ha realizado el profesorado de secundaria en general, la Universidad y amplios sectores de la sociedad. Estos resultados sugieren la introducción de nuevos planteamientos de algunos contenidos en las materias comunes y en las de modalidad, así como la propia formulación de los currículos, actualizándolos desde el punto de vista científico y didáctico.

Una adecuada conexión con los currículos de la educación secundaria obligatoria, que también han sido reformados, hace aún más necesaria la introducción de los cambios propugnados.

Finalmente, atendiendo al dictamen sobre la enseñanza de las Humanidades en la educación secundaria, elaborado por el grupo de trabajo constituido por encargo de la Conferencia de Educación en el año 1998, en este Real Decreto se considera necesario ampliar el currículo de la materia de Filosofía y se fija su impartición como materia común

en los dos cursos de esta etapa. Asimismo, se añaden como materias propias de modalidad Dibujo Técnico II para las modalidades de Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, y de Tecnología; e Historia de la Música y Griego II para la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

En lo referente a la enseñanza de la Religión, se estará a lo establecido en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y en el artículo 1.1 del Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la Religión.

En aplicación del artículo 27.6 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en el proceso de elaboración del presente Real Decreto han sido consultadas las Comunidades Autónomas en la Comisión General de Educación y han emitido informe el Consejo Escolar del Estado y el Ministerio de Administraciones Públicas.

En su virtud, a propuesta de la Ministra de Educación, Cultura y Deporte, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 29 de diciembre de 2000.

#### DISPONGO:

***Artículo primero.*** *Modificación del Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato.*

1. Se modifica en los siguientes términos el apartado 2 del artículo 6 del Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre:

«2. En el primer año se cursarán las siguientes materias comunes: Educación Física, Filosofía I, Lengua Castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura I, y Lengua Extranjera I.

En el segundo año se cursarán las siguientes materias comunes: Filosofía II, Historia, Lengua Castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura II, y Lengua Extranjera II.»

2. Se modifica en los siguientes términos el artículo 7 del Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre:

«Artículo 7.

Las materias propias de la modalidad de Artes serán las siguientes: Dibujo Artístico I, Dibujo Artístico II, Dibujo Técnico I, Dibujo Técnico II, Fundamentos de Diseño, Historia del Arte, Imagen, Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica y Volumen.»

3. Se modifica en los siguientes términos el artículo 8 del Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre:

«Artículo 8.

Las materias propias de la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud serán las siguientes: Biología y Geología, Biología, Ciencias de la Tierra y

Medioambientales, Dibujo Técnico I, Dibujo Técnico II, Física y Química, Física, Matemáticas I, Matemáticas II y Química.»

4. Se modifica en los siguientes términos el artículo 9 del Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre:

«Artículo 9.

Las materias propias de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales serán las siguientes: Economía, Economía y Organización de Empresas, Geografía, Griego I, Griego II, Historia del Arte, Historia del Mundo Contemporáneo, Historia de la Música, Latín I, Latín II, Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I y Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II.»

5. Se modifica en los siguientes términos el artículo 10 del Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre:

«Artículo 10.

Las materias propias de la modalidad de Tecnología serán las siguientes: Dibujo Técnico I, Dibujo Técnico II, Electrotecnia, Física y Química, Física, Matemáticas I, Matemáticas II, Mecánica, Tecnología Industrial I y Tecnología Industrial II.»

6. Se modifica en los siguientes términos el apartado 2 del artículo 11 del Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre:

«2. Los alumnos deberán cursar seis materias propias de la modalidad elegida, tres en cada curso.

En todo caso, las materias de modalidad vinculadas a cada una de las vías de acceso a estudios universitarios se impartirán en el segundo curso de Bachillerato.»

***Artículo segundo.*** *Modificación del Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato.*

Los anexos I y II del Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, quedan sustituidos por los anexos I («Aspectos básicos del currículo de bachillerato») y II («Horario escolar correspondiente a las enseñanzas mínimas para el bachillerato») del presente Real Decreto.

***Disposición transitoria única.*** *Calendario de implantación.*

La aplicación de lo establecido en el presente Real Decreto se hará de la siguiente forma: en el año académico 2002-2003 se implantará en el primer curso y en el año académico 2003-2004 en el segundo curso.

***Disposición derogatoria única.*** *Derogación normativa.*

Quedan derogadas cuantas normas de igual o inferior rango se opongan a lo establecido en este Real Decreto.

*Disposición final primera. Título competencial.*

El presente Real Decreto tiene carácter básico y se dicta al amparo de lo dispuesto en el artículo 149.1.30.a de la Constitución Española, la disposición adicional primera, 2, a) y c), de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, y los artículos 4.2 y 27.6 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

*Disposición final segunda. Desarrollo reglamentario.*

El Ministro de Educación, Cultura y Deporte y las autoridades correspondientes de las Comunidades Autónomas dictarán, en el ámbito de sus respectivas competencias, las normas que sean precisas para la aplicación y desarrollo de lo establecido en este Real Decreto.

*Disposición final tercera. Entrada en vigor.*

El presente Real Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Dado en Madrid a 29 de diciembre de 2000.

JUAN CARLOS R.

La Ministra de Educación, Cultura y Deporte,  
PILAR DEL CASTILLO VERA

**ANEXO I**  
**ASPECTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO DE BACHILLERATO**

- A) Materias comunes:  
Educación Física.  
Filosofía I y II.  
Historia.  
Lengua Castellana y Literatura I y II.  
Lenguas Extranjeras I y II.
- B) Modalidad de Artes:  
Dibujo Artístico I y II.  
Dibujo Técnico I y II.  
Fundamentos de Diseño.  
Historia del Arte.  
Imagen.

Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica.  
Volumen.

C) Modalidad de Ciencias de la Naturaleza y Salud:

Biología.  
Biología y Geología.  
Ciencias de la Tierra y Medioambientales.  
Dibujo Técnico I y II.  
Física.  
Física y Química.  
Matemáticas I y II.  
Química.

D) Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales:

Economía.  
Economía y Organización de Empresas.  
Geografía.  
Griego I y II.  
Historia del Arte.  
Historia del Mundo Contemporáneo.  
Historia de la Música.  
Latín I y II.  
Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I y II.

E) Modalidad de Tecnología:

Dibujo Técnico I y II.  
Electrotecnia.  
Física.  
Física y Química.  
Matemáticas I y II.  
Mecánica.  
Tecnología Industrial I y II.

## **HISTORIA**

### **Introducción**

Uno de los retos que se plantean al comienzo del nuevo milenio es hacer compatible en la formación de los jóvenes el uso de las nuevas tecnologías con la práctica de los valores del Humanismo, raíz y fundamento de la civilización occidental. Armonizar ciencia, técnica y humanismo contribuye a la formación de ciudadanos responsables y conscientes de sus derechos y de sus obligaciones para con la sociedad.

Postergar la enseñanza de la historia conlleva el peligro de perder la memoria colectiva y el sentido crítico, sin los cuales una sociedad queda debilitada en la defensa y consolidación de los derechos humanos y de los valores democráticos, con el riesgo de convertirse en una mera agrupación utilitarista de individuos que compiten por sus intereses particulares, se alejan de la fraternidad como valor supremo y pueden derivar hacia actitudes intolerantes.

Además, el estudio de la historia proporciona los conocimientos sobre el pasado que ayudan a la comprensión del presente y propician el desarrollo de una serie de capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, el análisis, la interpretación, la capacidad de comprensión y expresión, el ejercicio de la memoria y el sentido crítico.

Su carácter significativamente vertebrador dentro de las ciencias humanas convierte a la Historia en eje ordenador del pensamiento y en una sólida base sobre la que apoyar la comprensión de todas las disciplinas vinculadas a la actividad humana.

Estas ideas están presentes en la comunidad científica y educativa cuando reclama un refuerzo de la presencia de la Historia en los planes de estudio, consciente del alto valor formativo que posee esta disciplina.

En la presentación de los contenidos de la asignatura de Historia se ha tenido en cuenta la necesidad de incluir todas las etapas históricas desde la Antigüedad hasta la sociedad actual, si bien se ha dado protagonismo creciente al estudio de las más próximas. De este modo, se dedica una primera unidad temática a las raíces y a la Hispania romana; las tres siguientes se refieren a la Edad Media; cuatro estudian la Edad Moderna; y las ocho restantes la Edad Contemporánea y la época actual.

El cambio sustancial que se propugna, respecto al programa del Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, se justifica por el hecho de que el estudio de esta materia constituye la única ocasión que tiene un ciudadano español que ingresa en la Universidad o en la vida adulta de conocer la historia de su país, tratada de manera continua y global, y atendiendo tanto a los elementos comunes como a los diversos.

### **Objetivos**

1. Identificar, analizar y explicar, situándolos en el tiempo y en el espacio, los hechos, personajes, problemas, etapas y procesos más significativos de la evolución histórica, común y diversa, de España y las nacionalidades y regiones que la integran.
2. Distinguir y valorar los rasgos permanentes de los procesos de transformación y cambio en los diferentes períodos, analizando, en procesos amplios, el nacimiento de los problemas, sus intentos de solución y su pervivencia en la realidad de hoy.
3. Adquirir una visión de la evolución histórica de España en su conjunto y en su pluralidad. Situar este proceso histórico en el contexto de Europa y del mundo.
4. Expresar razonadamente ideas propias sobre aspectos básicos de la evolución histórica de España.

5. Desarrollar una sensibilidad comprometida, responsable y activa, con la democracia y los derechos humanos.

6. Consolidar actitudes y hábitos de tolerancia y solidaridad entre los diversos pueblos de España, respetando y valorando positivamente los aspectos comunes y las diferencias, teniendo en cuenta la posibilidad de pertenecer de manera simultánea a más de una identidad colectiva.

### **Contenidos**

1. Las raíces. La Hispania romana.

El proceso de hominización en la península Ibérica: nuevos hallazgos.

Pueblos prerromanos. El proceso de la romanización.

La monarquía visigoda.

2. La península Ibérica en la Edad Media: Al-Ándalus.

Evolución política y organización económica y social.

Cultura y arte.

3. La península Ibérica en la Edad Media: los reinos cristianos.

Etapas de la reconquista y modelos de repoblación.

Una cultura plural. Manifestaciones artísticas.

4. La Baja Edad Media. La crisis de los siglos XIV y XV.

La organización política. Las instituciones.

La expansión marítima en el Mediterráneo y en el Atlántico. Las islas Canarias.

5. Los Reyes Católicos: la construcción del Estado moderno.

Unión dinástica. Conquista del Reino Nazarí e incorporación del Reino de Navarra.

La proyección exterior. El Descubrimiento de América.

6. La España del siglo XVI.

El Imperio de Carlos V y la Monarquía hispánica de Felipe II.

El modelo político de los Austrias. El gobierno y la administración de América.

7. La España del Barroco.

El sistema de Westfalia-Pirineos: ocaso de la hegemonía de los Habsburgo. Crisis interna.

Mentalidad, cultura y arte en el Siglo de Oro.

8. El siglo XVIII: los primeros Borbones.

Cambio dinástico: las reformas internas. La práctica del despotismo ilustrado: Carlos III.

Política exterior. América.

9. Crisis del Antiguo régimen.  
Guerra y revolución. La constitución de 1812.  
Absolutismo y liberalismo. La emancipación de la América española.
10. La construcción del Estado liberal.  
La oposición al sistema liberal: las guerras carlistas. La cuestión foral.  
Isabel II: la organización del régimen liberal.  
Sexenio democrático (1868-1874). El arranque del movimiento obrero.
11. El régimen de la Restauración.  
El sistema canovista: la constitución de 1876.  
La oposición al sistema. Regionalismo y nacionalismo.  
La liquidación del Imperio colonial: Cuba.
12. Alfonso XIII: la crisis de la Restauración.  
Regeneracionismo y revisionismo político.  
La dictadura de Primo de Rivera.
13. La II República.  
La Constitución de 1931 y el bienio reformista.  
Evolución política en la II República.  
La cultura española desde los inicios de la Edad de Plata hasta 1936.
14. La Guerra civil.  
La sublevación militar.  
Evolución política de las dos zonas.  
La internacionalización del conflicto.
15. España durante el franquismo.  
Evolución política y coyuntura internacional.  
Las transformaciones socioeconómicas y la oposición al régimen.
16. La España democrática.  
La transición política. La Constitución de 1978 y el Estado de las Autonomías.  
Los gobiernos democráticos y la integración en Europa.

### **Criterios de evaluación**

1. Conocer y analizar los procesos y los hechos más relevantes de la historia de España, situándolos cronológicamente dentro de los distintos ritmos de cambio y de permanencia.
2. Obtener información relevante procedente de fuentes diversas y valorarla críticamente.

3. Caracterizar cada una de las grandes etapas de nuestro pasado, destacando sus aportaciones básicas y señalando sus aspectos comunes y diversos.
4. Comprender la evolución económica, social, política y cultural de España durante los siglos XIX y XX.
5. Analizar los diversos rasgos que conforman la España democrática, incidiendo en la trascendencia de la Constitución de 1978 y en la importancia de la construcción del Estado de las Autonomías.
6. Reconocer en la realidad de hoy las posibles pervivencias del pasado.
7. Relacionar los procesos y acontecimientos propios de la historia de España con los correspondientes a los ámbitos europeo, hispanoamericano e internacional.

## **DECRETO N.º 113/2002, de 13 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.**

La Constitución española establece en su artículo 27 el derecho de todos los ciudadanos a la educación, derecho fundamental que tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia, que promueve las condiciones de igualdad y libertad y que, finalmente, impulsa el progreso de una sociedad en todos sus ámbitos. Estos principios quedan, asimismo, recogidos en el Estatuto de Autonomía de la Región de Murcia, Estatuto que establece que la Comunidad Autónoma velará por garantizar el adecuado ejercicio de los derechos fundamentales de todos cuantos residen en ella, y que en su artículo 16 le atribuye las competencias de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión.

La educación como derecho social aparece desarrollada en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, norma básica cuyo objetivo último es proporcionar a los alumnos una formación plena que le permita conformar su propia identidad y construir una concepción de la realidad que integre su conocimiento y su valoración ética y moral, desde una perspectiva multidisciplinar.

La citada Ley Orgánica 1/1990, en su artículo cuarto, apartado tres, dispone que las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas.

A partir de la promulgación del Real Decreto 938/1999, de 4 de junio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en materia de enseñanza no universitaria y del Decreto 52/1999, de 2 de julio, por el que se aceptan las competencias y se atribuyen a la Consejería de Educación y Cultura las funciones y servicios transferidos, y establecidas las enseñanzas mínimas de Bachillerato en el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, modificado por el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, esta Comunidad Autónoma tiene la responsabilidad de elaborar el currículo de la referida etapa educativa.

Atribuir a las Administraciones del Estado y Autonómica la corresponsabilidad en el establecimiento de las necesidades educativas y de la programación general de la enseñanza supone un reconocimiento explícito de los elementos comunes y diferenciales que definen la realidad socioeducativa española. Existe así, respetando las competencias básicas del Estado, la posibilidad de configurar un proyecto educativo que responda a los intereses, necesidades y rasgos específicos del contexto histórico, social, cultural y natural de la Región de Murcia, sin desligarlos de contextos más amplios –nacional, europeo y mundial–, que faciliten la adecuada comprensión de su significado y relevancia. Por todo ello, esta Comunidad Autónoma a fin de que el currículo respondiera a los intereses y necesidades de sus ciudadanos, ha optado para su elaboración por un procedimiento de trabajo basado en la participación del profesorado. El presente currículo es el resultado de la integración de las diferentes propuestas formuladas desde los centros educativos.

El currículo, primera concreción de estos principios y manifestación de los propósitos educativos, trasciende el ámbito de lo estrictamente académico porque se inscribe en el complejo proceso de construcción regional que emprendió la Región de Murcia una vez aprobado su Estatuto de Autonomía. Varias perspectivas orientaron, y siguen guiando en la actualidad, ese proceso y en todas ellas se advierte la función fundamental de la educación.

La primera nace de nuestra propia historia y de su ineludible conocimiento; una región que albergó culturas como la argárica, ibérica, púnica, romana, bizantina y visigoda, y fue lugar de encuentro fecundo que aglutinó las aportaciones cristiana, musulmana y judía, posee un acervo valiosísimo que debe transmitir. La historia española más reciente proporciona, además, relaciones directas con castellanos, aragoneses, catalanes, valencianos o andaluces que completan ese caudal histórico.

En segundo lugar, la región posee el privilegio de una geografía física y humana de tránsito y asentamiento plural. Tal circunstancia convierte en signo de identidad la capacidad para crear vínculos humanos, económicos y culturales y obliga a nuestro sistema educativo a generar actitudes, no solo tolerantes y solidarias, sino también receptivas a lo que otras culturas pueden aportar. Los centros educativos de la región han de convertirse en espacios abiertos que promuevan esa concepción de región-vínculo, capaz de enriquecerse con todas las aportaciones.

Por último, resulta obvio que el futuro de esta región será construido por nuestros jóvenes y que, para afrontarlo con éxito, es preciso otorgar especial relevancia a una formación integral que incluya el conocimiento de otras lenguas, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el desarrollo de las tendencias artísticas, la aplicación de técnicas alternativas en el respeto al medio ambiente y en el aprovechamiento de los recursos, especialmente el agua, y los rasgos específicos del contexto histórico, social, cultural y natural de la Región de Murcia. Este enfoque abierto y universal, riguroso y creativo, que incorpora los avances de la ciencia y la investigación, sensible a los signos propios pero también a las mejoras que llegan del exterior, es otro rasgo que identifica y enorgullece a nuestra Comunidad.

La escuela es el escenario natural donde pueden comenzar esos procesos, aunque su resultado estará condicionado por el grado de implicación de la sociedad en su conjunto, por lo que debe existir un compromiso social que afecte no sólo al sistema educativo, sino también a otros ámbitos que, directa o indirectamente, influyen en su desarrollo. En una sociedad como la actual en continua evolución, la educación debe tener un carácter permanente, a fin de transmitir los valores universales que son sustrato y vínculo de la diversidad cultural.

La educación debe ser para el alumno un sistema de conocimiento, de comprensión y explicación de la realidad exterior y del propio ser humano, que dote de sentido su entorno y considere las oportunidades que éste le proporciona.

Una educación caracterizada de esa forma necesita un currículo básico y flexible, que, por ello, requiere posteriores concreciones. En consecuencia, el currículo objeto de este Decreto, respetuoso con la autonomía pedagógica de los centros, recoge aquellos

aspectos comunes que deberán concretarse y adaptarse a través de los proyectos curriculares y las programaciones de aula para responder adecuadamente a las necesidades educativas de los alumnos.

Este trabajo de concreción abarcará todos y cada uno de los elementos del currículo: objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación. La tarea básica que corresponde al equipo docente consiste en la selección de cada uno de estos elementos, su correcta secuenciación y temporalización y la adecuada aplicación a su propio contexto social y escolar.

El Bachillerato constituye una etapa postobligatoria de dos años de duración, cursada por los alumnos, normalmente, a partir de los 16 años. La citada Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo fija sus características básicas, sus objetivos generales, su organización en materias comunes, materias propias de modalidad y materias optativas, al tiempo que determina las modalidades en que se estructura la etapa y explicita las materias comunes.

El currículo ha de asegurar, de igual manera, que se cumplan las finalidades educativas asignadas a esta etapa: de formación general, de orientación y de preparación del alumnado para estudios superiores. La finalidad de la formación se concreta en que el Bachillerato ha de favorecer una mayor madurez personal en quienes lo cursan, en su capacidad general y también en las capacidades específicas que se corresponden con los ámbitos culturales de cada modalidad. Por su finalidad orientadora, el Bachillerato ha de contribuir a perfilar y desarrollar proyectos formativos en los alumnos, que se concretarán en posteriores estudios y en la vida activa. La finalidad propedéutica o preparatoria ha de atenderse de modo que el Bachillerato asegure las bases para esos estudios superiores, universitarios, artísticos y de formación profesional, para la vida activa y para la convivencia y la integración plena en la sociedad.

Para el dominio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos se requiere una formación básica, más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente. La vertiginosa rapidez de los cambios culturales, tecnológicos y productivos nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones, que obliga a fomentar la investigación y favorecer la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas y didácticas relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En el currículo del Bachillerato adquiere especial importancia el dominio de la lengua castellana como instrumento básico de comunicación y elemento mediador de los significados culturales que identifican y singularizan a nuestra sociedad frente a otras realidades sociales y culturales. Ese dominio de la lengua castellana, en su condición de vehículo expresivo y elemento cultural de primera magnitud, debe atender a sus aspectos más dinámicos y ligados a nuestra identidad.

El horizonte educativo, en esta etapa, es el de consolidar y completar la autonomía de los alumnos, no sólo en los aspectos cognitivos o intelectuales, sino también en su progreso personal. A ello ha de contribuir toda la acción educativa desarrollada a lo largo de las distintas etapas que conforman el Sistema Educativo, desde la Educación Infantil

hasta la universitaria, en cada una de las áreas y materias, y a través de la tutoría y de la orientación. Es necesario que exista una adecuada conexión entre la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Para conseguir una formación cívica y ética, el Bachillerato debe favorecer una educación integral del alumno. Por ello, el currículo debe incorporar un conjunto de habilidades prácticas, actitudes y valores, tanto personales como sociales, que capaciten a los alumnos para la convivencia democrática y fomenten la igualdad de oportunidades y el respeto a los derechos humanos. La educación en valores como la paz y la solidaridad, la salud, el aprecio y respeto por el medio ambiente y el patrimonio histórico-cultural y su conservación para generaciones futuras, la defensa de la dignidad de la vida humana, la educación afectiva y sexual, entre otros aspectos, estarán presentes en el currículo.

La unidad del Bachillerato queda reflejada en sus objetivos educativos, en las materias comunes que todos los alumnos han de cursar y en el propio Título de Bachiller que será único, independientemente de la modalidad cursada, y que también se podrá obtener con la superación de sus materias comunes y del grado medio de las enseñanzas de Música o Danza. El Bachillerato se caracteriza también por su diversidad, que se concreta principalmente en sus diferentes modalidades y en las materias optativas que lo componen, que permiten configurar diferentes itinerarios educativos personalizados, acordes con las aptitudes, motivación e intereses de los alumnos.

La estructura y contenidos del Bachillerato persiguen situar a los jóvenes en las mejores condiciones posibles para abordar los retos de una sociedad en permanente evolución. Esta aspiración obliga, no sólo a formular objetivos e introducir conocimientos, procedimientos y valores encaminados a alcanzarlos, sino a que la comunicación entre los centros donde se educan los jóvenes y la sociedad para la que cumplen la misión de educar sea habitual y se extienda a los problemas, conflictos y aspiraciones del cuerpo social, a las demandas profesionales derivadas de la evolución económica y a las exigencias y avances de sectores científicos y técnicos.

En este sentido, hay que resaltar que la metodología educativa en el Bachillerato ha de facilitar el trabajo autónomo del alumnado, potenciar las técnicas de indagación e investigación, y las aplicaciones y transferencias de lo aprendido a la vida real. Asimismo, es fundamental el esfuerzo y la dedicación de los alumnos para alcanzar los objetivos propuestos para esta etapa.

Un aspecto especialmente importante del Bachillerato relacionado con su función propedéutica y orientadora es la inclusión en él de la Formación Profesional de Base. Ésta es el conjunto de conocimientos, aptitudes y capacidades básicas relativos a un número amplio de profesiones. Se trata de contenidos formativos que constituyen la base científico-tecnológica y las destrezas comunes que son necesarias como fundamento y soporte de un conjunto de técnicas o campos profesionales.

La Formación Profesional de Base aporta al Bachillerato un aspecto de su función formativa que enriquece, amplía y equilibra los currículos tradicionales e introduce una dimensión técnico-profesional como elemento de la cultura de base, facilitando así la preparación de los alumnos para la vida adulta y de trabajo.

El Bachillerato, debido a su estructura y a la diversidad de opciones en que se organiza, puede cumplir los fines que se le asignan, en la medida que armoniza los intereses individuales de las personas que cursen este tramo educativo con los intereses de la sociedad para desarrollar una enseñanza que afiance las capacidades básicas y específicas necesarias para poder emprender otros estudios e incorporarse a la vida activa con plena responsabilidad y competencia.

El presente Decreto establece los objetivos de las distintas materias comunes y propias de cada modalidad, así como los contenidos y los criterios de evaluación correspondientes a cada una de ellas.

Las modificaciones introducidas en el ámbito de las enseñanzas mínimas por el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, se implantan de forma progresiva de manera que en el año 2002-2003 se establecen los aspectos correspondientes al curso primero, y en el año 2003-2004 los correspondientes al curso segundo.

En su virtud, a propuesta del Consejero de Educación y Cultura, previo informe del Consejo Escolar de la Región de Murcia, de acuerdo con el Consejo Jurídico, y previa deliberación del Consejo de Gobierno en su reunión del día 13 de septiembre de 2002,

**DISPONGO:**  
**CAPÍTULO I**  
**ORDENACIÓN DEL BACHILLERATO**

**Artículo 1. Objeto**

El presente Decreto establece el currículo del Bachillerato, conforme a lo dispuesto en el artículo cuarto, apartado tres, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, e integra lo establecido en el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato, y en el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato, modificados por el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre.

**Artículo 2. Ámbito de aplicación**

Este Decreto será de aplicación en los centros educativos de la Región de Murcia que impartan las enseñanzas de Bachillerato.

**Artículo 3. Finalidad.**

El Bachillerato tendrá como finalidad proporcionar a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia. Asimismo, les capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios

universitarios, de acuerdo con lo expresado en el artículo 25 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre.

#### **Artículo 4. Duración y organización de la etapa**

1. El Bachillerato forma parte de la Educación Secundaria y comprenderá dos años académicos que se cursarán generalmente a partir de los dieciséis años de edad, en virtud de lo dispuesto en el artículo 17 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre.

2. El Bachillerato se organizará en las siguientes modalidades: Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, y Tecnología.

3. Las distintas modalidades del Bachillerato atenderán a la triple finalidad formativa, orientadora y preparatoria en relación con los correspondientes ámbitos del saber, la cultura y la profesionalización, que definen cada modalidad.

4. Asimismo, dichas modalidades asegurarán una formación básica de carácter profesional y una madurez personal que facilite la transición de los alumnos a la vida activa.

5. Los centros educativos que impartan el Bachillerato lo harán, al menos, en dos de sus modalidades, siendo de oferta obligada, por parte del centro, todas las materias propias de tales modalidades. Se exceptúan de esta norma las Escuelas de Arte que impartan la modalidad de Artes, en virtud de lo establecido en la disposición adicional quinta del Real Decreto 389/ 1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas.

#### **Artículo 5. Acceso**

Podrán acceder a los estudios de Bachillerato los alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria, de acuerdo con lo establecido en el artículo 25 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre.

#### **Artículo 6. Elementos de currículo**

El currículo del Bachillerato integra los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que regulan la práctica docente en dicha etapa, de acuerdo con lo establecido en el artículo 4 de la Ley Orgánica 1/ 1990, de 3 de octubre.

#### **Artículo 7. Objetivos**

Con el fin de desarrollar las capacidades a que se refiere el artículo 26 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, los alumnos deberán alcanzar los siguientes objetivos a lo largo del Bachillerato:

1. Profundizar en el dominio de la lengua castellana y consolidar su competencia comunicativa y el hábito de la lectura.

2. Comprender y saber expresarse con fluidez y corrección en la lengua o lenguas extranjeras objeto de estudio.

3. Comprender y saber aplicar los elementos fundamentales de la investigación y el método científico.
4. Dominar e integrar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida, aplicarlos a la comprensión de hechos y fenómenos y a la resolución de nuevos interrogantes.
5. Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.
6. Conocer a nivel básico, valorar y respetar los principios que inspiran la Constitución Española y rigen nuestro sistema social de convivencia.
7. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para adquirir conocimientos y transmitir información, resolver problemas y facilitar las relaciones interpersonales, valorando críticamente su uso.
8. Mostrar interés por integrarse plenamente en su entorno social y natural, y participar con actitudes de respeto y solidaridad en su desarrollo, conservación y mejora.
9. Profundizar en el desarrollo de la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.
10. Conocer y valorar el patrimonio y los rasgos característicos de la Región de Murcia, y el legado cultural de otros pueblos.
11. Consolidar estilos de vida saludable utilizando la actividad física y el deporte, y otras alternativas de tiempo libre que favorezcan un desarrollo personal equilibrado.
12. Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable, autónoma y crítica, apreciando el valor del esfuerzo, la constancia y la capacidad de tomar iniciativas.

## **Artículo 8. Materias**

1. Las enseñanzas del Bachillerato se organizarán por materias, que serán de tres clases: materias comunes, obligatorias para todos los alumnos; materias propias de cada modalidad; y materias optativas.
2. Los alumnos deberán cursar a lo largo de la etapa seis materias propias de la modalidad elegida, tres en cada curso, y dos materias optativas, una en el primer curso y otra en el segundo.
3. El currículo del Bachillerato en sus distintas materias comunes y propias de modalidad, es el que se incluye en el anexo de este Decreto.
4. En el desarrollo del currículo del Bachillerato será objeto de especial atención la formación en los valores que sustentan los principios morales y sociales de la educación para la democracia, la educación moral y cívica, la igualdad de derechos entre los sexos y la educación para la paz, además de otros contenidos transversales de relevancia social.
5. Asimismo, la educación intercultural estará presente en el Bachillerato como factor de integración que asegure la formación de los alumnos en el respeto a la diferencia.
6. La cultura regional se incluirá en las diferentes materias a lo largo de todo el Bachillerato.
7. En el desarrollo de los contenidos curriculares de todas las materias, el profesorado atenderá a la dimensión europea de la educación y fomentará el conocimiento y la comprensión de los pueblos.

### **Artículo 9. Materias comunes**

Las materias comunes del Bachillerato serán las siguientes:

- a) En primer curso: Educación Física, Filosofía I, Lengua Castellana y Literatura I y Lengua Extranjera I.
- b) En segundo curso: Filosofía II, Historia, Lengua Castellana y Literatura II y Lengua Extranjera II.

### **Artículo 10. Materias propias de la modalidad de Artes**

Las materias propias de la modalidad de Artes serán las siguientes:

- a) En primer curso: Dibujo Artístico I, Dibujo Técnico I y Volumen.
- b) En segundo curso: Dibujo Artístico II, Dibujo Técnico II, Fundamentos de Diseño, Historia del Arte, Imagen y Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica.

### **Artículo 11. Materias propias de la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud**

Las materias propias de la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud serán las siguientes:

- a) En primer curso: Biología y Geología, Dibujo Técnico I, Física y Química y Matemáticas I.
- b) En segundo curso: Biología, Ciencias de la Tierra y Medioambientales, Dibujo Técnico II, Física, Matemáticas II y Química.

### **Artículo 12. Materias propias de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales**

Las materias propias de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales serán las siguientes:

- a) En primer curso: Economía, Griego I, Historia del Mundo Contemporáneo, Historia de la Música, Latín I y Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I
- b) En segundo curso: Economía y Organización de Empresas, Geografía, Griego II, Historia del Arte, Latín II, y Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II.

### **Artículo 13. Materias propias de la modalidad de Tecnología**

Las materias propias de la modalidad de Tecnología serán las siguientes:

- a) En primer curso: Dibujo Técnico I, Física y Química, Matemáticas I y Tecnología Industrial I.
- b) En segundo curso: Dibujo Técnico II, Electrotecnia, Física, Matemáticas II, Mecánica y Tecnología Industrial II.

## **Artículo 14. Materias optativas**

1. Para desarrollar los objetivos generales de esta etapa, ampliar las posibilidades de elección de estudios superiores y facilitar la orientación profesional de los alumnos, la Consejería de Educación y Cultura establecerá la oferta de materias optativas y el currículo de las mismas.

2. Las materias optativas que pueden ofrecer los centros serán de los siguientes tipos:

a) Materias propias de la modalidad que se cursa no incluidas en el itinerario elegido.

b) Vinculadas a una modalidad.

c) Para todas las modalidades.

3. Los centros programarán las materias optativas de Bachillerato de acuerdo con la normativa que las regule, con sus posibilidades organizativas, y con las demandas de los alumnos.

4. La Consejería de Educación y Cultura establecerá las condiciones en que los alumnos, con carácter voluntario y siempre que la organización de los centros lo permita, podrán cursar una materia optativa más en cada curso.

## **Artículo 15. Enseñanzas de Religión**

Conforme a lo establecido en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, y en el Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la Religión, estas enseñanzas se adecuarán a lo siguiente:

1. En virtud de lo establecido en el acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede, de 3 de enero de 1979, sobre enseñanza y asuntos culturales, el Bachillerato incluirá enseñanzas de Religión Católica para los alumnos cuyos padres o tutores legales, o los propios alumnos si son mayores de edad, lo soliciten.

2. Del mismo modo, en aplicación de la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y de los Acuerdos de Cooperación del Estado Español con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, Federación de Comunidades Israelitas de España y Comisión Islámica de España, aprobados, respectivamente, por las Leyes 24, 25 y 26/1992, de 10 de noviembre, se garantiza el ejercicio del derecho a recibir enseñanzas de las respectivas confesiones religiosas en el Bachillerato para los alumnos cuyos padres o tutores legales, o los propios alumnos si son mayores de edad, lo soliciten.

3. Los alumnos cuyos padres o tutores legales, o ellos mismos si son mayores de edad, no hayan solicitado que les sean impartidas enseñanzas de Religión Católica o de otras confesiones religiosas, recibirán atención educativa debidamente organizada durante el tiempo programado para las citadas enseñanzas.

4. La evaluación de las enseñanzas de Religión se realizará a todos los efectos, de acuerdo con la normativa vigente, del mismo modo que la de las demás materias del currículo, haciéndose constar en el expediente académico de los alumnos las calificaciones obtenidas. No obstante, y con el fin de garantizar el principio de igualdad y de libre concurrencia entre todos los alumnos, las calificaciones que se hubieran obtenido en la evaluación de las enseñanzas de Religión no se computarán en la obtención de la nota media a efectos de acceso a la Universidad ni en las convocatorias para la obtención de

becas y ayudas al estudio que realicen las administraciones públicas cuando hubiera que acudir a la nota media del expediente para realizar una selección entre los solicitantes.

#### **Artículo 16. Horario escolar**

1. De acuerdo con lo establecido en el artículo 4, apartados 2 y 3, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, y en el anexo II del Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato, modificado por el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, el horario escolar de las diferentes materias en que se organiza esta etapa será el que se establece en el anexo II de este Decreto.

2. La Consejería de Educación y Cultura establecerá el horario escolar para cada una de las materias en cada uno de los dos cursos de la etapa.

3. La duración mínima de los períodos lectivos de los alumnos será de cincuenta y cinco minutos, a fin de asegurar el cumplimiento del cómputo total de horas establecido en el anexo II del Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, modificado por el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre.

## **CAPÍTULO II DESARROLLO CURRICULAR**

#### **Artículo 17. Ámbitos de decisión de los centros educativos**

1. Los centros educativos dispondrán de la autonomía pedagógica necesaria para el desarrollo del currículo y su adaptación a las características concretas del entorno socioeconómico y cultural y a las necesidades educativas de sus alumnos.

2. La autonomía pedagógica se expresa fundamentalmente en las decisiones recogidas en el proyecto educativo de centro, el proyecto curricular de etapa y las programaciones de aula.

3. Las características del entorno socioeconómico y cultural y las líneas educativas generales del centro quedarán recogidas en el proyecto educativo, en el que se contemplarán las decisiones para la cooperación con los padres o tutores legales de los alumnos, como máximos responsables de su educación.

4. Los claustros de profesores concretarán y desarrollarán el currículo del Bachillerato mediante la elaboración del proyecto curricular de la etapa, que constituirá una adaptación de los elementos del currículo a las características expresadas en el proyecto educativo del centro, y que tiene por objeto garantizar una actuación coherente y coordinada del profesorado.

5. La toma de decisiones conjuntas por parte del equipo de profesorado de la etapa para elaborar el proyecto curricular debe instrumentarse a partir de cuatro grandes fuentes de información: el proyecto educativo, el análisis del contexto, el currículo y la experiencia derivada de la práctica docente del centro.

6. El proyecto curricular de la etapa incluirá:

6.1. Las decisiones y directrices generales siguientes:

a) La adecuación de los objetivos generales de la etapa al contexto socioeconómico y cultural del centro, y a las características de los alumnos, tomando como referencia lo establecido en el proyecto educativo del centro.

b) Las orientaciones para incorporar, a través de las distintas materias, los contenidos relativos a la educación para la democracia, la educación cívica y moral, la igualdad de derechos entre los sexos, la educación para la paz, así como otros contenidos transversales de relevancia social.

c) Las opciones de carácter general sobre metodología didáctica.

d) Las medidas generales de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje.

e) Los criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares a los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes.

f) Los criterios generales sobre evaluación de los aprendizajes.

g) Los criterios para evaluar los procesos de enseñanza y la práctica docente.

h) La organización de los itinerarios formativos que se ofertarán a los alumnos en cada una de las modalidades de Bachillerato impartidas en el centro.

i) Los criterios y procedimientos para asegurar la coordinación de la etapa de Bachillerato con la de Educación Secundaria Obligatoria, así como con la Formación Profesional Específica de grado superior.

j) Los criterios y el procedimiento para la evaluación anual del proyecto curricular.

6.2. El plan de acción tutorial.

6.3. El plan de orientación académica y profesional.

6.4. La programación didáctica de los departamentos, que incluirá los siguientes aspectos para cada una de las materias asignadas al mismo o integradas en él:

a) Los objetivos, los contenidos y su distribución temporal, y los criterios de evaluación para cada uno de los cursos de la etapa.

b) La metodología didáctica que se va a aplicar.

c) Las medidas de atención a la diversidad previstas.

d) Los criterios sobre evaluación de los aprendizajes, con indicación de los procedimientos e instrumentos para la evaluación de los mismos.

e) Los criterios de calificación que se vayan a aplicar.

f) Las actividades de recuperación para los alumnos que hayan promocionado con evaluación negativa en alguna de las materias.

g) La selección de materiales y otros recursos didácticos que se van a utilizar, incluidos los libros para uso de los alumnos.

h) Las actividades complementarias y extraescolares que se vayan a realizar desde el departamento.

7. Las decisiones que configuran la programación didáctica deberán concretarse en las programaciones de aula, que constituyen el conjunto de acciones mediante las cuales se transforman las intenciones educativas más generales en propuestas didácticas concretas que permitan alcanzar los objetivos previstos en cada grupo, atendiendo a la diversidad de los alumnos.

8. Las programaciones de aula son ante todo un instrumento de planificación de la actividad del grupo. Los componentes básicos de las mismas son las unidades didácticas que organizan, desarrollan y concretan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que el departamento didáctico ha establecido.

9. La unidad didáctica deberá incorporar, al menos, los siguientes componentes: objetivos didácticos, contenidos, secuencia de actividades, metodología y actividades e

instrumentos de evaluación. Los resultados obtenidos por los alumnos en cada unidad didáctica serán el referente para la evaluación del proceso de enseñanza.

### **Artículo 18. Orientaciones metodológicas**

1. El proceso de enseñanza y aprendizaje debe construirse a partir de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, de sus intereses y motivaciones, así como a través del desarrollo de hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, y debe tener como objetivo capacitarlo para conseguir nuevos aprendizajes coherentes con los objetivos de la etapa y con las necesidades derivadas de su proceso de maduración.

2. Se fomentará la interacción alumno-profesor y alumno-alumno con el fin de favorecer la confrontación y modificación de puntos de vista, la coordinación de intereses, la toma de decisiones colectivas, la ayuda mutua y la superación de conflictos mediante el diálogo y la cooperación.

3. Se favorecerá la autonomía de los alumnos en la toma de decisiones y su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la información continuada sobre el momento del mismo en que se encuentra, clarificando los objetivos por conseguir, y propiciando la construcción de estrategias de aprendizaje que favorezcan la implicación del alumno, para que con su esfuerzo y dedicación al estudio alcancen los objetivos de esta etapa.

4. La metodología didáctica será activa y participativa, y deberá favorecer el desarrollo de la capacidad del alumno para aprender por sí mismo y trabajar en equipo, la búsqueda selectiva de información que incluya el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y, finalmente, la aplicación y transferencia de lo aprendido a lo real.

5. Asimismo, la metodología didáctica propiciará el desarrollo de una serie de técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, la investigación, el análisis, la interpretación, la capacidad de comprensión y expresión, el ejercicio de la memoria y el sentido crítico y creativo.

6. Al objeto de incorporar una dimensión práctica y una mayor vinculación de la escuela con el mundo del trabajo, deberá resaltarse el alcance y significación que tienen cada una de las materias en el ámbito profesional.

7. Para su plena adquisición y consolidación, los contenidos deberán presentarse con una estructuración clara de sus relaciones, planteando la interrelación entre distintos contenidos de una materia y de distintas materias, y diseñando actividades conjuntas en el ámbito de la etapa.

8. Todas las materias deberán incluir actividades que estimulen el interés y el hábito de la expresión oral y la comunicación.

9. Las actividades complementarias y extraescolares favorecerán el desarrollo de los contenidos educativos propios de la etapa, e impulsarán la utilización de espacios y recursos educativos diversos.

10. Todas las orientaciones metodológicas señaladas deben resultar coherentes con las ya iniciadas en la etapa educativa precedente, por lo que los centros habrán de contemplar esta conexión en sus proyectos curriculares.

### CAPÍTULO III INDIVIDUALIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

#### **Artículo 19. Atención a la diversidad**

1. Atender a la diversidad del alumnado supone considerar las características de cada uno de los alumnos, responder eficazmente a sus necesidades educativas, programar actividades diversificadas y evaluar consecuentemente con ello.

2. La Consejería de Educación y Cultura velará por que los centros de educación secundaria, cuando escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales, dispongan de los medios personales y materiales necesarios para que estos alumnos puedan proseguir sus estudios con las adaptaciones curriculares pertinentes.

3. Para los alumnos con necesidades educativas especiales la realización en régimen escolarizado de los dos cursos que conforman el Bachillerato podrá efectuarse fragmentando en bloques las materias que componen el currículo de esos cursos, en las condiciones que establezca la Consejería de Educación y Cultura. En este caso, el número de años de permanencia máxima en la etapa podrá ampliarse en tantos años como se haya incrementado la duración de la etapa.

4. La Consejería de Educación y Cultura podrá autorizar, para aquellos alumnos con problemas graves de audición, visión o motricidad, la exención total o parcial de determinadas materias de Bachillerato, estableciendo en ese caso las medidas adecuadas para la realización de las pruebas de acceso a la Universidad.

#### **Artículo 20. Tutoría y orientación**

1. La tutoría y orientación de los alumnos, responsabilidad inherente a la función docente, será ejercida por el conjunto de profesores, y coordinada por el profesor tutor, con el asesoramiento del Departamento de Orientación, o del órgano responsable del asesoramiento psicopedagógico.

2. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor que deberá facilitar su integración, conocer sus necesidades educativas y orientar su proceso de formación, mediar en la resolución de problemas en las situaciones cotidianas, coordinar al equipo docente en la acción educativa y en el proceso de evaluación continua, y participar en el desarrollo de los planes de acción tutorial y de orientación académica y profesional.

3. La orientación educativa y profesional, que se iniciará al incorporarse el alumno a estas enseñanzas, se desarrollará de modo que los alumnos alcancen al final del Bachillerato la madurez necesaria para realizar las opciones académicas y profesionales más acordes con sus actitudes, capacidades e intereses.

4. Los centros dispondrán de un sistema de organización que asegure la necesaria coordinación del tutor con los otros profesores que intervengan en el mismo grupo de alumnos para facilitar y apoyar las labores de tutoría y orientación del alumnado.

5. Los centros propiciarán la cooperación de los padres en la educación del alumnado, debiendo adoptar y difundir medidas de comunicación periódicas, con el fin de informarlos y orientarlos sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los alumnos, y conseguir así una mejora en el proceso educativo.

## **CAPÍTULO IV EVALUACIÓN, PROMOCIÓN Y TITULACIÓN**

### **Artículo 21. Evaluación**

1. La evaluación supone la recogida sistemática de información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que permita, tras su análisis, la emisión de juicios de valor encaminados a la mejora del propio proceso.

2. El profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos educativos del currículo.

3. La evaluación del proceso de aprendizaje será continua, por estar inmersa en el propio proceso, e individualizada, y requerirá de la utilización de técnicas de observación sistemática.

4. La evaluación del aprendizaje de los alumnos tendrá como referentes los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos para cada materia, y concluirá con la adopción de decisiones que mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5. La calificación será consecuencia de la evaluación y, a tal fin, el profesorado definirá claramente la relación entre criterios de evaluación y calificación, estableciendo una correspondencia, convenientemente graduada, que permita la emisión de un juicio valorativo del progreso del alumno.

6. La evaluación inicial contextualizará el marco en el que se va a desarrollar la acción educativa, con objeto de adaptar a esta realidad las programaciones de aula, atender necesidades educativas especiales y concertar actuaciones conjuntas con el resto del equipo educativo.

7. La evaluación será realizada por el conjunto de profesores del respectivo grupo de alumnos, coordinados por el profesor tutor del mismo y asesorados, en su caso, por el Departamento de Orientación, o por el órgano responsable del asesoramiento psicopedagógico del centro. Dichos profesores actuarán colegiadamente a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes de dicho proceso.

8. En la evaluación, que se realizará por materias, los profesores considerarán el conjunto de las que comprende el curso, así como la madurez académica de los alumnos en relación con los objetivos del Bachillerato y sus posibilidades de progreso en estudios posteriores.

9. Para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y la práctica docente los centros fomentarán la coevaluación y la autoevaluación.

### **Artículo 22. Promoción**

1. Para poder cursar el segundo año de Bachillerato será preciso haber recibido calificación positiva en las materias de primero con dos excepciones como máximo.

2. Los alumnos que no promocionen a segundo curso por haber tenido una evaluación negativa en más de dos materias deberán cursar de nuevo todas las materias de primero.

3. Los alumnos que al término del segundo curso tuvieran pendientes de evaluación positiva más de tres materias deberán repetir el curso en su totalidad. A efectos de esta

disposición se considerará una sola materia aquella que se curse con la misma denominación en los dos años del Bachillerato.

4. La permanencia en el Bachillerato en régimen escolarizado diurno será de cuatro años, como máximo.

5. La Consejería de Educación y Cultura establecerá las condiciones en las que un alumno que ha cursado el primer año del Bachillerato dentro de una determinada modalidad o itinerario educativo podrá pasar al segundo en una modalidad o itinerario educativo distinto.

### **Artículo 23. Titulación**

1. En virtud de lo establecido en el artículo 29 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, los alumnos que cursen satisfactoriamente el Bachillerato en cualquiera de sus modalidades recibirán el título de Bachiller. Para obtener este título será necesaria la calificación positiva en todas las materias.

2. El título de Bachiller facultará para acceder a la Formación Profesional de grado superior y a los estudios universitarios. En este último caso será necesaria la superación de una prueba de acceso, que, junto a las calificaciones obtenidas en el Bachillerato, valorará la madurez académica del alumnado y los conocimientos adquiridos en él.

3. Con objeto de que los citados alumnos puedan simultanear las enseñanzas de Música o Danza con el estudio de las materias comunes del Bachillerato, podrán matricularse en éstas a condición de poseer el título de Graduado en Educación Secundaria y de haber superado, al menos, el segundo ciclo del grado medio correspondiente. En todo caso, las materias comunes habrán de cursarse como mínimo en dos años.

4. El centro educativo en el que hayan cursado y superado las materias comunes del Bachillerato realizará la propuesta para la expedición del título de Bachiller a esos alumnos.

## **CAPÍTULO V CALIDAD DE LA ENSEÑANZA**

### **Artículo 24. Factores de calidad**

Con objeto de facilitar la implantación y mejorar la calidad de las enseñanzas que se establecen en este Decreto, la Consejería de Educación y Cultura promoverá el desarrollo de medidas que favorezcan la optimización de los recursos de los centros, la formación permanente del profesorado, la elaboración de materiales curriculares, la orientación escolar, la investigación y evaluación educativas, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación y cuantos factores incidan en los procesos de enseñanza.

### **Artículo 25. Profesorado**

La Consejería de Educación y Cultura impulsará la investigación e innovación educativas mediante la convocatoria de ayudas a programas específicos, incentivando la

creación de equipos de profesores y, en todo caso, generando un marco propiciador de la reflexión sobre el funcionamiento real del proceso educativo.

#### **Artículo 26. Materiales curriculares**

1. La Consejería de Educación y Cultura fomentará la elaboración de materiales que favorezcan el desarrollo del currículo en las materias comprendidas en el Bachillerato.

2. Asimismo, favorecerá la elaboración de materiales para el tratamiento de los valores que sustentan la educación para la democracia, la educación moral y cívica, la igualdad de derechos entre los sexos y la educación para la paz, la educación intercultural, además de otros contenidos transversales de relevancia social, y la propia cultura regional.

3. La Administración educativa regional promoverá la investigación, las innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas y didácticas relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación.

#### **Artículo 27. Evaluación del sistema educativo**

1. La evaluación del sistema educativo en esta etapa se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas, y se referirá tanto al alumnado como al profesorado, a los centros docentes, a los programas educativos y a la respuesta que la Administración educativa ofrece a esas demandas y necesidades.

2. Las actividades de evaluación del currículo valorarán el desarrollo de capacidades en el alumnado, los procesos de enseñanza y la práctica docente.

#### **Disposición adicional primera**

1. De acuerdo con las exigencias de organización y metodología de la educación de las personas adultas, tanto en la modalidad de educación presencial como en la de educación a distancia, la Consejería de Educación y Cultura adaptará el currículo a que se refiere el presente Decreto conforme a las características, condiciones y necesidades de la población adulta.

2. Las disposiciones contenidas en los apartados 2, 3 y 4 del artículo 22 de este Decreto no serán de aplicación a los alumnos que cursen el Bachillerato a través de la educación de las personas adultas en sus regímenes de Bachillerato nocturno y de Bachillerato a distancia.

3. Estarán exentos de cursar la materia de Educación Física, si así lo solicitan, las personas adultas mayores de veinticinco años, o que cumplan esa edad en el período para el que formalizan la matrícula.

#### **Disposición adicional segunda**

Con la finalidad de fomentar la permanente adecuación de estas enseñanzas a las necesidades de la sociedad, la Consejería de Educación y Cultura podrá autorizar el desarrollo de programas de investigación e innovación educativa, con carácter

experimental o definitivo, relacionados con el aprendizaje de otras lenguas, integración e interculturalidad y cuantos aspectos contribuyan a la mejora de la enseñanza.

### **Disposición adicional tercera**

De acuerdo con lo establecido en el artículo 53 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, la Consejería de Educación y Cultura organizará pruebas para que las personas mayores de veintitrés años puedan obtener directamente el título de Bachiller.

### **Disposición transitoria primera**

Hasta tanto no se adecúen los currículos de los ciclos formativos de grado superior de Artes Plásticas y Diseño a la nueva organización del Bachillerato que se establece en este Decreto, las dos materias cuya superación, junto con Fundamentos de Diseño, exige a los alumnos que cursen la modalidad de Artes del Bachillerato de la realización de la prueba de acceso a los mismos, serán, para cada familia profesional, las siguientes:

- a) Arte Floral: Volumen II y Diseño asistido por ordenador.
- b) Artes aplicadas a la Indumentaria: Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica y Talleres artísticos: Textiles Artísticos.
- c) Artes aplicadas al Libro: Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica y Talleres artísticos: Artes del Libro.
- d) Artes aplicadas al Muro: Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica y Talleres artísticos: Artes aplicadas de la Pintura.
- e) Artes aplicadas de la Escultura: Volumen II y Talleres artísticos: Artes aplicadas de la Escultura.
- f) Cerámica Artística: Volumen II y Talleres artísticos: Cerámica.
- g) Diseño Gráfico: Imagen y Talleres artísticos: Fotografía.
- h) Diseño de Interiores: Dibujo Técnico II y Diseño asistido por ordenador.
- i) Diseño Industrial: Dibujo Técnico II y Diseño asistido por ordenador.
- j) Esmaltes artísticos: Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica y Talleres artísticos: Orfebrería y Joyería.
- k) Joyería del Arte: Volumen II y Talleres artísticos: Orfebrería y Joyería.
- l) Textiles artísticos: Volumen II y Talleres artísticos: Textiles Artísticos.
- m) Vidrio artístico: Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica y Talleres artísticos: Vidrio.

### **Disposición transitoria segunda**

1. Lo establecido en el Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio, sobre uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular correspondientes a las enseñanzas de régimen general, respecto al periodo mínimo de cuatro años de continuidad de los libros de texto, mantendrá su vigencia aun cuando durante dicho periodo se produzca la entrada en vigor del nuevo currículo.

2. La sustitución antes de la finalización del citado plazo de los libros de texto y materiales curriculares previamente adoptados, sea cual sea la causa que la motiva, sólo podrá efectuarse en las condiciones previstas para ello en la citada norma.

3. Cuando los textos en vigor no se correspondan exactamente con el nuevo currículo, los centros tomarán las oportunas medidas para ajustarlos a él.

### **Disposición derogatoria única**

Quedan derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo dispuesto en el presente Decreto.

### **Disposición final primera**

1. Mientras el Consejo de Gobierno de la Región de Murcia no apruebe el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria será de aplicación el Real Decreto 83/1996, de 26 de enero.

2. La aplicación de lo dispuesto en el título III, órganos de coordinación docente, y título V, capítulo I, autonomía pedagógica, del mencionado Real Decreto 83/1996, se adecuará a lo dispuesto en el presente Decreto.

### **Disposición final segunda**

El presente Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial de la Región de Murcia», y su aplicación se efectuará de la siguiente forma: a comienzos del año académico 2002-2003 se implantará el currículo y horario de las materias del primer curso, y en el año académico 2003-2004, el currículo y horario de las del segundo curso. Dado en Murcia a 13 de septiembre de 2002.—El Presidente, **Ramón Luis Valcárcel Siso**.—El Consejero de Educación y Cultura, **Fernando de la Cierva Carrasco**.

## **ANEXO II HORARIO ESCOLAR PARA BACHILLERATO**

<b>Materias</b>	<b>Horas</b>
Educación Física	70
Filosofía I y II	210
Historia	140
Lengua Castellana y Literatura I y II	280
Lengua Extranjera I y II	210
Seis materias de modalidad	840
Dos materias optativas	280
Religión/Actividades de estudio	70
<b>TOTAL</b>	<b>2100</b>

1. A cada una de las materias de modalidad y optativas corresponden ciento cuarenta horas en cada curso, entendiendo como dos materias diferentes aquellas que tienen la especificación de grado I y II, respectivamente.
2. El horario escolar se completa con 70 horas destinadas a Tutoría.

## HISTORIA

### Introducción

El estudio de la Historia proporciona un conocimiento esencial del pasado que contribuye a la comprensión del presente. Así mismo, desarrolla una serie de capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, el análisis, la interpretación, la capacidad de comprensión y el sentido crítico. El carácter vertebrador de la Historia, dentro del conjunto de las ciencias sociales, la convierte en eje ordenador del pensamiento y en fundamento de comprensión para todas las disciplinas vinculadas a la actividad humana. Por eso, dentro del ámbito de nuestra civilización occidental, la enseñanza de la Historia ha ocupado siempre un lugar preferente en la educación de los jóvenes.

Estas ideas están presentes en la comunidad científica y educativa cuando reclama mayor presencia de la Historia en los planes de estudio, consciente del alto valor formativo de esta disciplina, y ante los profundos cambios, acelerados por las nuevas tecnologías, que parecen debilitar los valores del Humanismo. En este sentido, la Historia contribuye decisivamente a la formación de ciudadanos responsables, conscientes de sus derechos y de sus obligaciones.

El currículo de esta materia se centra en el estudio de España y contempla, tanto su pluralidad interna como su pertenencia a ámbitos históricos más amplios, como son el europeo y el iberoamericano. Es la propia configuración de esta disciplina, la que limita la referencia explícita a los contenidos regionales, ya recogidos en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria, sin menoscabo de que se desarrollen en las programaciones didácticas aquellos contenidos que fomenten el conocimiento histórico de la Región y estimulen la búsqueda de información en las fuentes más cercanas a los alumnos.

En este sentido, la enseñanza de esta asignatura deberá contemplar tanto los aspectos compartidos como los diferenciales dentro del análisis del proceso histórico. Concebida como materia común para todas las modalidades Bachillerato, ofrece al alumno, independientemente de sus opciones futuras, la posibilidad de conocer la historia de su país, tratada de manera continua y sistemática, atendiendo a los elementos comunes y a los diversos.

En el desarrollo de los contenidos se otorga una importancia primordial al conocimiento de la historia contemporánea. No obstante, y para proporcionar al alumnado una noción de proceso histórico acorde con la madurez intelectual propia de esta edad, se ha considerado oportuno concretar los contenidos referidos a las etapas históricas

anteriores con la finalidad de ayudar a comprender mejor la diversidad y pluralidad de la España actual.

De este modo, se dedica una primera unidad temática a las raíces y a la Hispania romana; las tres siguientes se refieren a la Edad Media; cuatro estudian la Edad Moderna, y las ocho restantes la Edad Contemporánea.

En esta etapa educativa resulta esencial el análisis de textos históricos e historiográficos, que aproxima las fuentes al alumnado, y les introduce en el empleo de un instrumento básico de trabajo intelectual. El fundamento cronológico y las técnicas que determinan los diferentes períodos contribuirán a definir procesos de distinta duración, así como a organizar los datos adquiridos y a formular una explicación multicausal de dichos procesos. También cobra gran relevancia el empleo de tablas de datos estadísticos, gráficas y mapas temáticos e históricos. Los medios audiovisuales y, en particular, las tecnologías de la información y la comunicación cobran una importancia creciente para el trabajo en el aula.

A través del estudio de la Historia, el alumnado deberá adquirir una serie de valores y hábitos de comportamiento relacionados con el análisis crítico de las fuentes, con el aprecio de la diversidad en la evolución histórica de España y con la percepción de la huella de su pasado en el patrimonio común y en la sociedad actual. También contribuirá a fomentar una especial sensibilidad hacia los problemas del presente, que les anime a adoptar una actitud responsable y solidaria con la defensa de la libertad, los derechos humanos y los valores democráticos.

### **Objetivos**

1. Identificar, analizar y explicar, situándolos en el tiempo y en el espacio, los hechos, personajes, problemas, etapas y procesos más significativos de la evolución histórica, común y diversa, de España y las nacionalidades y regiones que la integran.
2. Distinguir y valorar los rasgos permanentes de los procesos de transformación y cambio en los diferentes períodos, analizando, en procesos amplios, el nacimiento de los problemas, sus intentos de solución y su pervivencia en la realidad de hoy.
3. Adquirir una visión de la evolución histórica de España en su conjunto y en su pluralidad. Situar este proceso histórico en el contexto de Europa y del mundo.
4. Expresar razonadamente ideas propias sobre aspectos básicos de la evolución histórica de España.
5. Desarrollar una sensibilidad comprometida, responsable y activa, con la democracia y los derechos humanos.
6. Consolidar actitudes y hábitos de tolerancia y solidaridad entre los diversos pueblos de España, respetando y valorando positivamente los aspectos comunes y las

diferencias, teniendo en cuenta la posibilidad de pertenecer de manera simultánea a más de una identidad colectiva.

## Contenidos

1. Las raíces. La Hispania romana.
  - El proceso de hominización en la península Ibérica: nuevos hallazgos.
  - Pueblos prerromanos. Las colonizaciones. La conquista romana. El proceso de la romanización: cultura y arte.
  - La monarquía visigoda.
2. La península Ibérica en la Edad Media: Al-Ándalus.
  - Evolución política. Organización económica y social.
  - Cultura y arte.
3. La península Ibérica en la Edad Media: los reinos cristianos.
  - Etapas de la reconquista y modelos de repoblación.
  - Manifestaciones artísticas y culturales.
4. La Baja Edad Media. La crisis de los siglos XIV y XV.
  - La organización política. Las instituciones.
  - La expansión marítima en el Mediterráneo y en el Atlántico. Las islas Canarias.
5. Los Reyes Católicos: la construcción del Estado moderno.
  - Unión dinástica. Conquista del Reino Nazarí e incorporación del Reino de Navarra.
  - La proyección exterior. El Descubrimiento de América.
6. La España del siglo XVI.
  - El Imperio de Carlos V y la Monarquía hispánica de Felipe II: política interior y exterior.
  - El modelo político de los Austrias. América: conquista, colonización y gobierno.
  - La cultura y el arte del Renacimiento en España.
7. La España del Barroco.
  - Ocaso de la hegemonía de los Habsburgo: el sistema de Westfalia-Pirineos
  - Crisis interna: política, económica y social.
  - Mentalidad, cultura y arte en el Siglo de Oro.
8. El siglo XVIII: los primeros Borbones.
  - La Guerra de Sucesión y el sistema de Utrecht.
  - Cambio dinástico: las reformas internas. El despotismo ilustrado: Carlos III.
  - Política exterior. América.
9. Crisis del Antiguo Régimen.
  - Guerra y revolución. La constitución de 1812.
  - Absolutismo y liberalismo: el reinado de Fernando VII. La emancipación de la América española.

10. La construcción del Estado liberal.
  - La oposición al sistema liberal: las guerras carlistas. La cuestión foral.
  - Isabel II: la organización del régimen liberal.
  - Sexenio democrático (1868-1874)
  
11. El régimen de la Restauración.
  - El sistema canovista: la constitución de 1876.
  - La oposición al sistema: Regionalismo, nacionalismo y movimiento obrero.
  - La liquidación del Imperio colonial: Cuba.
  
12. Alfonso XIII: la crisis de la Restauración.
  - Regeneracionismo y revisionismo político. Las crisis de 1909 y 1917.
  - La guerra de Marruecos.
  - La dictadura de Primo de Rivera.
  
13. La II República.
  - Evolución política: Constitución de 1931, bienio reformista, bienio radical-cedista y Frente Popular.
  - La cultura española desde los inicios de la Edad de Plata hasta 1936.
  
14. La Guerra civil.
  - La sublevación militar y el desarrollo de la guerra.
  - Evolución política de las dos zonas.
  - La internacionalización del conflicto.
  
15. España durante el franquismo.
  - Evolución política y coyuntura internacional.
  - Las transformaciones económicas.
  - Los cambios sociales.
  - La oposición al régimen.
  - Evolución de las mentalidades. La cultura.
  
16. La España democrática.
  - La transición política. La Constitución de 1978 y el Estado de las Autonomías.
  - Los gobiernos democráticos y la integración en Europa.

### **Criterios de evaluación**

1. Conocer y analizar los procesos y los hechos más relevantes de la historia de España, situándolos cronológicamente dentro de los distintos ritmos de cambio y de permanencia.

Se pretende evaluar la capacidad del alumnado para señalar y situar en el tiempo y en el espacio los hechos más significativos de la Historia de España, asociados con los procesos en los que se incluyen. Así mismo, se evaluará la capacidad para analizar algunos de estos hechos en el contexto de la época, relacionándolos entre sí y con respecto a comportamientos y mentalidades colectivas, así como con algunas acciones individuales.

2. Obtener información relevante procedente de fuentes diversas y valorarla críticamente.

Se trata de evaluar la capacidad de los alumnos para recoger datos de diferentes fuentes, utilizando especialmente las nuevas tecnologías de la información, de elaborar síntesis o informes realizados con coherencia, argumentando y contrastando las interpretaciones recogidas y emitiendo un juicio crítico expresado con una terminología adecuada.

3. Caracterizar cada una de las grandes etapas de nuestro pasado, destacando sus aportaciones básicas y señalando sus aspectos comunes y diversos.

Se pretende evaluar la capacidad de los alumnos para señalar las características propias de cada época de nuestra historia y destacar los procesos más significativos de la evolución histórica, común y plural, de España.

4. Comprender la evolución económica, social, política y cultural de España.

Se quiere que el alumno entienda de una forma razonada y utilizando un vocabulario específico, la evolución política, económica, social y cultural de España en cada una de sus grandes etapas y en su conjunto.

5. Analizar los diversos rasgos que conforman la España democrática, incidiendo en la trascendencia de la Constitución de 1978 y en la importancia de la construcción del Estado de las Autonomías.

Se valorará la capacidad del alumnado para comprender el papel histórico y modernizador de la democracia en España y la importancia del Estado de Derecho para la convivencia de los españoles. Deberán ser capaces de analizar las características de las diferentes instituciones y la organización territorial del Estado reflejadas en la Constitución de 1978.

6. Reconocer en la realidad de hoy las posibles pervivencias del pasado.

Se trata de comprobar la capacidad de los alumnos para identificar la pervivencia de los hechos y situaciones del pasado en la realidad presente. También se pretende valorar si son capaces de indagar el origen histórico de determinadas realidades actuales y seguir su evolución en el tiempo.

7. Relacionar los procesos y acontecimientos propios de la historia de España con los correspondientes a los ámbitos europeo, hispanoamericano e internacional.

Mediante este criterio se trata de evaluar la capacidad del alumnado para relacionar los procesos históricos de España con procesos o acontecimientos exteriores, y si comprende el papel de nuestro país en el mundo. Así mismo, deberá ser capaz de diferenciar las fases de intervención y aislamiento y sus causas.

# ***Anexo II***



## INSTRUCCIONES PARA LA CORRECTA CUMPLIMENTACION DE LA PLANTILLA

### EXÁMENES

- ✓ **Número de exámenes**: Aquellas referencias al número de exámenes que los alumnos realizaban en cada uno de las evaluaciones, si era uno, dos o tres, o más de cuatro.

La casilla correspondiente a tu caso debes señalarla con un 1.

- ✓ **Examen final**: Aquel que tienen que realizar todos los alumnos **obligatoriamente** de la materia de todo el curso.

La casilla correspondiente a tu caso debes señalarla con un 1.

EVALUACIÓN	EXÁMENES				
	1 por evaluación	2 por evaluación	3 por evaluación	más....	E. Final
1		1			
2		1			
3	1				1

### RECUPERACIONES

- ✓ **Recuperación por examen**: Aquellas referencias a que el profesor realizaba una recuperación por cada uno de los exámenes efectuados durante los trimestres.

Si te encuentras en este caso debes señalarla las casillas correspondientes con un 1.

EVALUACIÓN	RECUPERACIONES		
	Por examen	R. Trimestral	R. Final
1	1		
2	1		
3	1		

- ✓ **Recuperación trimestral:** Aquella única recuperación realizada en el trimestre y en la que el alumno se evalúa:
  - 1- solo del trimestre correspondiente (aunque se hubiesen realizado más de dos exámenes pero sólo una recuperación de todos ellos)
  - 2- del correspondiente más el anterior (cuando además de ese trimestre también se incluyen contenidos del anterior)
  
- ✓ **Recuperación final:** Aquella a la que sólo se presentan los alumnos que hubieran suspendido algunas o todas las evaluaciones o quieran subir su nota. Tienen que presentarse a:
  - 1- todas las evaluaciones
  - 2- solo la parte suspensa (cuando se tiene aprobado una o dos evaluaciones de las tres)
  - 3- para subir nota
  - 4- todo, cuando tiene dos o más evaluaciones suspensas

EVALUACIÓN	RECUPERACIONES		
	Por examen	R. Trimestral	R. Final
1		1	
2		1	
3		1	2

## PLANTILLA INFORMATIVA DE LAS EVALUACIONES Y LOS EXÁMENES

HISTORIA	EXÁMENES					RECUPERACIONES		
EVALUACIÓN	1 por evaluación	2 por evaluación	3 por evaluación	más....	E. Final	Por examen	R. Trimestral	R. Final
1								
2								
3								

RELATO

CASO	<b>650</b>	COU de Letras mixtas			4
ESTUDIOS: <b>está cursando Licenciatura de Pedagogía</b>				1	120
INSTITUTO	<b>98</b>	ZONA	<b>7</b>	AÑO	<b>99-00</b>
<b>HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO: COU</b>					
Los casos: 650, 651, 653, 654 y 655 Corresponden al mismo profesor: A					

## Descripción LIBRE

- 650.01.- Entraba a clase, nos daba los buenos días y se sentaba.  
650.02.- Solía llegar entre 5-10 minutos tarde.  
650.03.- A continuación dejaba el bolso en la mesa y sacaba el bolígrafo.  
650.04.- Siempre pasaba lista para controlar a los ausentes.  
650.05.- Sacaba sus apuntes que ese día nos tocaba sin dudar que eran los de otros años.  
650.06.- Una vez que lo tenía todo preparado que nos calláramos con su palabra mágica “cuando querías empiezo”.  
650.07.- Todos nos callábamos y se ponía a leer sus apuntes y nosotros a copiar como locos.  
650.08.- Cada vez que empezábamos un tema ella nos leía los contenidos que entraban en selectividad y luego ella nos hacía otro en relación a lo que íbamos a dar en ese tema.  
650.09.- El libro sólo lo usábamos para completar o para dar algún tema por el libro  
650.10.- Había días que nos daba comentarios de texto para coger práctica, los repartía toda y si no lo tenía decía: “para vosotros hacéis”.  
650.11.- Dio todos los temas pero con algunos se tiró menos tiempo ya que sino no nos daba tiempo a dar mejor aquellos que eran de mayor importancia.  
650.12.- A l finalizar algunos temas nos ponía videos en relación al tema dado.  
650.13.- Los exámenes eran como los que se hacían en selectividad  
650.14.- Si no aprobábamos la asignatura por evaluación se haría la suficiencia.  
650.15.- En los exámenes había gente que se sacaba los apuntes pero se arriesgaban mucho ya que solía estar paseando durante el examen por toda la clase.  
650.16.- Debíamos de tener aprobados las 2 partes.  
650.17.- Después de cada evaluación hacía una recuperación.  
650.18.- Como nota complementaria eran los trabajos realizados y comentarios.  
650.19.- Desde mi punto de vista era una profesora con la que se podía hablar y contar con ella.  
650.20.- Era buena profesora.  
650.21.- Si tenías alguna duda intentaba aclararla.  
650.22.- No se llevaba mal con los alumnos.  
650.23.- En sus clases no se paraba ya que se estaba copiando, mirando a la pizarra leyendo cualquier texto.  
650.24.- No nos dejaba intervenir porque faltaba tiempo.  
650.25.- Era una profesora que intentaba dar su asignatura lo mejor posible para que llegáramos a comprenderla.  
650.26.- Siempre acababa sus clases con un hasta luego.

## PROCOLOS DE EXÁMENES DE HISTORIA



DPTO. DE CIENCIAS SOCIALES  
I.E.S. DE ABARÁN

EJERCICIO DE HISTORIA DE ESPAÑA

GRUPO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_ NOTA: \_\_\_\_\_

ALUMUNO/A: \_\_\_\_\_

**Pregunta nº 1:** La Regencia de M<sup>a</sup> Cristina: significado general y etapas más importantes del periodo.

**Comentario A:**

“Al Congreso: Grande fue la honra que merecí de la nación española eligiéndome para ocupar su trono: honra tanto más por mí apreciada, cuanto que se me ofrecía rodeada de las dificultades y peligros que lleva consigo la empresa de gobernar un país tan hondamente perturbado. [...]

Dos largos años ha que ciño la corona de España, y España vive en constante lucha, viendo cada día más lejana la era de paz y de ventura que tan ardientemente anhelo.

Si fuesen extranjeros los enemigos de su dicha, entonces, al frente de estos soldados, tan valientes como sufridos, sería el primero en combatirlos; pero todos los que con la espada, con la pluma, con la palabra, agravan y perpetúan los males de la Nación son españoles, todos invocan el dulce nombre de la Patria, [...].

Estas son, señores diputados, las razones que me mueven a devolver a la nación, y en su nombre a vosotros, la corona que ofreció el voto nacional, haciendo de ella renuncia por mí, por mis hijos y sucesores”

Palacio Real de Madrid, .... de Febrero de 187...

**CUESTIONARIO:**

1. Explica las razones que llevan al autor del texto a redactarlo.
2. ¿A quienes se refiere cuando afirma que “todos los que con la espada,...etc. agravan y perpetúan los males...”?.
3. Analiza las consecuencias inmediatas que tuvo el presente texto.

**Pregunta nº 2:** Las reformas de la Década Moderada.

**Comentario B:**

**La manipulación electoral según Valentí AL.....**

“La nuestra es una farsa en toda su desnudez, una completa farsa, especial y exclusiva de las elecciones españolas. Ya se trate de sufragio universal o restringido, no hay sino un solo y único elector: el ministro de la Gobernación, el cual ayudado por los gobernadores de las provincias y por un ejército de funcionarios de toda clase, sin olvidar a los altos dignatarios [...] prepara, ejecuta y lleva a cabo todas las elecciones desde su despacho.

Se confeccionan las listas de electores poniendo algunos nombres reales entre una serie de nombres imaginarios y, sobre todo, nombres de difuntos que en el acto de la votación están representados por empleados subalternos vestidos con trajes civiles, [...]

En virtud de esta ley de incoherencia [...] los últimos restos de legalidad y de pudor electoral fueron destruidos precisamente por el partido del señor Sagasta, quien tiene la pretensión de representar el matiz más liberal de los monárquicos.”

España tal y como es. París 1886

**NOMBRE**.....**CURSO**.....

**PREGUNTAS DE DESARROLLO**

**1. Constitución de 1812.**

(Texto Constitucional)

De acuerdo con el texto constitucional responde a las siguientes cuestiones:

- a) Describe el contexto socio-político, es decir, acontecimientos sucedidos, quién mandaba en la época, partidos que habían,...., lo que consideres que es necesario nombrar.
- b) Estudio de la Constitución: tipo de soberanía, división de poderes, tipo de sufragio, concepto de estado, derechos y deberes,....
- c) Comenta los artículos referidos a la división de poderes, tipo de sufragio y tema religioso.
- d) Además de la Constitución, ¿qué otras medidas se crearon con el fin de destruir todo el Antiguo Régimen?
- e) ¿Qué partidos políticos apoyaban a la constitución? ¿El Rey también la apoyaba? ¿Qué pasó con el Rey?

**2. Elige una de las dos preguntas que se proponen.**

- a) El trienio liberal
- b) Las reformas políticas y económicas del siglo XVIII.

**PREGUNTAS CORTAS**

1. ¿Qué eran las tierras Manos Muertas? ¿Quién eran los propietarios de dichas tierras?
2. ¿Qué es el censo enfiteútico? ¿Qué ventajas había con este "censo"?
3. ¿Cuál era el pequeño taller del Antiguo Régimen? Describe sus ventajas e inconvenientes.
4. ¿Dónde y cuándo aparecen la primera industria moderna? ¿Qué se fabricaba en ellas?
5. Grupos sociales en el Antiguo Régimen. Establece las diferencias.
6. ¿Qué es el Tratado de Utrecht? Fechas y acontecimientos
7. El Decreto de Nueva Planta, ¿Qué aplicaciones tuvo? Enuméralas
8. ¿Qué eran las Juntas Provinciales? Qué papel tuvieron en los fusilamientos de La Moncloa
9. ¿Qué es el Manifiesto de los Pesas?
10. Relación entre Ley Sálica y Pragmática Sanción.

**NOMBRE.....CURSO.....**

**PREGUNTA CORTAS**

1. ¿Qué eran los caciques? ¿A qué se dedicaban?
2. Papel de Cánovas del Castillo en la Restauración.
3. ¿Qué es el Manifiesto de Sandhurst?
4. ¿Cuáles son los dos problemas que están sin solucionar todavía?
5. Razones de éxito de la industrialización de Cataluña.
6. Reforma Fiscal de Mon Santillana
7. ¿Cuál es la Ley que determinó los aspectos del ferrocarril? Di qué decía dicha ley.
8. Comenta la relación entre burgueses y nobles, ¿por qué se produce el aburguesamiento de la nobleza y viceversa?
9. ¿En cuántos grupos se dividían las clases populares?
10. ¿Qué beneficios tuvieron para los burgueses y nobles las desamortizaciones de Mendizábal?

**PREGUNTAS DE DESARROLLO**

**1. Origen y Génesis de la Restauración.**

**2. Constitución.**

Después de leer el texto contesta a las siguientes cuestiones que se plantean:

- a) De las constituciones hasta ahora estudiadas, ¿de cuál se trata? Describe el contexto socio-político de la época.
- b) Estudio de la constitución: tipo de soberanía, tipo de sufragio, tipo de estado, tema religioso, división de poderes,...
- c) Comenta el artículo nº 108, el nº 34, el nº 17 y el nº 21.
- d) ¿Qué derechos y establece esta constitución? ¿Han aparecido en alguna otra constitución anteriormente estudiada?
- e) Partidos políticos que la apoyaban.

La Nación española y en su nombre las Cortes constituyentes, elegidas por sufragio universal desean afianzar la justicia, la libertad y la seguridad, y proveer al bien de cuantos vivan en España, decretan y sancionan la siguiente Constitución:

- Art. 5º. Nadie podrá entrar en el domicilio de un español o extranjero residente en España sin su consentimiento [...]. La entrada en el domicilio de un español o extranjero residente en España, y el registro de sus papeles o efectos, sólo podrá decretarse por Juez competente y ejecutarse al día. [...]
- Art. 14º. Nadie podrá ser expropiado de sus bienes sino por causa de utilidad común y en virtud de mandamiento judicial, que no se ejecutará sin previa indemnización regulada por el Juez con intervención del interesado. [...]
- Art. 17º. Tampoco podrá ser privado ningún español:  
Del derecho de emitir libremente sus ideas y opiniones, ya de palabra, ya por escrito, valiéndose de la imprenta o de otro procedimiento semejante.  
Del derecho a reunirse pacíficamente.  
Del derecho de asociarse para todos los fines de la vida humana que no sean contrarios a la moral pública; [...]
- Art. 19º. A toda asociación cuyos individuos delinquieren por los medios que la misma les proporcione, podrá imponérsele la pena de disolución. [...] Toda asociación cuyo objeto o cuyos medios comprometan la seguridad del Estado, podrá ser disuelta por una ley. [...]
- Art. 21º. La Nación se obliga a mantener el culto y los ministros de la religión católica. El ejercicio público o privado de cualquier otro culto queda garantizado [...] sin más limitaciones que las reglas universales de la moral y el derecho. [...]
- Art. 32º. La soberanía reside esencialmente en la Nación, de la cual emanan todos los poderes.
- Art. 33º. La forma de Gobierno de la Nación española es la Monarquía.
- Art. 34º. La potestad de hacer las leyes reside en las Cortes. El Rey sanciona y promulga las leyes.
- Art. 35º. El poder ejecutivo reside en el Rey, que lo ejerce por medio de sus ministros.
- Art. 36º. Los tribunales ejercen el poder judicial.
- Art. 38º. Las Cortes se componen de dos Cuerpos Colegisladores, a saber: Senado y Congreso. [...]
- Art. 67. La persona del Rey es inviolable y no está sujeta a reponsabilidad. Son responsables los ministros. [...]
- Art. 69. La potestad de hacer ejecutar las leyes reside en el Rey. [...]
- Art. 93. Se establecerá el juicio por jurados para todos los delitos políticos y para los comunes que determine la ley.
- Art. 108º. Las Cortes Constituyentes reformarán el sistema actual del gobierno de las provincias de Ultramar, cuando hayan tomado asiento los diputados de Cuba o Puerto Rico, para hacer extensivos a las mismas, con las modificaciones que se creyeron necesarias, los derechos consignados en la Constitución.

NOMBRE.....CURSO.....

1. ¿Qué es la monarquía absoluta? ¿Y la parlamentaria? Según las distintas etapas estudiadas a lo largo del curso, di que tipo había.
2. Define que es la soberanía, ¿cuántos tipos hay? Di que tipo de soberanía hay en cada constitución de las que hemos estudiado a lo largo del curso.
3. ¿Cuántas desamortizaciones ha habido a lo largo de la historia española? Di etapas e intenciones.
4. Define poder legislativo, ejecutivo y judicial, y di como se da en las constituciones de la Historia de España
5. Constitución

La Nación española y en su nombre las Cortes constituyentes, elegidas por sufragio universal desean afianzar la justicia, la libertad y la seguridad, y proveer al bien de cuantos vivan en España, decretan y sancionan la siguiente Constitución:

- Art. 5º. Nadie podrá entrar en el domicilio de un español o extranjero residente en España sin su consentimiento [...]. La entrada en el domicilio de un español o extranjero residente en España, y el registro de sus papeles o efectos, sólo podrá decretarse por Juez competente y ejecutarse al día. [...]
- Art. 14º. Nadie podrá ser expropiado de sus bienes sino por causa de utilidad común y en virtud de mandamiento judicial, que no se ejecutará sin previa indemnización regulada por el Juez con intervención del interesado. [...]
- Art. 17º. Tampoco podrá ser privado ningún español:  
Del derecho de emitir libremente sus ideas y opiniones, ya de palabra, ya por escrito, valiéndose de la imprenta o de otro procedimiento semejante.  
Del derecho a reunirse pacíficamente.  
Del derecho de asociarse para todos los fines de la vida humana que no sean contrarios a la moral pública; [...]
- Art. 19º. A toda asociación cuyos individuos delinquieren por los medios que la misma les proporcione, podrá imponerse la pena de disolución. [...] Toda asociación cuyo objeto o cuyos medios comprometan la seguridad del Estado, podrá ser disuelta por una ley. [...]
- Art. 21º. La Nación se obliga a mantener el culto y los ministros de la religión católica. El ejercicio público o privado de cualquier otro culto queda garantizado [...] sin más limitaciones que las reglas universales de la moral y el derecho. [...]
- Art. 32º. La soberanía reside esencialmente en la Nación, de la cual emanan todos los poderes.
- Art. 33º. La forma de Gobierno de la Nación española es la Monarquía.
- Art. 34º. La potestad de hacer las leyes reside en las Cortes. El Rey sanciona y promulga las leyes.
- Art. 35º. El poder ejecutivo reside en el Rey, que lo ejerce por medio de sus ministros.
- Art. 36º. Los tribunales ejercen el poder judicial.
- Art. 38º. Las Cortes se componen de dos Cuerpos Colegisladores, a saber: Senado y Congreso. [...]
- Art. 67. La persona del Rey es inviolable y no está sujeta a reponsabilidad. Son responsables los ministros. [...]
- Art. 69. La potestad de hacer ejecutar las leyes reside en el Rey. [...]
- Art. 93. Se establecerá el juicio por jurados para todos los delitos políticos y para los comunes que determine la ley.
- Art. 108º. Las Cortes Constituyentes reformarán el sistema actual del gobierno de las provincias de Ultramar, cuando hayan tomado asiento los diputados de Cuba o Puerto Rico, para hacer extensivos a las mismas, con las modificaciones que se creyeron necesarias, los derechos consignados en la Constitución.

Examen Global

- a) De las constituciones hasta ahora estudiadas, ¿de cuál se trata? Describe el contexto socio-político de la época.
  - b) Estudio de la constitución: tipo de soberanía, tipo de sufragio, tipo de estado, tema religioso, división de poderes,...
  - c) Comenta el artículo nº 108, el nº 34, el nº 17 y el nº 21.
  - d) ¿Qué derechos y establece esta constitución? ¿Han aparecido en alguna otra constitución anteriormente estudiada?
  - e) Partidos políticos que la apoyaban.
6. Crisis que se dan en España a lo largo de los Reinados de Alfonso XII y Alfonso XIII y hacen que estas monarquías se vengán abajo.

## HISTORIA

A lo largo del curso hacíamos tres evaluaciones y en cada una de ellas dos exámenes.

La única posibilidad de recuperación era la del examen final, donde se incluía todo el temario, y donde solo te examinabas de lo suspendido.

Respecto a las preguntas que hacía solamente eran dos, de desarrollo.

Aunque eliminaras la materia aprobada, la profesora siempre preguntaba por la materia que habíamos dado anteriormente.

### *PREGUNTAS DE EXAMEN*

#### 1\* EVALUACIÓN:

##### \*Primer examen

- 1) El Proceso Revolucionario de Cádiz. Juntas, Cortes y Constitución de 1812.
- 2) El Trienio Liberal.

##### \*Segundo examen

- 1) El Estado Liberal durante La Regencia De María Cristina. La diversificación de los liberalismo: moderados y progresistas.
- 2) El sexenio Democrático y La República de 1873.

#### 2\* EVALUACIÓN:

##### \*Primer Examen

- 1) El Sistema Político de Cánovas. El Caciquismo.
- 2) La Evolución del Tercer Período (La agricultura y la ganadería, la minería, la industria, las comunicaciones, y política comercial).

##### \*Segundo Examen

- 1) La Dictadura de Primo de Rivera. Causas, consecuencias y conclusión.
- 2) El Bienio Republicano-socialista.  
El Frente Popular.

### 3\*EVALUACIÓN:

#### \*Primer Examen

- 1)Dimensión Internacional de la Guerra Civil de 1936 a 1939.  
El Estado Totalitario y sus Consecuencias.
- 2)La Política Económica del Primer Franquismo.El Plan de Estabilización.

#### \*Segundo Examen

- 1)Los Factores Económicos del segundo franquismo y sus consecuencias.
- 2)La Constitución de 1978,comparalas con las anteriores y dí sus diferencias y semejanzas.

OJO(En este último examen se tuvieron que presentar todos los alumnos, ya que era el examen final.)

## TERCERA EVALUACIÓN DE HISTORIA DE ESPAÑA

**NOMBRE:**

**REALIZA DOS DE ESTAS CUATRO PREGUNTAS:**

1. FUNDAMENTOS IDEOLÓGICOS Y SOCIALES DEL RÉGIMEN FRANQUISTA.
2. LA TRANSICIÓN: EL GOBIERNO DE SUÁREZ, LA LEY PARA LA REFORMA POLÍTICA, LA LEGALIZACIÓN DEL PCE Y LA CONVOCATORIA DE ELECCIONES GENERALES EN JUNIO DE 1977.
3. LAS REFORMAS REPUBLICANAS DURANTE EL GOBIERNO PROVISIONAL Y EL BIENIO PROGRESISTA.
4. COMENTA EL SIGUIENTE TEXTO:

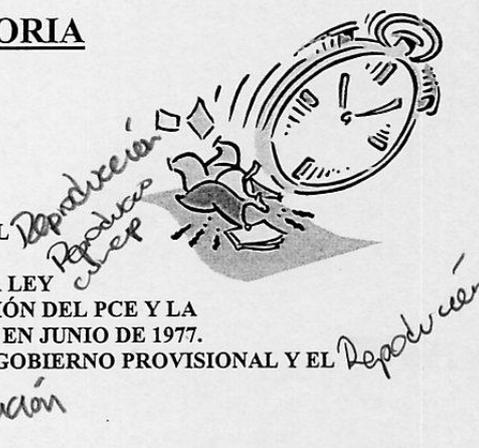
1. Durante los días 8 y 9 de octubre se han reunido en el palacio de la Moncloa los representantes de los diversos partidos políticos, con representación parlamentaria, con el Presidente del Gobierno y otros miembros de éste, a los efectos de conocer y examinar como primer punto de orden del día el programa de saneamiento y reforma económica. Se ha producido un amplio y extenso debate sobre los objetivos, instrumentos y medidas previstas en el referido programa, habiéndose aportado por los representantes de los partidos políticos presentes los motivos de discrepancias y de consenso.

2. Un primer aspecto en el que se ha alcanzado una base de entendimiento ha sido el diagnóstico de la situación económica del país, calificado como grave debido a la confluencia de diversas crisis. La coincidencia en este diagnóstico debe servir, a juicio de los reunidos de base para adoptar las medidas que, dentro del marco de una economía de mercado, resultan imprescindibles para sanear y reformar la actividad económica y que puedan permitir su superación y consiguiente relanzamiento.

3. Ha sido motivo de especial consenso la necesidad de que los costes derivados de la superación de la crisis sean soportados equitativamente por los distintos grupos sociales, así como la exigencia de democratización efectiva del sistema político y económico que ello habrá de comportar para su aceptación por el conjunto de la sociedad.

4. Todos los partidos políticos presentes en la reunión coinciden con el Gobierno en la necesidad de una serie de medidas monetarias, financieras y de empleo, predominantemente a corto plazo, que permitirían restablecer en un periodo de dos años los equilibrios fundamentales de la economía española, aminorando la inflación, reduciendo el paro y mejorando la situación de la balanza de pagos.

Acuerdo sobre el programa de saneamiento y reforma de la economía, 9 de octubre de 1977.



**HISTORIA DE ESPAÑA. 2º Bachillerato CCSS. 1ª Evaluación**

Fecha: 27/11/02

NOMBRE DEL ALUMNO/A...

Elija DOS temas de los tres propuestos. (5 puntos cada tema)

1. El reinado de Fernando VII: España entre la revolución y la reacción.

2. Comentario de Texto:

“Se declaran en estado de venta, con arreglo a las prescripciones de la presente ley, y sin perjuicio de cargas y servidumbres a que legítimamente estén sujetos, todos los predios rústicos y urbanos, censos y foros pertenecientes: al Estado, al clero, a las órdenes militares (...), a cofradías, obras pías y santuarios, al secuestro del exinfante Don Carlos, a los propios y comunes de los pueblos, a la beneficencia, a la instrucción pública. Y cualquiera otros pertenecientes a manos muertas, ya estén o no mandados vender por leyes anteriores”

Ley de Desamortización (1 de mayo, 1955)

3. Comentario de Texto:

“Artículo 11. La religión de la Nación española es la Católica, Apostólica, Romana. El Estado se obliga a mantener el culto y sus ministros.

Art. 12. La potestad de hacer las leyes reside en las Cortes con el Rey.

Art. 13. Las Cortes se componen de dos cuerpos Colegisladores: el Senado y el Congreso de los Diputados (...)

Art. 14. El número de senadores es ilimitado; su nombramiento pertenece al Rey.”

Constitución de 1945.

- Puntos a desarrollar:
- A) Explique brevemente el contexto histórico en el que se elabora ésta constitución.
- B) Defina **soberanía nacional**. ¿Es recogido este concepto en la presente Constitución? ¿Y en las precedentes?. Comente brevemente los artículos del texto y otros aspectos de ésta Constitución.
- C) Enumere las etapas del reinado de Isabel II y explique los últimos años del mismo.

## HISTORIA DE ESPAÑA. 2º Bachillerato CC.SS. Recuperación final junio 2002-03

NOMBRE DEL ALUMNO:...

Los alumnos con una sola evaluación pendiente, harán los dos temas p... Los alumnos con dos evaluaciones pendientes escogerán un tema de cada evaluación. Los alumnos con toda la asignatura pendiente, realizarán dos temas, a elegir de entre los tres bloques.  
Máxima puntuación 10 (cada tema 5 puntos)

### 1ª Evaluación

A)- La tormentosa transición al liberalismo.

“La expectación que excita siempre un nuevo reinado, crece más con la incertidumbre sobre la administración pública en la menor edad del monarca: para disipar esta incertidumbre y precaver la inquietud y extravío que produce en los ánimos, he creído de mí deber anticipar a conjeturas y adivinaciones infundadas la firme y franca manifestación de los principios que he de seguir constantemente en el gobierno de que estoy encargada por la última voluntad del rey, mi augusto esposo, durante la minoría de la reina mi muy cara hija doña Isabel...”

*Del manifiesto dirigido a la nación por la Reina Gobernadora.  
Mª Cristina de Borbón. Madrid 4 de octubre de 1833.*

B)-La doble desamortización civil y eclesiástica.

Puntos a desarrollar:

- La obra desamortizadora con anterioridad a Mendizábal
- Causas y significación de la desamortización eclesiástica.
- La desamortización civil de Madoz.

### 2ª Evaluación

A)- La Restauración monárquica (1875-1902).

“Oligarcas y caciques constituyen lo que solemos denominar clase directora o gobernante, distribuida o encasillada en “partidos”.

En las elecciones no es el pueblo, sino las clases conservadoras y gobernantes, quienes falsifican el sufragio y corrompen el sistema, abusando de su posición, de su riqueza, de los resortes de la autoridad...”

Joaquín COSTA. Oligarquía y caciquismo como forma actual de gobierno en España. Madrid, 1901.

B)- La dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)

Puntos a desarrollar:

- Causas del golpe de Estado.
- Reorganización del Estado y política económica y social.
- La caída del dictador.

### 3<sup>a</sup> Evaluación.

#### A)- La Guerra Civil 1936-1939.

“La guerra había empezado como una abierta lucha de clases entre los terratenientes reaccionarios por una parte y las clases revolucionarias –campesinos y obreros de las fábricas- por otra. La Iglesia, la oficialidad del ejército y la mayor parte de la clase media, apoyaron a los primeros, mientras que la pequeña burguesía y los intelectuales se alinearon con los últimos. (...)

No se dejó a los españoles que hicieran solos la guerra. Dos naciones totalitarias, Alemania y Rusia, intervinieron y su intervención tuvo como resultado que casi de la noche a la mañana, los pequeños partidos falangista y comunista alcanzaran posiciones predominantes”.

G. BRENAN. El laberinto español. 1943.

#### B)- La transición democrática (1975-1978)

Puntos a desarrollar:

- a) Del inmovilismo a la reforma política.
- b) La crisis de 1973 y sus consecuencias.
- c) Elecciones democrática y Constitución.

• • • • •

**EXAMEN DE HISTORIA.** - Recuperación (1ª prueba) (1ª Evaluación)

23-I-2003

**NOMBRE Y APELLIDOS**.....  
**CURSO Y GRUPO**.....

1. Explica brevemente:
  - a) Afrancesados
  - b) Carlos III
  - c) Antiguo régimen
  - d) Espartero
  - e) Madoz
  - f) Carlismo
2. El reinado de Isabel II: Década Moderada
3. Texto: El Manifiesto de los persas



### La restauración absolutista

La Monarquía Absolutista es una obra de la razón y de la inteligencia: está subordinada a la ley divina, a la justicia y a las reglas fundamentales del Estado: fue establecida por derecho de conquista o por la sumisión voluntaria de los primeros hombres que eligieron sus reyes. Así que el soberano absoluto no tiene facultad de usar sin razón de su autoridad (derecho que no quiso tener el mismo Dios); por eso ha sido necesario que el poder soberano fuera absoluto, para prescribir a los súbditos todo lo que mira el interés común, y obligar a la obediencia a los que se niegan a ella. Pero los que reclaman contra el poder monárquico, confunden el poder absoluto con el arbitrario; sin reflexionar que no hay Estado (sin exceptuar las mismas repúblicas) donde con el constitutivo de la soberanía no se halle un poder absoluto.

Los más sabios políticos han preferido esta Monarquía Absoluta a todo otro gobierno. El hombre en aquella no es menos libre que en una república; y la tiranía aún es más temible en ésta que en aquella. España, entre otros reinos, se convenció de esta preferencia y de las muchas dificultades del poder limitado, dependiente en muchos puntos de una potencia superior, o comprimido en otros por parte de los mismos vasallos [...].

No pudiendo dejar de cerrar este respetuoso Manifiesto en cuanto permita el ámbito de nuestra representación y nuestros votos particulares con la protesta de que se estime siempre sin valor esa Constitución de Cádiz, y por no aprobada por V. M. ni por las provincias [...] porque estimamos las leyes fundamentales que contiene de incalculables y trascendentales perjuicios, que piden la previa celebración de unas Cortes españolas legítimamente congregadas en libertad y con arreglo en todo a las antiguas leyes.

*El Manifiesto de los Persas. Madrid, 12 de abril de 1814.*

**EXAMEN DE HISTORIA.- Recuperación final**

**26-V-2003**

**NOMBRE Y APELLIDOS.....**

**CURSO Y GRUPO.....**

**1ª EVALUACIÓN**

**1. La obra reformista de las Cortes de Cádiz:**

- a) Constitución de 1812: contexto histórico en que es elaborada y promulgada
- b) Resuma brevemente sus contenidos.
- c) Enumere las otras leyes básicas aprobadas por esas Cortes y que dieron por resultado el desmantelamiento jurídico del Antiguo Régimen.

**2. Comenta el texto: "Desamortización de Mendizabal"**

**3. Explica brevemente:**

- a) Bienio progresista
- b) Carlos III
- c) Antiguo régimen
- d) Madoz
- e) Carlismo
- f) Trienio liberal

**2ª EVALUACIÓN**

**1. Industria y transportes en el siglo XIX**

**2. La IIª República española:**

- a) Constitución de 1931
- b) Reformas de Azaña

**3. Texto: CRISIS DE 1917**

**4. Explica brevemente**

- 1) Revolución de 1868
- 2) 1898
- 3) Constitución de 1876
- 4) Frente Popular

**3ª EVALUACIÓN**

**1. La Guerra civil de 1936-1939**

Puntos a desarrollar:

- a) Sublevación militar de julio de 1936 y respuesta popular
- b) Resuma brevemente las etapas de la guerra
- c) Dimensión internacional de la Guerra de España: el apoyo a los respectivos bandos republicano y nacionalista

**2. Texto: "Discurso de la Corona, 22 de noviembre de 1978"**

**3. Constitución de 1978**

**NOTA**

- Los que tienen una sola evaluación hacen las preguntas correspondientes a esa evaluación.
- Los que tienen dos evaluaciones hacen las dos primeras preguntas de las evaluaciones correspondientes. Si es 1ª y 3ª hacen la pregunta tres de la 3ª evaluación
- Los que tienen tres evaluaciones hacen las dos primeras preguntas de la 2ª y 3ª evaluación y la primera y la tercera de la 1ª evaluación.

**EXAMEN DE HISTORIA DE ESPAÑA. 2º BACHILLERATO. Mayo 2004**

**NOMBRE..**

- a) 1. El proceso de romanización.  
b) 2. Los Reyes Católicos: La construcción del Estado moderno.

Debes desarrollar una de las dos cuestiones ( 4 puntos) anteriores.

- c) 1. La primera experiencia democrática española: el Sexenio revolucionario (1868-1874) .

- d) 2. **Constitución de 1931**

Art. 1 España es una República democrática de trabajadores de toda clase.....

Los poderes de todos sus órganos emanan del pueblo.

La República constituye un Estado integral, compatible con la autonomía de los municipios y regiones

Art. 2. Todos los españoles son iguales ante la ley

Art. 3. El Estado español no tiene religión oficial.....

Art. 26. Todas las confesiones religiosas serán consideradas como Asociaciones sometidas a una ley especial..... Las demás Ordenes religiosas se someterán a una ley especial votada por las Cortes y ajustada a las siguientes bases:

1. Disolución de las que, por sus actividades, constituyan un peligro para la seguridad del Estado.

2. Prohibición de ejercer la industria, el comercio o la enseñanza.

Art. 27. La libertad de conciencia y el derecho de profesar y practicar cualquier religión quedan garantizados en el territorio nacional.

Art. 31. Todo español podrá circular libremente por el territorio nacional.

Art. 34. Toda persona tiene derecho a emitir libremente sus ideas y opiniones valiéndose de cualquier medio de difusión, sin previa censura.

Art. 51 La potestad legislativa reside en el pueblo, que la ejerce por medio de las Cortes.

Art. 52. El Congreso de los Diputados se compone de los representantes elegidos por sufragio universal, igual, directo y secreto

9 de diciembre de 1931

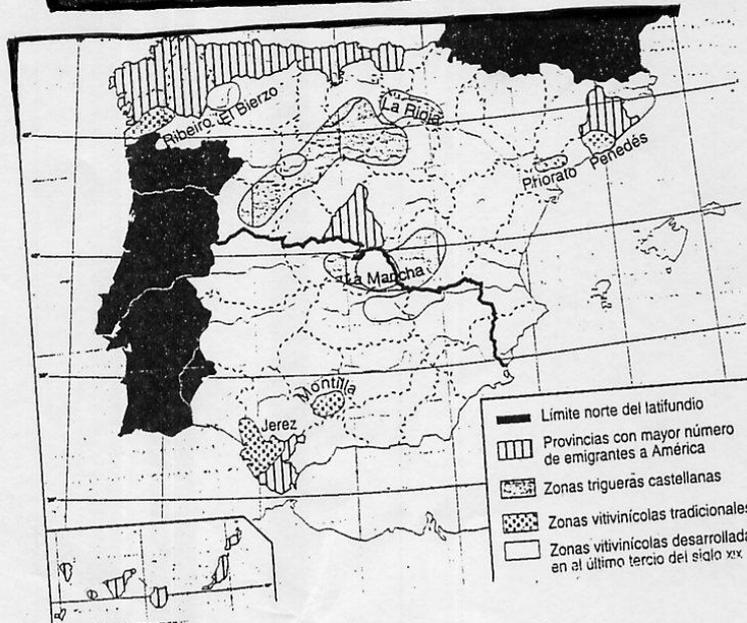
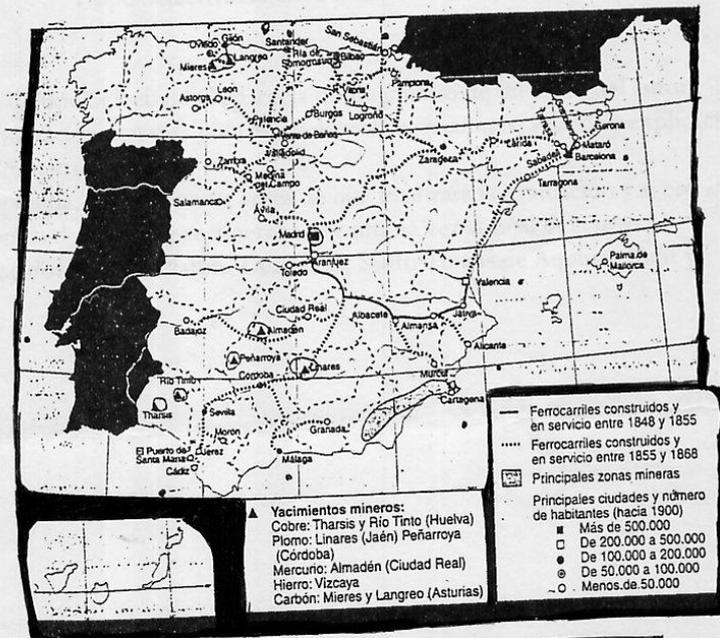
Debes desarrollar una de las dos cuestiones (6 puntos) anteriores.

## EXAMEN CON MAPAS

3<sup>a</sup> Evaluación

- 1.- CAUSAS DEL ATRASO ECONÓMICO DE ESPAÑA EN EL SIGLO XIX.
- 2.- LA FORMACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES Y ASOCIACIONES OBRERAS EN ESPAÑA DURANTE EL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX.
- 3.- COMENTA AMBOS MAPAS Y RELACIONALOS.
- 4.- LA CRISIS DE 1917 EN SUS ASPECTOS POLÍTICO Y MILITAR.

3.-



## EXÁMENES CON DIAPOSITIVAS

### EXAMENES DE HISTORIA

#### 1ª evaluación:

##### Primero:

- 1-Carlos III
- 2-El antiguo régimen
- 3-Comentario de texto:

Como desde mi exaltación al Trono de España fue siempre el primer objeto de mis atenciones y cuidados la felicidad de mis amados Vasallos de estos Reinos y los de Indias, he ido dispensando a unos y otros, las muchas gracias y beneficios que deben perpetuarse en su memoria y reconocimiento. Y considerando Yo, que solo un Comercio, libre y protegido entre Españoles Europeos, y Americanos, puede restablecer en mis Dominios la Agricultura y la Industria, (...).

*Decreto de Libertad de comercio con América. (1778)*

#### 4-Dos diapositivas: 1- (Trafalgar)

2-



##### Segundo:

- 1-Fernando VII
- 2-Minoría de edad de Isabel II (regencia de M<sup>a</sup> Cristina)
- 3-Comentario de texto:

Las Cortes generales y extraordinarias de la Nación española (...).

**Art. 1.** La Nación española es la reunión de todos los españoles de ambos hemisferios.

**Art. 2.** La Nación española es libre e independiente y no es ni puede ser patrimonio de ninguna familia ni persona.

**Art. 3.** La soberanía reside esencialmente en la nación y por lo mismo pertenece a ésta exclusivamente el derecho de establecer, sus leyes fundamentales.

**Art. 4.** La Nación está obligada a conservar y proteger por leyes sabias y justas la libertad civil, la propiedad y los demás derechos legítimos de todos los individuos que la componen (...).

**Art.8** También está obligado todo español, sin distinción alguna, a contribuir en proporción de sus haberes para los gastos del Estado (...).

**Art.12** La religión de la Nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica, romana, única verdadera. La Nación la protege por leyes sabias y justas, y prohíbe el ejercicio de cualquier otra (...).

**Art.14** El gobierno de la Nación española es una Monarquía moderada hereditaria.

**Art.15** La potestad de hacer las leyes reside en las Cortes con el rey.

**Art. 16.** La potestad de hacer ejecutar las leyes reside en el rey.

**Art. 17.** La potestad de aplicar las leyes en las causas civiles y criminales reside en los tribunales establecidos por la ley (...).

**Art. 34.** Para la elección de los diputados de Cortes se celebrarán juntas electorales de parroquia, de partido y de provincia (...).

**Art.142** El Rey tiene derecho de veto, por dos veces consecutivas.

**Art.366** En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras en las que se enseñara a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles (...).

*Constitución de 1812, Cádiz*

4-Dos diapositivas:

1-



2-



## 2ª evaluación:

### Primero:

- 1-Segunda fase del sexenio
- 2-La dictadura de Primo de Rivera (la caída del dictador).
- 3-Comentario de texto

Art.1. España es una República democrática de trabajadores de toda clase, que se organiza en régimen de Libertad y de Justicia. Los poderes de todos sus órganos emanan del pueblo. La República constituye un Estado integral, compatible con la autonomía de los Municipios y de las Regiones. (...)

Art. 3 El Estado español no tiene religión oficial.

Art.4. El Estado español, dentro de los límites irreductibles de su territorio actual, estará integrado por Municipios mancomunados en provincias y por las regiones que se constituyan en régimen de autonomía. (...)

Art.13. En ningún caso se admite la federación de regiones autónomas. (...)

Art.25. No podrán ser fundamento de privilegios jurídicos la naturaleza, la filiación, el sexo, la clase social, la riqueza, las ideas políticas, las creencias religiosas. (...)

Art.27. La libertad de conciencia y el derecho de profesar y practicar libremente cualquier religión quedan garantizados en todo el territorio español. (...)

Art.29. Nadie podrá ser detenido ni preso sino por causa de delito. Todo detenido será puesto en libertad o entregado a la autoridad judicial dentro de las 24 horas siguientes al acto de detención. (...)

Art.31. Todo español podrá circular libremente por todo el territorio español. (...)

Art.32. Queda garantizada la inviolabilidad de la correspondencia. (...)

Art.34. Toda persona tiene derecho a emitir libremente sus opiniones, valiéndose de cualquier medio de difusión y sin someterse a censura previa.

Art.38. Queda reconocido el derecho de reunirse pacíficamente. (...)

Art.39. Los españoles podrán asociarse o sindicarse libremente (...).

Art.51. La potestad legislativa reside en el pueblo, que la ejerce mediante las Cortes y/o el Congreso de los Diputados.

Art.52. El Congreso de los Diputados se compone de los representantes elegidos por sufragio universal, igual, directo y secreto. (...)

Art.90. Corresponde al Consejo de Ministros, principalmente, elaborar los proyectos de ley que haya de someter al Parlamento, dictar decretos, ejercer la potestad reglamentaria. (...)

Art.94. La Justicia se administra en nombre del Estado. (...) Los jueces son independientes en su función. Sólo están sometidos a la ley.

*Constitución española de 1931.*

### 4-Dos diapositivas:

1-



2-



**Segundo:**

- 1-La segunda republica; el bienio conservador.
- 2-El derrumbe del estado republicano.
- 3-Comentario de texto:

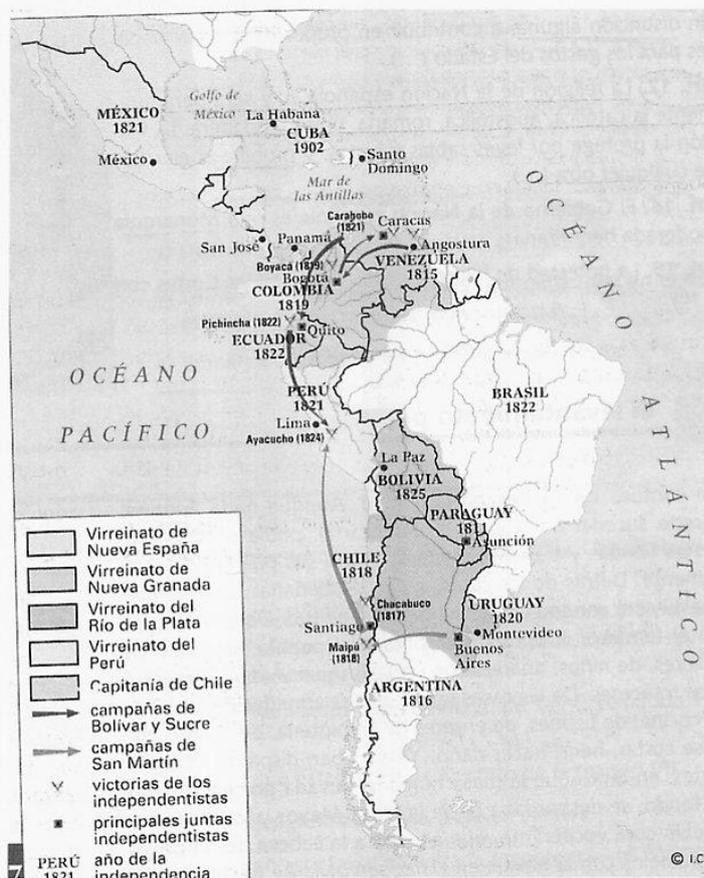
Hemos relevado al alto comisario en Marruecos. Era incapaz, y llevaba su osadía al punto de entrometerse en la organización de las operaciones militares. Hemos nombrado alto comisario y general en jefe al general Aizpuru, que ha sido hasta ahora ministro de la Guerra. Va con plenos poderes. Con tan plenos poderes, que nosotros no tendremos que ocuparnos de Marruecos para poder estar atentos al magno problema de la reconstitución nacional. El general Aizpuru, además de ser uno de nuestros mejores generales, es competetísimo en el problema marroquí, y no necesitaba de nuestros consejos, sino que, al contrario, él es quien podrá darlos. (...)

En la zona Oriental no hay más remedio que operar. No es éste el caso del Raisuni. No vamos a pactar con un rebelde como Abdel-Krim, que a todo intento pacífico responde construyendo trincheras para asesinar impunemente a nuestros soldados. El ejército no quiere guerra; pero sí necesita establecer sólidamente su prestigio ante el enemigo. (...) Pasaremos por Annual; digo que pasaremos, y no digo que vayamos a establecer allí una posición. Veremos lo que se hace; pero una vez que nuestras tropas hayan pasado por Annual. *El honor del Ejército queda satisfecho.*

*Declaraciones de Primo de Rivera al diario "El Sol".  
(Madrid 1923)*

#### 4-Dos diapositivas:

1-



2-



Tercero:

- 1-Franquismo; neutralidad en la guerra mundial y aislamiento internacional.
- 2-La guerra civil; tercera etapa, la ofensiva hacia el mediterráneo.
- 3-Comentario de texto:

La vitalidad jurídica y el vigor político del Régimen, su adecuación a las necesidades actuales y la perspectiva que su dilatada vigencia proporciona, permiten y aconsejan completar y perfeccionar la legislación fundamental. Es llegado el momento oportuno para culminar la institucionalización del Estado nacional; delimitar las atribuciones ordinarias de la Suprema Magistratura del Estado al cumplirse las previsiones de la Ley de Sucesión; señalar la composición del gobierno (...); establecer la organización y funciones del Consejo Nacional (...); regular las relaciones entre la Jefatura del Estado, las Cortes, el Gobierno y el Consejo del Reino (...)

A todos estos fines responde la presente Ley (...)

Art.1º. El Estado español, constituido en Reino, es la suprema institución de la comunidad nacional

Art.2º La soberanía nacional es única e indivisible, sin que sea susceptible de delegación ni cesión (...)

Art. 6º, El Jefe del Estado es el representante supremo de la Nación; personifica la soberanía nacional; ejerce el poder supremo político y administrativo (...)

Art. 43º, Todas las autoridades y funcionarios públicos deben fidelidad a los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del reino y prestarán, antes de tomar posesión de sus cargos, el juramento correspondiente.

*La ley orgánica Estado. (LOE, 1967).*

- 4-Dos diapositivas:
- 1-



Franco y el cardenal Tedeschini, durante el XXXV Congreso Eucarístico internacional (1952), primer acontecimiento de alcance internacional celebrado en España después de la Guerra Civil.

2-



#### Cuarto:

1-Franquismo; Cambios sociales y reactivación de las relaciones.

2-Franquismo; la crisis final del régimen.

3-Comentario de texto.

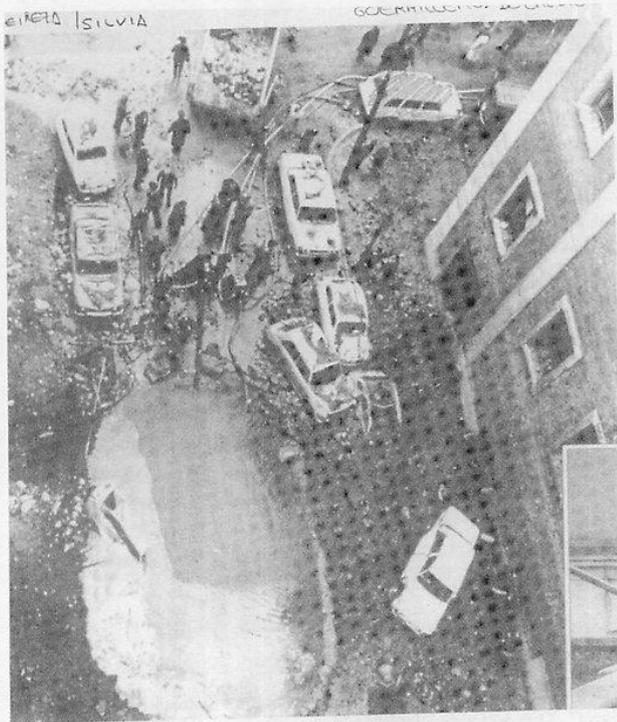
El régimen de Franco se limitó a asegurar la continuación o la recuperación del poder por las fuerzas conservadoras; y en lugar de pretender la creación de una nueva comunidad, sólo intentó restablecer la comunidad tradicional, es decir, aquel pasado glorioso que el liberalismo y la democracia habían puesto en peligro. En el fondo, mientras a los regímenes fascistas les cuadra en gran medida la definición de "reacción revolucionaria", en el caso del franquismo se podría hablar, aunque resulte redundante, de "reacción reaccionaria". A su modo, lo explicó el propio Franco al señalar que el objetivo de la entonces denominada "Revolución Española", era ni más ni menos que "una vuelta integral a la verdadera España, una reconquista total".

(...) para explicar el franquismo quizás baste con volver a la vieja, pero probablemente acertada, caracterización que en su día recogió Manuel Azaña: el régimen de Franco como un ejemplo de dictadura militar y eclesiástica de tipo tradicional. (...) El predominio militar-clerical sirvió para que los grandes propietarios agrarios y los empresarios tradicionales recuperaran su bienes y su autoridad; ahora bien, a cambio de que ellos vieran recortada su autonomía de acción por los verdaderos detentadores del poder.

PÉREZ LEDESMA, V.: *Una dictadura "por la gracia de Dios"*.  
En "Historia social", 1994.

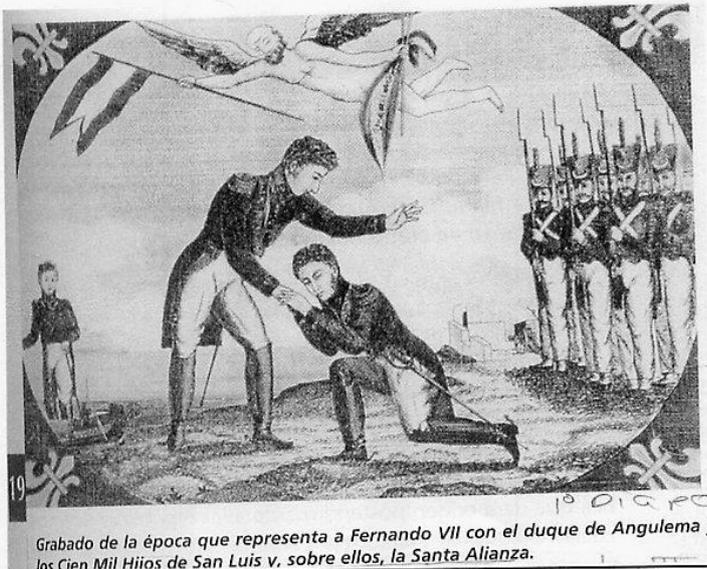
4-Dos diapositivas:

1-



Atentado mortal a Carrero Blanco en Madrid, el 20 de diciembre de 1973.

2-



Grabado de la época que representa a Fernando VII con el duque de Angulema, los Cien Mil Hijos de San Luis y, sobre ellos, la Santa Alianza.

### 3ª evaluación:

#### Primero:

- 1-Autoliquidación del régimen Franquista
- 2-El golpe de estado
- 3-Comentario de texto

Nos proponemos gobernar sobre la base de tres principios que debo proclamar categóricamente: la paz social, es decir, la seguridad ciudadana, (...) La unidad nacional, que se fortalece con la diversidad de nuestros pueblos (...). El progreso, como instrumento al servicio de la justicia (...) que nos obliga a luchar contra las diferencias que privilegian a ciertos grupos y marginan laceradamente a otros.

El gobierno cumplirá y hará cumplir la ley. No permitiremos ninguna actuación al margen de la Constitución (...) La crisis general, junto con nuestra deficiente estructura económica, legada del pasado, nos enfrenta hoy con cuatro desequilibrios fundamentales: el paro (...), la inflación, (...) el déficit de la balanza de pagos (...), y el déficit de las administraciones públicas (...) Trabajaremos con tesón para allanar los obstáculos que aún se oponen a nuestra plena integración en las Comunidades Europeas (...) Examinaremos con toda atención los términos de nuestra relación defensiva y de cooperación con Estados Unidos y reestudiaremos con el rigor necesario para la defensa de nuestros intereses y de nuestra dignidad la decisión adoptada por el anterior gobierno respecto del Tratado del Atlántico Norte (...).

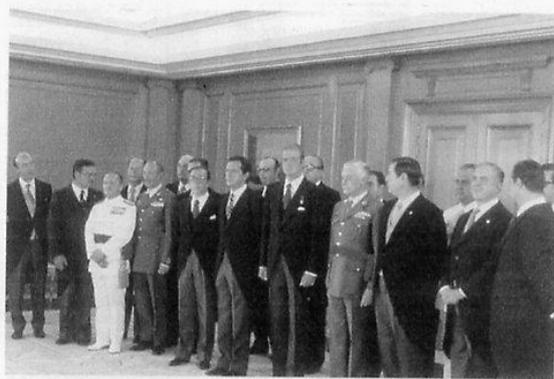
*Primer discurso de investidura de Felipe González. (1982)*

#### 4-dos diapositivas:

1-



2-



## Segundo:

1-Neutralidad en la guerra mundial y aislamiento internacional.

2-El segundo gobierno de la UCD.

3-Comentario de texto:

Se ha escrito mucho sobre las causas y motivos de mi dimisión. (...)

Por ello, quiero dejar clara la absoluta falsedad de los hechos que se intentan describir (...)

La realidad de los motivos y causas de mi dimisión como presidente hay que encontrarla en el acoso y derribo al que me sometió el PSOE, que logró erosionarme fuertemente, y la división y entono de mi propio partido -la Unión de Centro Democrático- en el que se produjo, probablemente también incitada por el PSOE, una feroz contestación hacia mí. Los "barones" de UCD discutían todas y cada una de las medidas que adoptaba y el Grupo parlamentario centrista mantenía una hostilidad permanente a cualquiera de mis decisiones.

(...) Pensé entonces que si yo era el obstáculo para el buen entendimiento de los centristas y el funcionamiento normal de las instituciones, mi deber era dejar los cargos de presidente del Gobierno y presidente de la UCD.

*Artículo de prensa escrito por Adolfo Suárez en 1996,  
Explicando las circunstancias de su dimisión en enero de 1981.*

4-Dos diapositivas:

1-



2-



Número.....

Instituto y localidad.....

1= nada    2= casi nada    3= un poco    4= bastante    5= totalmente

<b>I.- Conocer y obtener:</b>	1	2	3	4	5
1.- Recordar hechos, sucesos relevantes ocurridos en España					
2.- Recordar términos concretos o conceptos relacionados con la Historia de España					
3.- Sabías que contestar a las preguntas abiertas te exigía una respuesta memorística					

<b>II.- Comprender:</b>	1	2	3	4	5
4.- Consistía en un enunciado algo más complejo (p.ej.: ¿qué actitud adopto...?, ¿Por qué ocurrió...?)					
5.- Sabías que contestar a las preguntas abiertas exigía que explicases con tus palabras la respuesta					

<b>III.- Situar:</b>	1	2	3	4	5
6.- Reconocer a que época pertenecía el texto dado					
7.- Reconocer en el texto que suceso/s se estaba produciendo					
8.- Situar en el mapa un acontecimiento concreto de la Historia					

<b>IV.- Analizar, situar cronológicamente y distinguir o señalar:</b>	1	2	3	4	5
9.- El enunciado de la pregunta pedía explícitamente “analizar”					
10.- El profesor decía que debías hacer un análisis de la pregunta					
11.- La pregunta exigía un orden cronológico de las fechas o acontecimientos más relevantes de la Historia					
12.- El enunciado de la pregunta pedía que destacases lo más importante o que escribieses las características de...					
13.- El profesor pedía que destacases lo más importante o que escribieses las características de...					
14.- Sabías que contestar a las preguntas abiertas exigía que establecieses las características o señalases lo más importante del hecho					

<b>V.- Relacionar:</b>	1	2	3	4	5
15.- El enunciado de la pregunta pedía explícitamente “relacionar”					
16.- El profesor te decía que relacionases el contenido de esa pregunta con otro con el que tuviese conexión					
17.- Sabías que contestar a las preguntas abiertas exigía que establecieses una relación entre distintos contenidos					

<b>VI.- Valorar:</b>	1	2	3	4	5
18.- El enunciado de la pregunta pedía explícitamente “valorar”					
19.- El profesor te decía que dices tu opinión en la pregunta o evaluases a tu juicio algún acontecimiento					
20.- Sabías que contestar a las preguntas abiertas exigía que establecieses una valoración u opinión					



## ***Anexo III***



## TABLA INSTITUTOS

Código IES	Tipo IES	Zona IES	Municipio IES	Población	Tamaño
4	2	1	MURCIA	416.996	B
5	2	8	LORCA	89.936	C
7	1	1	MURCIA	416.996	B
9	2	9	CARTAGENA	208.609	B
11	1	7	ALCANTARILLA	38.584	D
12	1	8	ÁGUILAS	32.450	D
13	1	1	MURCIA	416.996	B
14	1	1	MURCIA	416.996	B
15	1	9	CARTAGENA	208.609	B
16	1	1	MURCIA	416.996	B
17	1	1	MURCIA	416.996	B
18	1	6	CEHEGIN	15.553	F
20	1	4	JUMILLA	24.124	E
21	1	9	CARTAGENA	208.609	B
22	1	3	MOLINA DE SEGURA	57.431	C
23	1	9	CARTAGENA	208.609	B
24	1	9	CARTAGENA	208.609	B
25	1	6	MORATALLA	8.414	G
26	1	1	MURCIA	416.996	B
27	1	5	CIEZA	34.735	D
28	1	8	MAZARRON	30.841	D
31	1	5	ARCHENA	16.707	F
32	1	9	CARTAGENA	208.609	B
33	1	1	MURCIA	416.996	B
34	1	1	MURCIA	416.996	B
35	1	5	CALASPARRA	9.969	G
36	1	8	ÁGUILAS	32.450	D
37	1	3	CEUTI	8.910	G
38	1	1	MURCIA	416.996	B
39	1	3	MOLINA DE SEGURA	57.431	C
40	1	8	LORCA	89.936	C
41	1	7	ALCANTARILLA	38.584	D
42	1	10	TORRE-PACHECO	28.152	E
44	1	6	CARAVACA DE LA CRUZ	25.257	E
45	1	4	JUMILLA	24.124	E
46	1	1	MURCIA	416.996	B
47	1	1	MURCIA	416.996	B
48	1	9	CARTAGENA	208.609	B
49	1	4	YECLA	33.964	D
50	1	9	CARTAGENA	208.609	B
51	1	8	LORCA	89.936	C
52	1	4	YECLA	33.964	D
53	1	1	MURCIA	416.996	B
54	1	1	MURCIA	416.996	B

55	1	8	TOTANA	28.360	E
56	1	9	CARTAGENA	208.609	B
57	1	1	MURCIA	416.996	B
58	1	1	MURCIA	416.996	B
59	1	5	CIEZA	34.735	D
60	1	6	BULLAS	11.852	F
61	1	10	TORRE-PACHECO	28.152	E
62	1	10	SAN PEDRO DEL PINATAR	21.234	E
63	1	10	SAN JAVIER	27.622	E
64	1	10	UNION(LA)	16.082	F
65	1	1	MURCIA	416.996	B
66	1	1	MURCIA	416.996	B
67	1	9	CARTAGENA	208.609	B
68	1	1	MURCIA	416.996	B
69	1	1	MURCIA	416.996	B
70	1	8	ALHAMA DE MURCIA	18.779	F
71	1	1	MURCIA	416.996	B
72	1	7	ALCANTARILLA	38.584	D
73	1	6	MULA	16.283	F
74	1	9	CARTAGENA	208.609	B
75	1	2	SANTOMERA	13.919	F
77	1	8	TOTANA	28.360	E
78	1	8	LORCA	89.936	C
79	1	8	PUERTO LUMBRERAS	12.881	F
80	1	8	LORCA	89.936	C
81	1	1	MURCIA	416.996	B
82	1	1	MURCIA	416.996	B
83	1	8	ÁGUILAS	32.450	D
84	1	6	MULA	16.283	F
85	1	10	FUENTE ALAMO	14.261	F
86	1	3	LORQUI	6.493	G
87	1	10	SAN JAVIER	27.622	E
88	1	1	MURCIA	416.996	B
90	1	3	TORRES DE COTILLAS (LAS)	18.842	F
91	1	9	CARTAGENA	208.609	B
92	1	8	LORCA	89.936	C
93	1	6	CARAVACA DE LA CRUZ	25.257	E
94	1	7	ALCANTARILLA	38.584	D
95	1	5	FORTUNA	8.665	G
96	1	10	UNION(LA)	16.082	F
97	1	8	ALHAMA DE MURCIA	18.779	F
98	1	5	BLANCA	6.103	G
99	1	6	CEHEGIN	15.553	F
100	1	3	MOLINA DE SEGURA	57.431	C
101	1	5	ARCHENA	16.707	F
102	1	5	ABARÁN	12.919	F

103	1	3	ALGUAZAS	8.177	G
104	2	1	MURCIA	416.996	B
105	2	9	CARTAGENA	208.609	B
106	2	9	CARTAGENA	208.609	B
107	2	9	CARTAGENA	208.609	B
109	2	1	MURCIA	416.996	B
110	2	9	CARTAGENA	208.609	B
111	2	1	MURCIA	416.996	B
112	2	1	MURCIA	416.996	B
113	2	3	MOLINA DE SEGURA	57.431	C
114	2	7	ALCANTARILLA	38.584	D
115	2	1	MURCIA	416.996	B
116	2	9	CARTAGENA	208.609	B
117	2	3	MOLINA DE SEGURA	57.431	C
119	2	9	CARTAGENA	208.609	B
120	2	1	MURCIA	416.996	B
121	2	1	MURCIA	416.996	B



# **Anexo IV**



## TABLAS DE SIGNIFICATIVIDAD

### “LA EVALUACIÓN VISTA POR LOS ALUMNOS”

Evaluación Sistema	Aportaciones de los alumnos		
	Sin	Con	Total
L.G.E.	82	694	776
L.O.G.S.E.	52	695	747
<b>Total</b>	<b>134</b>	<b>1389</b>	<b>1523</b>

Evaluación Sistema	Aportaciones de los alumnos		
	Sin	Con	Total
L.G.E.	61,19	49,96	50,95
L.O.G.S.E.	38,81	50,04	49,05
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Evaluación Sistema	Aportaciones de los alumnos		
	Sin	Con	Total
L.G.E.	10,57	89,43	100,00
L.O.G.S.E.	6,96	93,04	100,00
<b>Total</b>	<b>8,80</b>	<b>91,20</b>	<b>100,00</b>

Sistema	Población=	Responden: 1389	
	1523	Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	47,3%	52,6%
L.O.G.S.E.	49,0%	47,4%	52,7%

1.- Concreción cuest. Sistema	Aportaciones de los alumnos		
	Sin	Con	Total
L.G.E.	581	195	776
L.O.G.S.E.	527	220	747
<b>Total</b>	<b>1108</b>	<b>415</b>	<b>1523</b>

1.- Concreción cuest. Sistema	Aportaciones de los alumnos		
	Sin	Con	Total
L.G.E.	52,44	46,99	50,95
L.O.G.S.E.	47,56	53,01	49,05
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

1.- Concreción cuest. Sistema	Aportaciones de los alumnos		
	Sin	Con	Total
L.G.E.	74,87	25,13	100,00
L.O.G.S.E.	70,55	29,45	100,00
<b>Total</b>	<b>72,75</b>	<b>27,25</b>	<b>100,00</b>

Sistema	Población=	Responden: 415	
	1523	Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	42,2%	51,8%
L.O.G.S.E.	49,0%	48,2%	57,8%

11.- Número preguntas Sistema	Aportaciones de los alumnos		
	Sin	Con	Total
L.G.E.	682	94	776
L.O.G.S.E.	621	126	747
<b>Total</b>	<b>1303</b>	<b>220</b>	<b>1523</b>

11.- Número preguntas Sistema	Aportaciones de los alumnos		
	Sin	Con	Total
L.G.E.	52,34	42,73	50,95
L.O.G.S.E.	47,66	57,27	49,05
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

11.- Numero preguntas		Aportaciones de los alumnos		
Sistema		Sin	Con	Total
L.G.E.		87,89	12,11	100,00
L.O.G.S.E.		83,13	16,87	100,00
Total		85,55	14,45	100,00

		Población= 1523	Responden: 220	
Sistema			Mínimo	Máximo
L.G.E.		51,0%	36,2%	49,3%
L.O.G.S.E.		49,0%	50,7%	63,8%

12.- Naturaleza preguntas		Aportaciones de los alumnos		
Sistema		Sin	Con	Total
L.G.E.		684	92	776
L.O.G.S.E.		664	83	747
Total		1348	175	1523

12.- Naturaleza preguntas		Aportaciones de los alumnos		
Sistema		Sin	Con	Total
L.G.E.		50,74	52,57	50,95
L.O.G.S.E.		49,26	47,43	49,05
Total		100	100	100

12.- Naturaleza preguntas		Aportaciones de los alumnos		
Sistema		Sin	Con	Total
L.G.E.		88,14	11,86	100,00
L.O.G.S.E.		88,89	11,11	100,00
Total		88,51	11,49	100,00

		Población= 1523	Responden: 175	
Sistema			Mínimo	Máximo
L.G.E.		51,0%	45,2%	60,0%
L.O.G.S.E.		49,0%	40,0%	54,8%

13.- Preguntas importantes		Aportaciones de los alumnos		
Sistema		Sin	Con	Total
L.G.E.		734	42	776
L.O.G.S.E.		696	51	747
Total		1430	93	1523

13.- Preguntas importantes		Aportaciones de los alumnos		
Sistema		Sin	Con	Total
L.G.E.		51,33	45,16	50,95
L.O.G.S.E.		48,67	54,84	49,05
Total		100	100	100

13.- Preguntas importantes		Aportaciones de los alumnos		
Sistema		Sin	Con	Total
L.G.E.		94,59	5,41	100,00
L.O.G.S.E.		93,17	6,83	100,00
Total		93,89	6,11	100,00

		Población= 1523	Responden: 93	
Sistema			Mínimo	Máximo
L.G.E.		51,0%	35,0%	55,3%
L.O.G.S.E.		49,0%	44,7%	65,0%

2.- Técnicas evaluación		Aportaciones de los alumnos		
Sistema		Sin	Con	Total
L.G.E.		428	348	776
L.O.G.S.E.		306	441	747
Total		734	789	1523

2.- Técnicas evaluación		Aportaciones de los alumnos		
Sistema		Sin	Con	Total
L.G.E.		58,31	44,11	50,95
L.O.G.S.E.		41,69	55,89	49,05
Total		100	100	100

2.- Técnicas evaluación	Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.	55,15	44,85	100,00
L.O.G.S.E.	40,96	59,04	100,00
Total	48,19	51,81	100,00

Sistema	Población= 1523	Responden: 789	
		Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	40,6%	47,6%
L.O.G.S.E.	49,0%	52,4%	59,4%

21.- Escritas	Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.	471	305	776
L.O.G.S.E.	340	407	747
Total	811	712	1523

21.- Escritas	Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.	58,08	42,84	50,95
L.O.G.S.E.	41,92	57,16	49,05
Total	100	100	100

21.- Escritas	Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.	60,70	39,30	100,00
L.O.G.S.E.	45,52	54,48	100,00
Total	53,25	46,75	100,00

Sistema	Población= 1523	Responden: 712	
		Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	39,2%	46,5%
L.O.G.S.E.	49,0%	53,5%	60,8%

22.- Orales	Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.	675	101	776
L.O.G.S.E.	611	136	747
Total	1286	237	1523

22.- Orales	Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.	52,49	42,62	50,95
L.O.G.S.E.	47,51	57,38	49,05
Total	100	100	100

22.- Orales	Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.	86,98	13,02	100,00
L.O.G.S.E.	81,79	18,21	100,00
Total	84,44	15,56	100,00

Sistema	Población= 1523	Responden: 237	
		Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	36,3%	48,9%
L.O.G.S.E.	49,0%	51,1%	63,7%

23.- Test	Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.	763	13	776
L.O.G.S.E.	743	4	747
Total	1506	17	1523

23.- Test	Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.	50,66	76,47	50,95
L.O.G.S.E.	49,34	23,53	49,05
Total	100	100	100

23.- Test	Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.	98,32	1,68	100,00
L.O.G.S.E.	99,46	0,54	100,00
Total	98,88	1,12	100,00

Sistema	Población= 1523	Responden: 17	
		Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	56,3%	96,6%
L.O.G.S.E.	49,0%	3,4%	43,7%

3.- Periodicidad exámenes		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	311	465	776	
L.O.G.S.E.	206	541	747	
<b>Total</b>	<b>517</b>	<b>1006</b>	<b>1523</b>	

3.- Periodicidad exámenes		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	60,15	46,22	50,95	
L.O.G.S.E.	39,85	53,78	49,05	
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

3.- Periodicidad exámenes		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	40,08	59,92	100,00	
L.O.G.S.E.	27,58	72,42	100,00	
<b>Total</b>	<b>33,95</b>	<b>66,05</b>	<b>100,00</b>	

Sistema	Población= 1523	Responden: 1006	
		Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	43,1%	49,3%
L.O.G.S.E.	49,0%	50,7%	56,9%

31.- Examen anual		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	746	30	776	
L.O.G.S.E.	734	13	747	
<b>Total</b>	<b>1480</b>	<b>43</b>	<b>1523</b>	

31.- Examen anual		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	50,41	69,77	50,95	
L.O.G.S.E.	49,59	30,23	49,05	
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

31.- Examen anual		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	96,13	3,87	100,00	
L.O.G.S.E.	98,26	1,74	100,00	
<b>Total</b>	<b>97,18</b>	<b>2,82</b>	<b>100,00</b>	

Sistema	Población= 1523	Responden: 43	
		Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	56,0%	83,5%
L.O.G.S.E.	49,0%	16,5%	44,0%

32.- Examen trimestral		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	601	175	776	
L.O.G.S.E.	563	184	747	
<b>Total</b>	<b>1164</b>	<b>359</b>	<b>1523</b>	

32.- Examen trimestral		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	51,63	48,75	50,95	
L.O.G.S.E.	48,37	51,25	49,05	
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

32.- Examen trimestral		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	77,45	22,55	100,00	
L.O.G.S.E.	75,37	24,63	100,00	
<b>Total</b>	<b>76,43</b>	<b>23,57</b>	<b>100,00</b>	

Sistema	Población= 1523	Responden: 359	
		Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	43,6%	53,9%
L.O.G.S.E.	49,0%	46,1%	56,4%

33.- Dos exámenes trimestre	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		696	80	776
L.O.G.S.E.		645	102	747
Total		1341	182	1523

33.- Dos exámenes trimestre	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		51,90	43,96	50,95
L.O.G.S.E.		48,10	56,04	49,05
Total		100	100	100

33.- Dos exámenes trimestre	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		89,69	10,31	100,00
L.O.G.S.E.		86,35	13,65	100,00
Total		88,05	11,95	100,00

Sistema	Población= 1523	Responden: 182	Mínimo	Máximo
L.G.E.		51,0%	36,7%	51,2%
L.O.G.S.E.		49,0%	48,8%	63,3%

34.- Exámenes por temas	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		703	73	776
L.O.G.S.E.		642	105	747
Total		1345	178	1523

34.- Exámenes por temas	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		52,27	41,01	50,95
L.O.G.S.E.		47,73	58,99	49,05
Total		100	100	100

34.- Exámenes por temas	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		90,59	9,41	100,00
L.O.G.S.E.		85,94	14,06	100,00
Total		88,31	11,69	100,00

Sistema	Población= 1523	Responden: 178	Mínimo	Máximo
L.G.E.		51,0%	33,8%	48,2%
L.O.G.S.E.		49,0%	51,8%	66,2%

35.- Examen semanal/quincenal	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		740	36	776
L.O.G.S.E.		726	21	747
Total		1466	57	1523

35.- Examen semanal/quincenal	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		50,48	63,16	50,95
L.O.G.S.E.		49,52	36,84	49,05
Total		100	100	100

35.- Examen semanal/quincenal	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		95,36	4,64	100,00
L.O.G.S.E.		97,19	2,81	100,00
Total		96,26	3,74	100,00

Sistema	Población= 1523	Responden: 57	Mínimo	Máximo
L.G.E.		51,0%	50,6%	75,7%
L.O.G.S.E.		49,0%	24,3%	49,4%

36.- Carácter intencional		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	438	338	776	
L.O.G.S.E.	344	403	747	
<b>Total</b>	<b>782</b>	<b>741</b>	<b>1523</b>	

36.- Carácter intencional		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	56,01	45,61	50,95	
L.O.G.S.E.	43,99	54,39	49,05	
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

36.- Carácter intencional		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	56,44	43,56	100,00	
L.O.G.S.E.	46,05	53,95	100,00	
<b>Total</b>	<b>51,35</b>	<b>48,65</b>	<b>100,00</b>	

Sistema	Población= 1523	Responden: 741	
		Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	42,0%	49,2%
L.O.G.S.E.	49,0%	50,8%	58,0%

4.- Criterios calificación		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	242	534	776	
L.O.G.S.E.	165	582	747	
<b>Total</b>	<b>407</b>	<b>1116</b>	<b>1523</b>	

4.- Criterios calificación		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	59,46	47,85	50,95	
L.O.G.S.E.	40,54	52,15	49,05	
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

4.- Criterios calificación		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	31,19	68,81	100,00	
L.O.G.S.E.	22,09	77,91	100,00	
<b>Total</b>	<b>26,72</b>	<b>73,28</b>	<b>100,00</b>	

Sistema	Población= 1523	Responden: 1116	
		Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	44,9%	50,8%
L.O.G.S.E.	49,0%	49,2%	55,1%

41.- Declaraciones profesor		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	427	349	776	
L.O.G.S.E.	290	457	747	
<b>Total</b>	<b>717</b>	<b>806</b>	<b>1523</b>	

41.- Declaraciones profesor		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	59,55	43,30	50,95	
L.O.G.S.E.	40,45	56,70	49,05	
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

41.- Declaraciones profesor		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	55,03	44,97	100,00	
L.O.G.S.E.	38,82	61,18	100,00	
<b>Total</b>	<b>47,08</b>	<b>52,92</b>	<b>100,00</b>	

Sistema	Población= 1523	Responden: 806	
		Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	39,9%	46,7%
L.O.G.S.E.	49,0%	53,3%	60,1%

42.- Interpretados alumnos	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		433	343	776
L.O.G.S.E.		422	325	747
Total		855	668	1523

42.- Interpretados alumnos	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		50,64	51,35	50,95
L.O.G.S.E.		49,36	48,65	49,05
Total		100	100	100

42.- Interpretados alumnos	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		55,80	44,20	100,00
L.O.G.S.E.		56,49	43,51	100,00
Total		56,14	43,86	100,00

Sistema	Población=	Responden: 668	
	1523	Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	47,6%	55,1%
L.O.G.S.E.	49,0%	44,9%	52,4%

5.- Condiciones y actitud examen	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		694	82	776
L.O.G.S.E.		645	102	747
Total		1339	184	1523

5.- Condiciones y actitud examen	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		51,83	44,57	50,95
L.O.G.S.E.		48,17	55,43	49,05
Total		100	100	100

5.- Condiciones y actitud examen	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		89,43	10,57	100,00
L.O.G.S.E.		86,35	13,65	100,00
Total		87,92	12,08	100,00

Sistema	Población=	Responden: 184	
	1523	Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	37,4%	51,7%
L.O.G.S.E.	49,0%	48,3%	62,6%

51.- Condiciones realización examen	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		708	68	776
L.O.G.S.E.		664	83	747
Total		1372	151	1523

51.- Condiciones realización examen	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		51,60	45,03	50,95
L.O.G.S.E.		48,40	54,97	49,05
Total		100	100	100

51.- Condiciones realización examen	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		91,24	8,76	100,00
L.O.G.S.E.		88,89	11,11	100,00
Total		90,09	9,91	100,00

Sistema	Población=	Responden: 151	
	1523	Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	37,1%	53,0%
L.O.G.S.E.	49,0%	47,0%	62,9%

52.- Actitud profesor	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		757	19	776
L.O.G.S.E.		720	27	747
Total		1477	46	1523

52.- Actitud profesor	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		51,25	41,30	50,95
L.O.G.S.E.		48,75	58,70	49,05
Total		100	100	100

52.- Actitud profesor	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		97,55	2,45	100,00
L.O.G.S.E.		96,39	3,61	100,00
Total		96,98	3,02	100,00

Sistema	Población=	Responden: 46	
	1523	Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	27,1%	55,5%
L.O.G.S.E.	49,0%	44,5%	72,9%

6.- Temporalidad, forma y actitud	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		718	58	776
L.O.G.S.E.		685	62	747
Total		1403	120	1523

6.- Temporalidad, forma y actitud	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		51,18	48,33	50,95
L.O.G.S.E.		48,82	51,67	49,05
Total		100	100	100

6.- Temporalidad, forma y actitud	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		92,53	7,47	100,00
L.O.G.S.E.		91,70	8,30	100,00
Total		92,12	7,88	100,00

Sistema	Población=	Responden: 120	
	1523	Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	39,4%	57,3%
L.O.G.S.E.	49,0%	42,7%	60,6%

61.- Corrección y entrega	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		758	18	776
L.O.G.S.E.		725	22	747
Total		1483	40	1523

61.- Corrección y entrega	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		51,11	45,00	50,95
L.O.G.S.E.		48,89	55,00	49,05
Total		100	100	100

61.- Corrección y entrega	Aportaciones de los alumnos			
	Sistema	Sin	Con	Total
L.G.E.		97,68	2,32	100,00
L.O.G.S.E.		97,05	2,95	100,00
Total		97,37	2,63	100,00

Sistema	Población=	Responden: 40	
	1523	Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	29,6%	60,4%
L.O.G.S.E.	49,0%	39,6%	70,4%

62.- Forma presentar correcciones		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	748	28	776	
L.O.G.S.E.	714	33	747	
<b>Total</b>	<b>1462</b>	<b>61</b>	<b>1523</b>	

62.- Forma presentar correcciones		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	51,16	45,90	50,95	
L.O.G.S.E.	48,84	54,10	49,05	
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

62.- Forma presentar correcciones		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	96,39	3,61	100,00	
L.O.G.S.E.	95,58	4,42	100,00	
<b>Total</b>	<b>95,99</b>	<b>4,01</b>	<b>100,00</b>	

Sistema	Población= 1523	Responden: 61	Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	33,4%	58,4%	
L.O.G.S.E.	49,0%	41,6%	66,6%	

63.- Reclamaciones		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	763	13	776	
L.O.G.S.E.	733	14	747	
<b>Total</b>	<b>1496</b>	<b>27</b>	<b>1523</b>	

63.- Reclamaciones		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	51,00	48,15	50,95	
L.O.G.S.E.	49,00	51,85	49,05	
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

63.- Reclamaciones		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	98,32	1,68	100,00	
L.O.G.S.E.	98,13	1,87	100,00	
<b>Total</b>	<b>98,23</b>	<b>1,77</b>	<b>100,00</b>	

Sistema	Población= 1523	Responden: 27	Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	29,3%	67,0%	
L.O.G.S.E.	49,0%	33,0%	70,7%	

7.- Resultados asignatura		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	694	82	776	
L.O.G.S.E.	679	68	747	
<b>Total</b>	<b>1373</b>	<b>150</b>	<b>1523</b>	

7.- Resultados asignatura		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	50,55	54,67	50,95	
L.O.G.S.E.	49,45	45,33	49,05	
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

7.- Resultados asignatura		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	89,43	10,57	100,00	
L.O.G.S.E.	90,90	9,10	100,00	
<b>Total</b>	<b>90,15</b>	<b>9,85</b>	<b>100,00</b>	

Sistema	Población= 1523	Responden: 150	Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	46,7%	62,6%	
L.O.G.S.E.	49,0%	37,4%	53,3%	

8.- Estrategias superación		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	669	107	776	
L.O.G.S.E.	585	162	747	
<b>Total</b>	<b>1254</b>	<b>269</b>	<b>1523</b>	

8.- Estrategias superación		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	53,35	39,78	50,95	
L.O.G.S.E.	46,65	60,22	49,05	
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

8.- Estrategias superación		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	86,21	13,79	100,00	
L.O.G.S.E.	78,31	21,69	100,00	
<b>Total</b>	<b>82,34</b>	<b>17,66</b>	<b>100,00</b>	

Sistema	Población= 1523	Responden: 269	
		Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	33,9%	45,6%
L.O.G.S.E.	49,0%	54,4%	66,1%

81.- No se utilizaban		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	727	49	776	
L.O.G.S.E.	666	81	747	
<b>Total</b>	<b>1393</b>	<b>130</b>	<b>1523</b>	

81.- No se utilizaban		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	52,19	37,69	50,95	
L.O.G.S.E.	47,81	62,31	49,05	
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

81.- No se utilizaban		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	93,69	6,31	100,00	
L.O.G.S.E.	89,16	10,84	100,00	
<b>Total</b>	<b>91,46</b>	<b>8,54</b>	<b>100,00</b>	

Sistema	Población= 1523	Responden: 130	
		Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	29,4%	46,0%
L.O.G.S.E.	49,0%	54,0%	70,6%

82.- Se utilizaban		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	713	63	776	
L.O.G.S.E.	661	86	747	
<b>Total</b>	<b>1374</b>	<b>149</b>	<b>1523</b>	

82.- Se utilizaban		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	51,89	42,28	50,95	
L.O.G.S.E.	48,11	57,72	49,05	
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

82.- Se utilizaban		Aportaciones de los alumnos		
Sistema	Sin	Con	Total	
L.G.E.	91,88	8,12	100,00	
L.O.G.S.E.	88,49	11,51	100,00	
<b>Total</b>	<b>90,22</b>	<b>9,78</b>	<b>100,00</b>	

Sistema	Población= 1523	Responden: 149	
		Mínimo	Máximo
L.G.E.	51,0%	34,3%	50,2%
L.O.G.S.E.	49,0%	49,8%	65,7%

# **Anexo V**



## EXÁMENES DE SELECTIVIDAD



UNIVERSIDAD DE MURCIA



REGIÓN DE MURCIA  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE  
CARTAGENA

### **PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD PARA ALUMNOS DE BACHILLERATO LOGSE. Junio 2003**

#### **HISTORIA. CÓDIGO 21**

Responda a DOS de las cuatro cuestiones siguientes:

1ª.- El reinado de Fernando VII: España entre la revolución y la reacción.  
(Máximo de 5 puntos sobre 10).

Puntos a desarrollar:

- ¿Qué se solicitó al rey Fernando VII a través de la publicación del Manifiesto de “los persas” el 12 de abril de 1814?
- ¿Cuáles fueron las consecuencias más importantes del pronunciamiento de Rafael de Riego en Cabezas de San Juan?
- ¿Qué significó la entrada en España de ‘Los Cien Mil hijos de San Luis’?
- Enumere las principales características de la década ominosa.
- Consecuencias de la publicación de la ‘Pragmática Sanción’.

2ª.- La doble desamortización eclesiástica y civil.  
(Máximo de 5 puntos sobre 10).

3ª.- Crisis de 1917.  
(Comentario de Texto). (Máximo de 5 puntos sobre 10).

“A los obreros y a la opinión pública: ha llegado el momento de poner en práctica, sin vacilación alguna, los propósitos anunciados por los representantes de la UGT y la CNT en el Manifiesto suscrito por estos organismos en el mes de marzo último. Durante el tiempo transcurrido desde esta fecha al momento actual, la afirmación hecha por el proletariado de demandar, como remedio a los males que padece España, un cambio fundamental de régimen político ha sido corroborada por la actitud que sucesivamente han ido adoptando importantes organismos nacionales, desde la enérgica afirmación de la existencia de las Juntas de Defensa del Arma de Infantería, frente a los intentos de disolución de esos organismos por los poderes públicos, hasta la Asamblea de Parlamentarios celebrada en Barcelona el 19 de julio, y la adhesión a las conclusiones de esa Asamblea de numerosos Ayuntamientos, que dan el público testimonio de las ansias de renovación que existen en todo el país. Durante los días febriles en los cuales se han producido todos estos acontecimientos el proletariado español ha dado pruebas de serenidad y reflexión, que tal vez hayan sido interpretadas por las oligarquías que detentan el poder como manifestación de falta de energía y de incompreensión de la gravedad de las circunstancias actuales. Si tal idea se han formado los servidores de la Monarquía española se han engañado totalmente. (...)

Ciudadanos: no somos instrumento de desorden, como en su impudicia nos llaman con frecuencia los gobernantes que padecemos. Aceptamos una misión de sacrificio por el bien de todos, por la salvación del pueblo español, y solicitamos vuestro concurso. ¡Viva España!, Madrid, 12 de agosto de 1917”.

*Manifiesto del Comité de Huelga de la UGT y Partido Socialista, 12 de agosto de 1917.*

4<sup>a</sup>.- España durante el franquismo: Autarquía y estancamiento económico.  
(Comentario de Texto). (Máximo de 5 puntos sobre 10).

“El modelo de organización económica de los años cuarenta tuvo en el nacionalismo, la intervención y la autarquía sus principales términos definitorios. Diversos autores han insistido en el carácter escasamente original de los postulados económicos del primer franquismo, vinculando sus orígenes doctrinales a la dictadura de Primo de Rivera e, incluso, al giro nacionalista experimentado por la política económica española desde finales del siglo XIX. Este modelo era poco original, también en cuanto a los instrumentos utilizados, que reproducían —eso sí exacerbándolos— los aplicados en el primer tercio del siglo o seguían el modelo de la Italia fascista en significativas creaciones institucionales (...). Otro rasgo, éste sí exclusivo, de la política económica de los años cuarenta fue la especial impericia del aparato que administraba la economía y el hecho de considerar el dirigismo y la autarquía no como soluciones temporales, sino como la política correcta y permanente para España”.

BARCIELA, C., et al.: *La España de Franco (1939-1975)*. Síntesis, Madrid, 2001, p. 29.

Puntos a desarrollar:

- a) Defina el término 'autarquía'.
- b) Antecedentes de la política autárquica.
- c) La intervención de productos de primera necesidad generó el fenómeno del estraperlo: ¿en qué consistió?
- d) Enumere algunas de las creaciones institucionales del franquismo que seguían el modelo de la Italia fascista.
- e) El resultado global de la política económica de los años cuarenta fue el estancamiento: ¿cuándo y por qué se cambió de política económica?



UNIVERSIDAD DE MURCIA



REGIÓN DE MURCIA  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE  
CARTAGENA

## PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD PARA ALUMNOS DE BACHILLERATO LOGSE. Septiembre 2003

### HISTORIA. CÓDIGO 21

#### **RESPONDA A DOS DE LAS CUATRO CUESTIONES SIGUIENTES:**

1ª - La transición al liberalismo: el carlismo.  
(Comentario de Texto). (Máximo de 5 puntos sobre 10).

“A la muerte de Fernando VII, el apoyo de la Regente en el Liberalismo más moderado para defender el trono de Isabel II contra la sublevación de Don Carlos, candidato del absolutismo ‘ultra’, permitió deslindar algo mejor los campos. Pero la Guerra Carlista, bárbara y reñida con increíble fanatismo, puso en evidencia nuevas y espectaculares incongruencias en ambos bandos. Un apasionado historiador del fenómeno ha señalado que “el carlismo fue siempre anticonstitucional y profundamente español; y, como la Constitución de Cádiz y otras posteriores, copiadas del extranjero e impregnadas de espíritu revolucionario, eran francamente centralistas, el carlismo fue descentralizador”.

Los hechos ni se corresponden con afirmaciones tan desafortunadas ni son tan simples. El Pretendiente, como buen absolutista, era tan partidario como su hermano y sus antecesores, de eliminar los sistemas forales que obligaban a la Monarquía a una perenne disputa con las oligarquías privilegiadas. Ocurría, sin embargo, que, implantado un régimen liberal en 1833, aunque tan medroso como resultó ser, la “unidad constitucional de la nación” era ya un principio indeclinable. (...). En 1833 se inicia la feroz contienda que se arrastraría hasta 1839. (...). La división de las gentes en dos bandos, que se combatían con tanta crueldad que escandalizó a las potencias vecinas, era más que evidente. En Navarra, y sin salir de la zona Norte, los valles de Roncal y la Aézcoa eran isabelinos, y el de Salazar carlista. El enfrentamiento civil en las otras provincias era en todo semejante. No cabe presentar el conflicto como un alzamiento general de “los vascos” (o de “los catalanes”), de los “pueblos”, por sus supuestas libertades y contra el gobierno de la nación. Es otra inaceptable tergiversación de la Historia”.

GONZÁLEZ ANTÓN, L.: *España y las Españas*, Alianza, Madrid, 1998, p. 444.

2ª - Las transformaciones agrarias: estancamiento y progreso agrícolas.  
(Máximo de 5 puntos sobre 10).

3ª - Dictadura de Primo de Rivera.  
(Comentario de Texto). (Máximo de 5 puntos sobre 10).

“ Al país y al ejército españoles: Ha llegado para nosotros el momento más temido que esperado (porque hubiéramos querido vivir siempre en la legalidad y que ella rigiera sin interrupción la vida española) de recoger las ansias, de atender el clamoroso requerimiento de cuantos amando la Patria no ven para ella otra salvación que libertarla de los profesionales de la política, de los hombres que por una u otra razón nos ofrecen el cuadro de desdichas e inmundicias que empezaron el año 98 y amenazan a España con un próximo fin trágico y deshonoroso (...).

Este movimiento es de hombres: el que no sienta la masculinidad completamente caracterizada, que espere en un rincón, sin perturbar los días buenos que para la patria preparamos. Españoles: ¡Viva España y viva el Rey!

No tenemos que justificar nuestro acto, que el pueblo sano demanda e impone. Asesinatos de prelados, ex gobernadores, agentes de la autoridad, patronos, capataces y obreros; audaces e impunes atracos, (...) rastreras intrigas políticas tomando como pretexto la tragedia de Marruecos; incertidumbres ante ese gravísimo problema nacional; indisciplina social, que hace el trabajo ineficaz y nulo, precaria y ruinoso la producción agrícola e industrial; impune propaganda comunista; (...) descarada propaganda separatista (...).

En virtud de la confianza y mandato que en mí han depositado, se constituirá en Madrid un directorio inspector militar con carácter provisional encargado de mantener el orden público y asegurar el funcionamiento normal de los ministerios y organismos oficiales (...).

Miguel Primo de Rivera, Capitán General de la IV Región. Barcelona, 13 de septiembre de 1923.

Puntos a desarrollar:

- ¿Cuáles fueron los motivos esgrimidos por el general Primo de Rivera para justificar el pronunciamiento militar de septiembre de 1923?
- El gobierno del general, que se proyectó como provisional, pasó por dos fases o Directorios claramente diferenciados. ¿Cuáles fueron y qué composición tuvieron?
- ¿A qué políticos profesionales se hace referencia en el texto y cuáles fueron los principales organismos creados por la Dictadura para perpetuarse en el poder?
- Posicionamiento de Primo de Rivera ante el problema de Marruecos.
- Acciones de la Dictadura primorriverista en el ámbito social y laboral.

4<sup>a</sup> .- La obra reformista de la II República.

(Máximo de 5 puntos sobre 10).

Puntos a desarrollar:

- El nuevo Estado, republicano y unitario, reconoció la posibilidad de existencia de autonomías: ¿qué Estatuto de autonomía se aprobó antes del estallido de la Guerra Civil?
- Principales medidas que contempló la reforma del Ejército.
- ¿En qué consistió la Reforma Agraria y cuál fue su resultado?
- La reforma educativa: objetivos de la misma y reacción de la Iglesia española.
- Caracterizar las diferentes respuestas a la obra reformista de la II República.



UNIVERSIDAD DE MURCIA



REGIÓN DE MURCIA  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE  
CARTAGENA

## PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD PARA ALUMNOS DE BACHILLERATO LOGSE (PLAN 2002)

Junio 2004

### HISTORIA DE ESPAÑA. CÓDIGO 51

**OBSERVACIÓN:** El examen consta de dos partes: en la primera los alumnos deberán elegir sólo un tema de los dos que se ofrecen. En la segunda parte el alumno puede optar entre el desarrollo de un tema o la realización de un comentario de texto.

**PRIMERA PARTE:** ELIJA Y DESARROLLE SÓLO UNO DE LOS DOS TEMAS QUE SE OFRECEN A CONTINUACIÓN: (máximo de 4 puntos sobre 10).

- A) La península ibérica en la Edad Media: Al-Ándalus bajo el Califato de Córdoba (929-1031).
- B) El Despotismo ilustrado: política reformista de Carlos III.

**SEGUNDA PARTE:** ELIJA SÓLO UNA DE LAS DOS OPCIONES QUE SE OFRECEN A CONTINUACIÓN:

A) DESARROLLO DE TEMA: (máximo de 6 puntos sobre 10).

- La primera Revolución industrial.

B) COMENTARIO DE TEXTO (máximo de 6 puntos sobre 10).

"La Iglesia no ha querido esta guerra. Cierto que miles de hijos suyos, obedeciendo a los dictados de su conciencia y de su patriotismo, y bajo su responsabilidad personal, se alzaron en armas para salvar los principios de la religión y justicia cristianas que secularmente habían informado la vida de la Nación (...).

La sublevación militar no se produjo, ya desde sus comienzos, sin colaboración con el pueblo sano, que este movimiento y la revolución comunista son dos hechos que no pueden separarse, si se quiere enjuiciar debidamente la naturaleza de la guerra.

Y porque Dios es el más profundo cimiento de una sociedad bien ordenada –lo era de la nación española– la revolución comunista, aliada de los ejércitos del Gobierno, fue, sobre todo, antidivina. Se cerraba así el ciclo de la legislación laica de la Constitución de 1931 con la destrucción de cuanto era cosa de Dios (...).

La guerra es, pues, como un plebiscito armado. La lucha cruenta de un pueblo partido en dos tendencias: la espiritual, del lado de los sublevados, que salió a la defensa del orden, la paz social, la civilización tradicional, la patria y la religión; y de la otra parte, la materialista, llámese marxista, comunista o anarquista, que quiso sustituir la vieja civilización de España con todos sus factores, por la novísima 'civilización' de los soviets rusos.

La Iglesia no podía ser indiferente en la lucha (...). Afirmamos que el levantamiento cívico-militar ha tenido en el fondo de la conciencia popular un doble arraigo: el del sentido patriótico, que ha visto en él la única manera de levantar a España y evitar su ruina definitiva; y el sentido religioso, que lo consideró como la fuerza que debía reducir a la impotencia a los enemigos de Dios, y como la garantía de la continuidad de su fe y de la práctica de su religión".

*Carta colectiva del episcopado español sobre la guerra (1-VII-1937).*



UNIVERSIDAD DE MURCIA



REGIÓN DE MURCIA  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE  
CARTAGENA

## PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD PARA ALUMNOS DE BACHILLERATO LOGSE (PLAN 2002)

Septiembre 2004

### HISTORIA DE ESPAÑA. CÓDIGO 51

**OBSERVACIÓN:** El examen consta de dos partes: en la primera los alumnos deberán elegir sólo un tema de los dos que se ofrecen. En la segunda parte el alumno puede optar entre el desarrollo de un tema o la realización de un comentario de texto.

**PRIMERA PARTE:** ELIJA Y DESARROLLE SÓLO UNO DE LOS DOS TEMAS QUE SE OFRECEN A CONTINUACIÓN: (máximo de 4 puntos sobre 10).

- A) El proceso de Hominización de la Península Ibérica: Nuevos hallazgos.
- B) El Descubrimiento de América.

**SEGUNDA PARTE:** ELIJA SÓLO UNA DE LAS DOS OPCIONES QUE SE OFRECEN A CONTINUACIÓN:

- A) DESARROLLO DE TEMA: (máximo de 6 puntos sobre 10).  
- La oposición al sistema político de la Restauración. Republicanismo, Regionalismo y Movimiento obrero.
- B) COMENTARIO DE TEXTO (máximo de 6 puntos sobre 10).

“Yo, Francisco Franco Bahamonde, Caudillo de España, consciente de mi responsabilidad ante Dios y ante la Historia, en presencia de las Cortes del Reino, promulgo como Principios del Movimiento Nacional, entendido como comunión de los españoles en los ideales que dieron vida a la Cruzada, los siguientes:

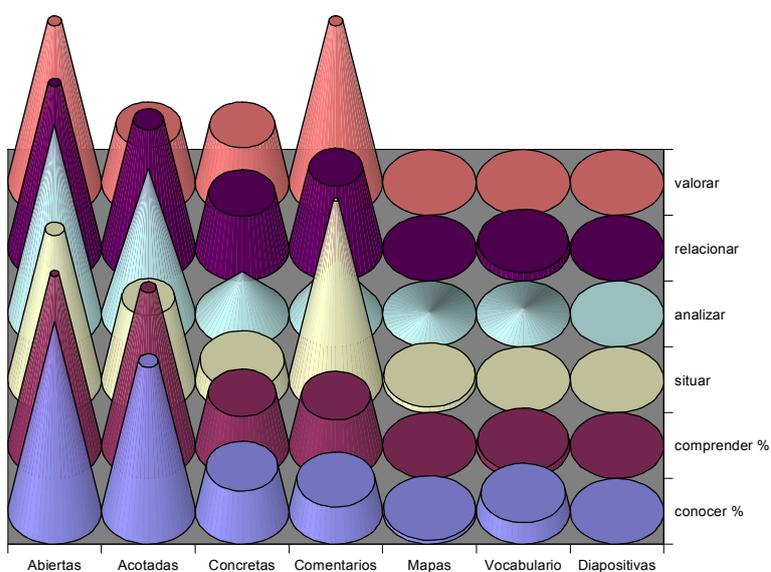
- I. España es una unidad de destino en lo universal. El servicio a la unidad, grandeza y libertad de la Patria es deber sagrado y tarea colectiva de todos los españoles.
- II. La Nación española considera como timbre de honor el acatamiento a la Ley de Dios, según la doctrina de la Santa Iglesia Católica, Apostólica y Romana, única verdadera y fe inseparable de la conciencia nacional, que inspirará su legislación.
- IV. La unidad entre los hombres y las tierras de España es intangible (...).
- VII. El pueblo español, unido en un orden de Derecho, informado por los postulados de autoridad, libertad y servicio, constituye el Estado Nacional. Su forma política es, dentro de los Principios inmutables del Movimiento Nacional y de cuanto determinan la Ley de Sucesión y demás Leyes Fundamentales, la Monarquía tradicional, católica, social y representativa.
- VIII. El carácter representativo del orden político es principio básico de nuestras instituciones públicas. La participación del pueblo en las tareas legislativas y en las demás funciones de interés general se llevará a cabo a través de la familia, el municipio, el sindicato y demás entidades con representación orgánica que a este fin reconozcan las leyes. Toda organización política de cualquier índole, al margen de este sistema representativo, será considerada ilegal (...).
- IX. (...) El ideal cristiano de la justicia social, reflejado en el Fuero del Trabajo, inspirará la política y las leyes (...).

*Ley de Principios del Movimiento Nacional (1958)*

# **Anexo VI**



Valores absolutos de frecuencia de cada capacidad por enunciado de preguntas							
TIPOS DE ENUNCIADOS	Total de preguntas	CAPACIDADES					
		Conocer	Comprender	Situar	Analizar	Relacionar	Valorar
Abiertas	148	113	62	31	103	45	14
Acotadas	120	90	57	17	79	35	5
Concretas	41	27	19	4	23	15	5
Comentarios	42	19	18	37	29	22	14
Mapas	2	2	0	1	1	0	0
Vocabulario	12	11	2	0	3	2	0
Diapositivas		0	0	0	0	0	0



Valores relativos de frecuencia por enunciado							
ENUNCIADOS	% sobre el total	CAPACIDADES					
		% sobre el total de la capacidad					
		Conocer	Comprender	Situar	Analizar	Relacionar	Valorar
Abiertas	40,5	43,1	39,2	34,4	43,3	37,8	36,8
Acotadas	32,9	34,4	36,1	18,9	33,2	29,4	13,2
Concretas	11,2	10,3	12,0	4,4	9,7	12,6	13,2
Comentarios	11,5	7,3	11,4	41,1	12,2	18,5	36,8
Mapas	0,5	0,8	0,0	1,1	0,4	0,0	0,0
Vocabulario	3,3	4,2	1,3	0,0	1,3	1,7	0,0
Diapositivas	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

<b>COMPRENDER</b>			
<b>TIPOLOGÍA</b>	Población= 365	Responden: 158	
		Mínimo	Máximo
Abiertas	40,5%	31,6%	46,9%
Acotadas	32,9%	28,6%	43,6%
Concretas	11,2%	7,0%	17,1%
Comentarios	11,5%	6,4%	16,3%
Mapas	0,5%	0,0%	0,0%
Vocabulario	3,3%	-0,5%	3,0%

<b>ANALIZAR</b>			
<b>TIPOLOGÍA</b>	Población= 365	Responden: 238	
		Mínimo	Máximo
Abiertas	40,5%	37,0%	49,6%
Acotadas	32,9%	27,2%	39,2%
Concretas	11,2%	5,9%	13,4%
Comentarios	11,5%	8,0%	16,3%
Mapas	0,5%	-0,4%	1,2%
Vocabulario	3,3%	-0,2%	2,7%

# ***Anexo VII***



## VARIABLES EMPLEADAS PARA EL ANALISIS DE “LA EVALUACIÓN DE HISTORIA VISTA POR LOS ALUMNOS”

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perd
1	Año	Numérico	4	0	Año de observacion	Ninguno	Ninguno
2	SistEduc	Numérico	1	0	Sistema educativo	{1, LGE}...	Ninguno
3	Instituto	Numérico	3	0	Instituto al que iban	{1, Antonio Ne	Ninguno
4	Municipio	Numérico	2	0	Municipio del Instituto	{1, Abanilla}...	Ninguno
5	Zona	Numérico	2	0	Zona del municipio	{1, Murcia}...	Ninguno
6	ConcCuest	Numérico	1	0	Concrecion de las cuestiones a evaluar	{1, Precision d	Ninguno
7	TecEval	Numérico	1	0	Tecnicas de evaluacion	{1, Escritas de	Ninguno
8	PerExForm	Numérico	2	0	Periodicidad de los exámenes: caracter formal del cuando evaluar	{1, Examen an	Ninguno
9	PerExInten	Numérico	2	0	Periodicidad de los exámenes: caracter intencional del cuando evaluar	{1, Recuperaci	Ninguno
10	CritCalif	Numérico	1	0	Criterios de calificacion	{1, Criterios de	Ninguno
11	CondExam	Numérico	1	0	Condiciones en o para la realizacion del examen y actitud del profesor	{1, Condicione	Ninguno
12	TempForm	Numérico	1	0	Temporalidad, forma y actitudes del docente ante las discrepancias con los resultados	{1, Tiempo em	Ninguno
13	ResultAsig	Numérico	1	0	Resultados de la asignatura indicando su facilidad o dificultad	{1, Resultados	Ninguno
14	EstratSup	Numérico	1	0	Estrategias de superacion empleadas en los exámenes por los alumnos y actitud del profesor	{1, No se utiliz	Ninguno
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							