

Este artículo analiza las pruebas de acceso a la Universidad (PAU) de Historia de España de la Universidad de Valencia. Se aportan datos empíricos del nivel de aprendizaje sobre historia de alumnado preuniversitario. Los resultados muestran carencias en el desarrollo de su capacidad de pensar históricamente constatados en los bajos niveles cognitivos presentados. Las PAU de Historia de España estudiadas no demuestran un uso heurístico e integral de las fuentes. Como evaluación externa del sistema, el estudio de las PAU, debería facilitar el análisis de las dificultades de aprendizaje y mejorar la enseñanza de la Historia.

**PALABRAS CLAVE:** *Pruebas de acceso a la universidad; Pensamiento histórico; Fuentes históricas; Alfabetización histórica; Enseñanza secundaria.*

MONOGRAFÍA

Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España

pp. 47-57

Jorge Sáiz Serrano\*  
Carlos Fuster García\*\*

Universidad de Valencia

47

## Introducción

Las evaluaciones externas internacionales y nacionales han adquirido en España una relevancia notable en las últimas décadas y todo indica que se mantendrá esta tendencia. Se supone que las pruebas externas (como PISA) pretenden contribuir en la mejora de la educación mediante la evaluación de ciertos estándares educativos definidos previamente.

En España las pruebas de acceso a la Universidad (PAU) han sido hasta ahora las únicas pruebas externas que evalúan la enseñanza

secundaria. Se vienen realizando desde hace más de treinta años, tal como han constatado el consejo Escolar del Estado (2009) o las investigaciones impulsadas por el Centro de investigación y Documentación Educativa (CIDE).

A la PAU se le suele atribuir diversas funciones, si bien, como recoge el RD 1892/2008, la finalidad principal es la de “valorar”, “calificar” y “ordenar”. En este sentido, Lorenzo et al. (2014) indican que la verdadera utilidad de la prueba, la que realmente cumplen de manera efectiva, es la de ubicar y ordenar a los alumnos.

\* E-mail: jorge.Saiz@uv.es. Este artículo forma parte del proyecto de investigación financiado por el MINECO del gobierno de España: EDU2012-37909-CO3-01 (COMPSOCIALES).

\*\* E-mail: fuster.garcia.carlos@gmail.com El artículo deriva también de una investigación en Didácticas de las Ciencias Sociales (Fuster, 2013) dirigida por Xosé Manuel Souto Proyecto Gea-Clío.

✉ Artículo recibido el 7 de septiembre de 2014 y aceptado el 25 de noviembre de 2014.

Como ya hemos señalado en anteriores aportaciones (Fuster, 2013; Souto et al. 2014), estas pruebas pueden proporcionar información relevante que permite identificar la lógica del examen y reflejar los planteamientos que condicionan el currículum de Bachillerato. Ante la falta de investigación sobre las PAU, y en el caso de las Ciencias Sociales ante la ausencia de otras evaluaciones externas que valoren la adquisición de *competencias históricas*<sup>1</sup>, estas pruebas constituyen un instrumento valioso para analizar las ideas implícitas, los niveles de comprensión y el desarrollo del *pensamiento histórico* que alcanzan los alumnos en esta etapa de escolarización.

En este artículo se analiza tanto el nivel cognitivo que se demanda y los criterios de corrección, como los resultados de aprendizaje. Esto permite responder a un interrogante: ¿favorecen las PAU de Historia de España el aprendizaje del pensamiento histórico a los estudiantes o acaban mostrando únicamente la capacidad de memorización y reproducción de contenidos históricos?

## El pensamiento histórico en el aprendizaje de los estudiantes

Aprender historia en el ámbito escolar se ha entendido habitualmente como simple *memorización de historia*: conocer y recordar contenidos e informaciones históricas presentes en narrativas académicas. Es decir, una transposición didáctica de cierto conocimiento historiográfico resumido y adaptado para el consumo escolar. Esta orientación tiene sus raíces en la

función decimonónica de la historia como creadora de identidades sociales, culturales y políticas. Hoy en día ese aprendizaje memorístico de historia, ha sido cuestionado y se han proporcionado alternativas más rigurosas desde investigaciones sobre enseñanza de la historia realizadas desde campos muy variados y en diferentes países<sup>2</sup>. Estas investigaciones coinciden en la conveniencia de una enseñanza-aprendizaje de historia que trascienda el saber y memorizar contenidos sobre el pasado (conocimientos *de historia*) e integre el conocimiento y uso de destrezas para acceder, comprender y explicar ese pasado (competencias *sobre historia*). La enseñanza de la historia en etapas básicas debe combinar el aprendizaje de contenidos como información histórica (conocimientos sustantivos o conceptos de primer orden) con el de competencias históricas basadas en el trabajo del historiador (conceptos de segundo orden o metaconceptos). No obstante, todavía hoy, se presentan como opuestas la enseñanza basada en “conocimientos” y la basada en “competencias” (Cain y Chapman, 2014) a pesar de que la investigación en educación histórica confirma que es más adecuada si se integran ambas dimensiones (Lee, 2005 y 2011).

Aprender historia no puede limitarse sólo a memorizar y repetir conocimientos académicos o narrativas del pasado. Ello equivale a confundir pasado histórico e historia como construcción narrativa de ese pasado. Aprender historia debe suponer también, y sobre todo, aprender a representar y significar ese pasado, a construir conocimientos históricos propios y utilizarlos para pensar y comprender la realidad social. Es lo que se ha definido como

<sup>1</sup> Las pruebas de diagnóstico valencianas no contemplan la evaluación de las competencias históricas, evaluando en el caso de las primeras las competencias científicas, matemáticas y competencias lectoras. Con todo es posible enriquecer este tipo de pruebas planteando competencias históricas específicas como se plantea en las científicas de PISA (Dominguez, 2013).

<sup>2</sup> Es numerosa la relación de autores y trabajos al respecto, desde la confluencia de la psicología cognitiva, estudios socioculturales o filosofía y epistemología de la historia; entre ellos cabría citar: Barca, 2000 y 2011; Carretero y López, 2009; Carretero y Voss, 2004; Clark, 2011; González et al. 2011; Gómez et al. 2014; Lee, 2005a, 2005b y 2011; Lévesque, 2008 y 2011; López Facal et al. 2011; Mora y Paz, 2012; Pagès, 2009; Plà, 2005 y 2012; Prats y Santacana, 2011; Rösen, 2005; Santiesteban et al. 2010; Seixas y Morton, 2013; Schmidt y Barca, 2009; Stearns et al. 2000; Taylor y Young, 2003; VanSledright, 2011 y 2014; Wineburg, 2001.

*pensamiento histórico*, un conocimiento que no es ni intuitivo ni natural sino que requiere un proceso formativo gradual de instrucción. Podría definirse *pensamiento histórico* (Lévesque, 2008 y 2011; VanSledright, 2004, 2011, 2014; Wineburg, 2001) como la forma de representar el pasado recurriendo a conocimientos de ese pasado, los contenidos sustantivos o de primer orden (fechas, datos, personajes, conceptos, etc.) pero también a habilidades estratégicas para significarlo, entendidas como contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos. Éstas son competencias para significar cuestiones históricas y para entender el pasado como se hace desde la investigación histórica. Entre las diferentes propuestas sobre conceptos propios de pensamiento histórico, destacan las realizadas en Canadá por Lévesque (2008 y 2011) y, sobre todo, por Seixas y Morton (2013). Dichos conceptos suponen, en cierta medida, aprender a plantear problemas e interrogantes históricos (*importancia o relevancia histórica*), a interpretar fuentes históricas para obtener pruebas (*pruebas históricas*), a desarrollar una conciencia histórico-temporal para interrelacionar pasado-presente (*perspectiva histórica y dimensión ética de la historia*) y finalmente a representar el pasado histórico mediante narrativas basadas en argumentaciones y explicaciones multicausales (*cambio-continuidad, causa-consecuencia*).

Una de las fuentes que disponemos para investigar, pero también para enseñar, el desarrollo de esas categorías o conceptos de pensamiento histórico por parte de estudiantes de diferentes niveles educativos es la creación de narrativas o producciones escritas de tema histórico (Sáiz, 2013b, Sáiz y Gómez, 2014). Un tipo particular de narrativas, son los propios exámenes o pruebas externas de Historia en bachillerato. A pesar de sus limitaciones, son una fuente excepcional para examinar niveles de aprendizaje de pensamiento histórico, especialmente el modelo de prueba PAU de Historia de España de las universidades valencianas, ya que difiere de las características generales de las pruebas de la inmensa mayoría de CCAA: a partir del análisis de dos fuentes históricas

exige el desarrollo de un tema histórico vinculado a las mismas. Aunque su estudio permite aproximarnos a todos los conceptos de pensamiento histórico de los estudiantes, en esta investigación queremos centrarnos únicamente en la capacidad de analizar fuentes históricas textuales y de integrar los frutos de dicho análisis en el desarrollo escrito de un problema histórico determinado.

### **Metodología: muestra, instrumento e hipótesis**

Se han seguido los protocolos de examen y los criterios de corrección publicados en sendas convocatorias (junio de 2012 y 2013) por la Universidad de Valencia. Por lo que respecta a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la muestra de 2012 se seleccionó de entre una población de 2456 exámenes repartidos en 15 tribunales, respetando las variables de distribución, media y desviación típica. Finalmente, se accedió al Tribunal 22 de la sede de Valencia, siendo el más representativo, y escogiendo aleatoriamente 100 exámenes (Fuster, 2013). Respecto a la muestra de 2013, se recurrió a la experiencia del primero de los autores como corrector de exámenes PAU de Historia de España. En concreto, a su participación en la convocatoria de junio en el Tribunal 8 de la sede de Valencia, con alumnado procedente de 8 centros de secundaria valencianos. Ello ha permitido evaluar y examinar una muestra de 168 exámenes.

El análisis de los datos se ha realizado mediante un enfoque cualitativo. El proceso de análisis permite significar y “dar sentido” a la información textual. Aunque la metodología cualitativa tiene su origen en la antropología cultural, los estudios en didáctica de las ciencias sociales recurren habitualmente a ella. Se ha tenido en cuenta una codificación abierta en el análisis discursivo, a fin de determinar niveles en su contenido y en las capacidades o destrezas de análisis de fuentes históricas aquí consideradas, siguiendo estrategias derivadas de la *Grounded Theory* o teoría fundamentada

(Corbin y Strauss, 2008) utilizadas también en otras investigaciones en didáctica de la historia (Barca, 2011; Barca y Schmidt, 2013).

El análisis se ha dirigido, en primer lugar, a la complejidad cognitiva planteada en la PAU de Historia de España, considerando el nivel de procesamiento de la información que exige la prueba según la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje diseñadas por Bloom, en su versión reciente y adaptada por Anderson y Krathwohl (2001). En segundo lugar, la complejidad y coherencia del discurso de los alumnos, determinados a partir de la taxonomía SOLO desarrollada por Biggs y Tang (2007) y en tercer lugar, el uso de fuentes históricas textuales y los niveles cognitivos derivados del mismo.

Interesa especificar cómo se utilizan las fuentes históricas, sobre todo, fuentes textuales para obtener pruebas, diferenciando una comprensión lectora usual de una comprensión lectora más propiamente histórico-disciplinar, derivada de leer como un historiador (Wineburg, 2001: 63-88; Reisman, 2012; Reisman, Wineburg, 2012a y 2012b; Monte-Sano, 2010). Se puede relacionar esta diferenciación con otros indicadores de progresión cognitiva: como las formas de comprensión lectora y procesamiento de información textual en el aprendizaje científico (Vidal-Abarca, 2010; Sanjosé et al. 2010) y los niveles de aprendizaje de la taxonomía adaptada de Bloom por Anderson y Krathwohl, (2001, Krathwohl, 2002). De esta forma, sería posible un progreso si se realiza una adecuada instrucción previa, permitiendo diferenciar dos niveles de aprovechamiento analítico de las fuentes: un nivel bajo o medio (descriptivo y algorítmico) y un nivel alto (heurístico y creativo).

El primer nivel, básico o medio, como *uso descriptivo y algorítmico*, deriva de aprender a realizar labores automatizables que no requieren soluciones alternativas sino la repetición de un número determinado de acciones preestablecidas, como preguntas cerradas que apelan a la fuente. Este nivel equivaldría a actividades de nivel cognitivo bajo o medio (Sáiz, 2011, 2013a) derivadas de tareas de recordar-repetir o comprender-reformular en la taxonomía de

Anderson y Krathwohl (2001). En su nivel más básico, se trataría de localizar y reproducir de forma literal información de la fuente, relacionado en fuentes textuales con preguntas de *formulación literal*: equivale a preguntas básicas de localizar o reproducir información. En un nivel medio, consistiría en resumir, sintetizar o parafrasear la información de la fuente, reproducir sus ideas principales y secundarias, relacionado en fuentes textuales con preguntas *de base de texto*.

Por otro lado, se erige un *uso heurístico y creativo*, fruto de activar estrategias creativas y relacionales para interrogar a la fuente, relacionando conocimientos históricos previos del estudiante con información de la fuente y activando así inferencias; derivaría del adecuado planteamiento de *preguntas inferenciales*. Ello supone acciones de nivel cognitivo alto (Sáiz, 2011, 2013a), derivadas de tareas de aplicar, analizar, evaluar y crear en la taxonomía formulada por Anderson y Krathwohl (2001). Esta aproximación a la fuente requiere habilidades de contextualización y comprensión de la temporalidad y de la propia subjetividad como lector usual de la fuente que obtiene información plana de la misma (como el anterior uso descriptivo) y también como “lector histórico” que considera la fuente en su complejidad de significados como “artefacto cultural” al que cabe interrogar (Wineburg, 2001). Este segundo uso de las fuentes abarca, por tanto, las actividades de más alto nivel cognitivo: plantear interrogantes para un uso relacional o intertextual de pruebas o evidencias obtenidas de una, dos o más fuentes; o formular cuestiones que suponen elaborar informes fruto del análisis de fuentes, activando y relacionando aprendizajes previos.

La investigación ha partido de una pregunta ¿en qué medida la PAU de Historia de España permite a los estudiantes desarrollar la capacidad de pensar históricamente teniendo en cuenta la exigencia curricular y el modelo de examen? A partir de esta pregunta se han formulado dos hipótesis:

En primer lugar, si lo que observamos es que la PAU y la respuesta de los estudiantes se

orientan a una reproducción del pasado, estaríamos ante un aprendizaje cognitivo bajo-medio, debido al peso de las rutinas académicas transmisivas que no estimulan las estrategias narrativas relacionales.

En segundo lugar, la presencia del trabajo con fuentes en la PAU de historia abre la posibilidad de que haya una intervención didáctica para la adquisición de competencias de pensamiento histórico, lo que permite un uso heurístico de las fuentes por los estudiantes.

Al final de la secundaria obligatoria (4º ESO) la normativa actual demanda explícitamente la adquisición de competencias históricas en el uso de fuentes primarias y secundarias; así mismo, en el currículo de historia al final de bachillerato se apela a la introducción del trabajo del historiador en el uso de fuentes diversas para elaborar explicaciones históricas: planteamiento de problemas e hipótesis y búsqueda, selección y análisis crítico de las fuentes. Estas destrezas se exigen en la PAU de Historia en Valencia.

El actual currículo pretende el desarrollo de las capacidades cognitivas conducentes a la adquisición de la habilidad de pensar históricamente por parte de los alumnos, siendo determinante la profundidad con la que se plantea en el aula. Es de esperar que el alumnado desarrolle una alfabetización histórica básica, aunque dependerá de la regularidad y complejidad del nivel de trabajo con fuentes históricas en las aulas a lo largo de la educación secundaria.

También se debe promover un uso heurístico y creativo de las fuentes, tal como se demanda en la prueba PAU. Por ello, no debería resultar infrecuente encontrar un porcentaje alto o variable de alumnos con alto grado de complejidad en sus respuestas.

## Análisis y discusión de resultados

Los resultados del estudio se resumen en las siguientes tablas. En la tabla 1 se examina el nivel cognitivo de la prueba de Historia de España valenciana. En la tabla 2, los niveles de complejidad de respuesta de los estudiantes de la convocatoria de junio de 2012. En la tabla 3 se presentan los niveles de uso de fuentes textuales en la prueba de junio de 2013.

Respecto a la estructura de la prueba, y como consta en la Tabla 1, se pueden clasificar las preguntas del examen PAU con las siguientes categorías: en la primera pregunta, la acción exigida es la de *reconocer* las fuentes utilizadas, demandando la descripción de sus características: naturaleza y carácter (primaria o secundaria). Se trata de fuentes textuales de carácter primario. En la segunda pregunta, deben identificar las ideas principales de los textos y situarlas en su contexto; resulta paradójico que en el propio enunciado de la cuarta pregunta se aluda a la respuesta de la pregunta: en la segunda opción de la convocatoria de junio de 2012 se reproducen la Disposición del Capitán general Jaime Milans del

Dimensión del conocimiento	Recordar	Entender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
<i>Conocimiento factual</i>	Preg. 3					
<i>Conocimiento conceptual</i>	Preg. 1	Preg. 2 Preg. 4. a				
<i>Conocimiento procedimental</i>		Preg. 4.b	Preg. 4.b			Preg. 4.b
<i>Conocimiento metacognitivo</i>						

Tabla 1. Tabla Taxonómica de la PAU de Historia de España (Junio de 2012).

Ejercicios	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Primero	3	29	28	26	15
Segundo	7	25	30	26	12
Tercero	3	25	14	31	27
Cuarto (a)	11	27	30	25	17
Cuarto (b)	7	29	44	15	5
TOTAL:	30 (6%)	125 (25%)	146 (29,2%)	123 (24,6%)	76 (15,2%)

Nivel 0: Preestructural. Nivel 1: Uniestructural. Nivel 2: Multiestructural. Nivel 3: Relacional. Nivel 4: Abstracto Ampliado.

Tabla 2. Niveles de complejidad de respuesta de la PAU de Historia de la Comunitat Valenciana.

Complejidad cognitiva baja Nivel 0 y 1: 93 (55'3%)	Nivel 0 sólo parafrasea las ideas de las fuentes sin contextualizarlas y las ignora en su explicación.	39 (23%)
	Nivel 1 contextualiza las fuentes, localiza sus ideas pero no las utiliza en su explicación.	54 (32%)
Complejidad cognitiva media Nivel 2: 59 (35%)	Nivel 2 contextualiza las fuentes, localiza sus ideas y usa las fuentes de forma descriptiva en su explicación.	59 (35%)
Complejidad cognitiva alta Nivel 3 y 4: 16 (9'5%)	Nivel 3 contextualiza las fuentes, localiza sus ideas, obtiene inferencias de las mismas pero no las relaciona en su explicación.	9 (5'3%)
	Nivel 4 contextualiza las fuentes, localiza sus ideas, obtiene inferencias y las utiliza de forma relacional en su explicación.	7 (4'1%)

Tabla 3. Niveles de progresión de aprendizaje en el uso de fuentes textuales: 168 exámenes PAU junio de 2013.

Bosch y el Mensaje de Juan Carlos I rechazando el golpe de Estado y en el enunciado se señala "Explica la dinámica política durante la Transición Española". La tercera pregunta consiste en definir conceptos, se trata de una pregunta de carácter factual, donde la acción cognitiva está relacionada con el *recuerdo* y la *memoria*. Finalmente, la cuarta pregunta, se presenta dividida en dos partes: en la primera, la elaboración de un tema a partir de un hecho histórico y utilizando

las fuentes; implica la realización de un *resumen* de un contenido y aquí es donde pueden identificarse niveles de usos diversos de las fuentes. La segunda parte implica que el alumno tenga un conocimiento más transversal, demandándole una explicación diacrónica de un hecho histórico, por ejemplo la explicación de la participación de la monarquía durante las dictaduras a lo largo del siglo XX, o la política exterior española a lo largo del XX.

La tabla 2 permite identificar limitaciones detectadas en las respuestas del alumnado: la mayoría sólo es capaz de reproducir memorísticamente contenidos, mostrando un nivel de aprendizaje *multiestructural* (nivel 2), es decir, describen numerosos datos pero sin llegar a estructurarlos y sin establecer relaciones causales. En suma, la mayoría de respuestas se enmarcan entre el nivel *uniestructural* y *relacional*. De este modo, 4 de cada 5 (78'8%) respuestas se pueden tipificar entre los niveles 1, 2 y 3.

En la tercera pregunta se pide al estudiante que realice la explicación de dos conceptos relacionados con el contexto histórico. Las respuestas reflejan niveles de aprendizaje distintos. Desde un nivel elemental:

Golpe de Estado: acción normalmente llevada a cabo por el ejército, en el cual se lleva a término la abolición de la constitución, además de las organizaciones constitucionales (Examen nº 850745)

A respuestas más complejas, que implican un conocimiento histórico adecuada para este nivel:

Golpe de Estado: alzamiento de un grupo con ideas comunes y contrarias al régimen que viven. Normalmente hay siempre miembros militares que forman la parte armada del golpe y libran las batallas en caso de haber y administran la represión si el golpe triunfa. En España se han vivido diversos intentos de golpe de Estado. El mencionado en los textos el 23 de febrero de 1981 a cargo de Tejero; otro conocido como “sanjuanada” en tiempo de la II República, en 1932 concretamente. Aunque no fue un golpe de Estado, es necesario comentar el intento de arrebatar el poder a Miguel Primo de Rivera por parte de los partidos políticos dinásticos y fuerzas republicanas (Examen nº 850686)

Se han comparado estos resultados con los referidos al uso de fuentes textuales de los 168 exámenes PAU de la convocatoria de junio de 2013. Se ha utilizado la misma conceptualización para uso de fuentes históricas y también una gradación de niveles en el uso de las fuentes obtenidas *a posteriori*, fruto del estudio contrastado del conjunto de ejercicios.

Como se muestra en la Tabla 3 se constata que más de la mitad de los estudiantes (55%) presenta escritos que corresponden a la categoría de *comple-*

*idad cognitiva baja*. Por un lado, hay un conjunto de alumnos englobados en el *nivel 0* que sólo parafrasea las ideas de las fuentes sin contextualizarlas, incluso ignorándolas en su explicación; por otro lado, un *nivel 1* de estudiantes que contextualizan las fuentes relacionándolas de forma básica con el contexto histórico y localizan las ideas relevantes, pero no las utilizan en su explicación.

Un tercio de los estudiantes elaboran escritos de *complejidad cognitiva media*, básicamente quienes muestran un uso descriptivo de las fuentes. El *nivel 2* corresponde a estudiantes que contextualizan las fuentes, localizan las ideas relevantes y usan las fuentes de forma descriptiva: se limitan a citarla (“como dice el texto...”, “como se indica en...”) o a copiar sin más la información.

Una minoría (16%) alcanza un *nivel cognitivo alto*, en una proporción similar para los niveles 3 y 4. Se han clasificado en el nivel 3 a quienes contextualizan las fuentes, localizan sus ideas e incluso obtienen inferencias que demuestran que han relacionado la información de las fuentes con sus conocimientos históricos.

Por ejemplo, se trata de quienes ante una de las fuentes, el “acta de instalación de la Junta Suprema Gubernativa de España y las Indias” de 1808, una fuente que incluye un explícito ceremonial religioso católico y en la que se jura fidelidad al monarca ausente, Fernando VII, infieren rasgos sociales y políticos del Antiguo Régimen: el peso e influencia de la religión católica y la forma monárquica de gobierno. Dos ejemplos:

“En este texto se recoge la creación de la Junta Suprema (...) En el juramento que se recoge en la línea cinco se puede observar también el gran ambiente religioso que se respira en esta Junta y se define en la defensa de la religión Católica, Apostólica Romana, al igual que de la sucesión al trono de Fernando VII, considerado como legítimo gobernante” (Examen nº 1323855)

“Por último, en ambos documentos se aprecian claramente características de la sociedad del Antiguo Régimen como: la defensa de la Santa Religión Apostólica Romana y la fidelidad al monarca Fernando VII (documento uno). Y el hecho de que sólo la autoridad del Consejo de Regencia sea la legítima, lo que representa el poder de la monarquía (documento dos)”. (Examen nº 1323915)

El nivel 4 corresponde a alumnos que van más allá y utilizan de forma relacional esa inferencia en su explicación sobre la Guerra de Independencia, el primer liberalismo y la Constitución de 1812. Relacionan esa inferencia con el peso del catolicismo en el primer liberalismo español, en la Constitución de 1812, y también relacionan estos hechos con la génesis de los procesos de independencia de las colonias. Por ejemplo:

“Como se menciona en el primer documento se constituyó una Junta Suprema Central que dirigiera la lucha de las numerosas juntas que se habían establecido. Se enviaron representantes a Aranjuez y se reunieron en lo que se recoge el acta, de la cual nos presentan un fragmento. Es importante destacar que, como dice el documento, esta Junta defendía la legitimidad del rey Fernando VII, por lo que defendían la monarquía y el catolicismo”. (Examen nº 1323971).

“Las Juntas coordinaron el país y el ataque, pero ante el avance de las tropas hubo que marchar a Cádiz, la ciudad que estaba siendo apoyada por las tropas británicas al mando del general Wellington y que por tanto resistía. Además tenía un ambiente muy liberal. Como se explica en el segundo documento, ante la situación se establece una regencia de cinco individuos que coordinan la Junta que, anteriormente, como estaba localizada en Aranjuez, dirigía Jovellanos”. (Examen nº 1323946).

## Conclusiones

Los resultados obtenidos parecen indicar que el acceso al conocimiento histórico escolar no contribuye a desarrollar un aprendizaje crítico, que favorezca que el alumno ponga en marcha competencias históricas para integrar ese conocimiento y orientarlo hacia la comprensión de problemas sociales del pasado y del presente.

Se ha mostrado que la forma de preguntar implica una determinada metodología. Los estudiantes de Bachillerato tienen poco margen para acabar con el abuso de la memorización que tradicionalmente se le ha achacado al estudio de la historia y las ciencias sociales. No parece que la inclusión de fuentes textuales en la prueba favorezca por sí mismas su uso, si en cursos previos los estudiantes no han desarro-

llado competencias para trabajar con ellas. No obstante, se ha evidenciado que el alumnado puede alcanzar elevados niveles de madurez explicativa si se desarrollan proyectos de evaluación que tengan en cuenta la resolución de problemas sociales mediante el trabajo de competencias históricas. Ello entra en clara contradicción con los estándares de evaluación que se anuncian en los borradores vigentes del currículo de Historia en secundaria y bachillerato de la nueva LOMCE (López Facal, 2014).

La exigencia del análisis de fuentes históricas y su relación con un tema o problema histórico en pruebas externas, como las PAU, es muy positiva. Exige que se introduzca en las aulas de historia el trabajo con fuentes como alfabetización histórica básica. Sin embargo son escasas las posibilidades de progresión en niveles de aprendizaje si esa práctica sólo es exigida en el último curso de secundaria postobligatoria. Especialmente si durante los cursos previos, la historia escolar sigue presentándose de forma mayoritaria como un contenido cerrado para recordar, una narrativa histórica a memorizar y reproducir en forma de textos académicos derivados del desarrollo de contenidos curriculares muchos de ellos con una narrativa nacional y eurocéntrica (Carretero et al. 2012; López Facal, 2008 y 2010; Pousa y López Facal, 2013; Sáiz, 2012). Ese tipo de contenidos académicos son los han venido prevaleciendo en los libros de texto de historia y todavía lo hacen hoy en día, centralizando el grueso de actividades en ellos presentes (Sáiz, 2011 y 2013a; Valls, 2007, 2008 y 2009). En suma, el trabajo con fuentes en la PAU de historia tiene escasa utilidad, si en cursos previos no hay intervenciones didácticas de introducción gradual a competencias de pensamiento histórico.

## REFERENCIAS

- ANDERSON, L.W. y KRATHWOHL, D. R. (eds.) (2001). *A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revisión of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Nueva York: Longman.

- BARCA, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*, Braga, Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia. En Miralles, P., Molina, S. y Santiesteban, A. (eds.). *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol. I, 107-120. Universidad de Murcia.
- BARCA, I. y SCHMIDT, M. A. (2013). La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, 31, 1: 25-45.
- BARTON, K. y LEVSTIK, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbau.
- BIGGS, J. y TANG, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University. What the Students Does*. Berkshire: McGraw-Hill.
- CARRETERO, M. y VOSS, J. (comp.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CARRETERO, M. y MONTANERO, M. (2008). Enseñanza-aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales, *Cultura y educación*, 20, (2), 133-142.
- CARRETERO, M. y LÓPEZ, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 79-83.
- CARRETERO, M. ASENSIO, M. y RODRÍGUEZ MONEO, M. (eds). (2012). *History education and the construction of national identities*, Charlotte: Information Age Publishing.
- CAIN, T. y CHAPMAN, A. (2014). Dysfunctional dichotomies? Deflating bipolar constructions of curriculum and pedagogy through case studies from music and history. *The Curriculum Journal*, 25 (1), 111-114.
- CORBIN, J. y STRAUSS, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DOMÍNGUEZ, J. (2013). ¿Es posible evaluar competencias históricas como lo haría PISA?, *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 62-74.
- FUSTER, C. (2013). *¿Control o desarrollo del pensamiento histórico? Las PAU de Historia de España*. Trabajo Fin de Máster de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, inédito, Universitat de València: Valencia.
- GÓMEZ, C.; ORTUÑO, J. y MOLINA, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI, *Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27.
- GONZÁLEZ, N.; PAGÈS, J. y SANTIESTEBAN, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En Miralles, P., Molina, S., Santiesteban, A. (eds.), *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol. I, 221-232, Murcia: AUPDCS, Universidad de Murcia.
- KRATHWOHL, L. D. (2002). A revisión of Bloom's Taxonomy: an overview, *Theory into Practice*, 41, (2), 212-218.
- LEE, P. (2005a). Historical Literacy: theory and research, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5.1, 29-40.
- LEE, P. (2005b). Putting principles into practice: understanding history. En Donovan, M., Bransford, J. (ed.), *How students learn: History in the classroom*, 31-77, Whashington: National Academies Press.
- LEE, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. En Perikleous, L., Shemilt, D. (eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters*, 129-168, Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, Kailas Printers.
- LÉVESQUE, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*, Toronto: University of Toronto Press.
- LÓPEZ FACAL, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia (1970-2008), *Historia de la Educación*, 27, 171-193.
- LÓPEZ FACAL, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional, *Clio y Asociados: La Historia Enseñada*, 14, 9-33.
- LÓPEZ FACAL, R. et al. (2011) (eds.) *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Santiago de Compostela: USC.
- LÓPEZ FACAL, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica, *Ayer*, 94, 2, 273-285.
- LORENZO MOLEDO, M. et al. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: Situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17 (1), 15-38.
- MONTE-SANO, Ch. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing, *The Journal of the Learning Sciences*, 19, (4), 539-568.

- MONTE-SANO, C. y DE LA PAZ, S. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning, *Journal of Literacy Research*, 44, 273-299.
- MORA, G. y PAZ, R. (2012). El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 87-98.
- PAGÈS, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- PLÀ, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, Méjico: Plaza y Valdés.
- PLÀ, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación, *Secuencia*, 82, 163-184.
- POUSA, M. y LÓPEZ FACAL, R. (2013). Eurocentric History in Spanish Textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*. 12, 1, 107-120.
- PRATS, J. y SANTACANA, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En Prats, J. (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia*, 13-29, Barcelona: Graó.
- REISMAN, A. (2012). Reading like a historian: a document-based history curriculum intervention in a urban high school", *Cognition and Instruction*, 30 (1), 86-102.
- REISMAN, A. y WINEBURG, S. (2012a). Text complexity in the history classroom: Teaching to and beyond the common core, *Social Studies Review*, 51, 24-29.
- REISMAN, A. y WINEBURG, S. (2012b). Ways of knowing and the History Classroom: supporting disciplinary discussion and reasoning about texts. En Carretero, M., Asensio, M., Rodríguez Moneo, M.<sup>a</sup> (ed.), *History education and the construction of national identities*, 171-188, Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- RÜSEN, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Nueva York: Berghahn.
- SÁIZ, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1.º y 2.º de ESO, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.
- SÁIZ, J. (2012). La Península ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de Historia de 2º de ESO, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 67-77.
- SÁIZ, J. (2013a). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- SÁIZ, J. (2013b). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO, *Clio. History and History Teaching*, 39, En: «<http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>» (consultado el 25 de mayo de 2014)
- SÁIZ, J. y GÓMEZ, C. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: retos para una educación histórica, comunicación presentada al *II Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria*, mayo 13-15, Murcia: Universidad de Murcia.
- SANJOSE, V., FERNÁNDEZ, J. J. y VIDAL-ABARCA, E. (2010). Importancia de las destrezas de procesamiento de información en la comprensión de textos científicos, *Infancia y Aprendizaje*, 33, 4, 529-541.
- SCHMIDT, M. A. y BARCA, I. (org.) (2009). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*, Ijuí: ed. Unijui.
- SEIXAS, P. y MORTON, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson: Toronto.
- SOUTO, X. M.; FUSTER, C. y SÁIZ, J. (2014). Un camino de ida y vuelta. Reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de la Geografía e Historia. En Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.), *Una mirada al pasado y una proyección de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. II, 157-165, Barcelona: AUPDCS.
- TAYLOR, A. y YOUNG, C. (2003). *Making History. A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*, Melbourne: Curriculum Corporation.
- VALLS, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid: UNED.
- VALLS, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*, Buenos Aires: Zorzal.
- VALLS, R. (2009). *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*, Valencia: Publicacions Universitat de València.

- VANSLEDRIGHT, B. A. (2004). What does it mean to think historically? And how do you teach it? En Parker, W. S. (ed.), *Social Studies Today. Research and Practice*, 113-120, New York: Taylor & Francis.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. New York: Routledge.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. New York: Routledge.
- VIDAL-ABARCA, E. (2010). El contenido y la evaluación de los aprendizajes. En Vidal-Abarca, E. García R., Pérez, F. (eds.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, 99-138, Madrid: Alianza.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia: Temple University Press.
- WINEBURG, S.; MARTIN, D. y MONTE-SANO, Ch. (2013). *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*, Teachers College Press: Nueva York.

---

## ABSTRACT

*Memorizing History without learning historical thinking: the university access tests of History of Spain*

This paper analyze the University Access Test of History of Spain, especially focused on two examination sittings (June 2012 & 2013) Valencian University. To carry out the analysis, empirical results of history learning outcomes obtained by pre-university students are provided. The results prove deficits to develop capability of thinking historically as evidenced by the low cognitive levels presented. The University access tests examined do not show a heuristic or integrated use of the historical sources. As external evaluation of the system, the examinations of the University tests should facilitate the analysis of the learning difficulties and improve the teaching of History.

**KEYWORDS:** *University access tests; Historical thinking; Historical sources; Historical literacy; Secondary education.*

## RÉSUMÉ

*Mémoriser Histoire sans apprentissage de la pensée historique: le PAU Histoire de l'Espagne*

Cet article analyse les épreuves d'histoire de l'Espagne pour l'accès à l'Université, concrètement à partir de deux convocations (juin 2012 et 2013), qui appartiennent à l'Université de Valencia. Pour le réaliser, on apporte des résultats empiriques du niveau d'apprentissage de l'histoire que les élèves pré-universitaires présentent. Ces résultats mettent en évidence un manque dans le développement de la capacité de penser historiquement, comme il a été constaté par les faibles niveaux cognitifs présentés. Les épreuves examinées ne présentent pas une utilisation heuristique et intégrale des sources. Comme évaluation externe du système, l'examen des épreuves devrait faciliter l'analyse des difficultés d'apprentissage et améliorer l'enseignement de l'histoire.

**MOTS CLÉ:** *Épreuves d'accès à l'Université, pensée historique, sources historiques, alphabétisation historique, éducation secondaire.*

