

LA EVALUACIÓN DE CORRECCIÓN OBJETIVA COMO INSTRUMENTO DE MEJORA EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN BACHILLERATO

TREPAT CARBONELL, CRISTÒFOL A. y INA SAURAS, YOLANDA

Universidad de Barcelona

ctrep@ub.edu

Resumen. En este artículo se describe la investigación realizada por el grupo DHIGECS de la Universidad de Barcelona durante los años 2002, 2003 y 2004. Esta línea de investigación se ha propuesto y se propone estudiar las relaciones entre la frecuencia de las pruebas de evaluación objetiva, consideradas fundamentalmente como actividades de aprendizaje, y los resultados obtenidos en la materia de Historia en el Bachillerato. Han participado en este trabajo 19 profesores y se ha trabajado con una muestra de 800 alumnos. Este artículo sigue en la línea iniciada en 1997 centrada en el aprendizaje de la historia en primer curso de ESO. Se presenta la problemática objeto de estudio, la metodología utilizada, el proceso de investigación seguido y se exponen algunos de los resultados obtenidos.

Palabras clave. Aprendizaje de la historia, evaluación pruebas objetivas, Educación Secundaria.

Summary. In this paper, we describe the research carried out by the DHIGECS Group of the University of Barcelona during the academic years 2002, 2003 and 2004 on the relationship between the frequency of objective grading tests and the improvement in the efficiency of history learning in the baccalaureate. Nineteen teachers of secondary education participated in it on a sample of over 800 pupils. This paper follows a line started in 1997 that continues today in a research that focuses on history learning in some pupils in first grade of the ESO (Compulsory Secondary Education). In this paper we approach the problem that is the subject of this research, the methodological framework, the design of the research and some of the results obtained.

Keywords. History learning, assessment, objective test, baccalaureate.

I. INTRODUCCIÓN

Desde el año 1997 hasta el presente se ha desarrollado dentro del grupo DHIGECS¹ de la Universidad de Barcelona una línea de investigación que se ha propuesto y se propone estudiar las relaciones entre la frecuencia de las pruebas de evaluación objetiva, consideradas fundamentalmente como actividades de aprendizaje, y los resultados obtenidos en la materia de Historia. Algunos de los resultados obtenidos ya han sido publicados en esta misma revista².

Con la finalidad, pues, de investigar sobre este supuesto —que los ejercicios de evaluación objetiva realizados de manera constante mejoran la eficiencia del aprendizaje y constituyen un valioso instrumento didáctico— se emprendió la presente investigación a lo largo de los cursos 2002-2003 y 2003-2004³. Fue, como se verá, un trabajo en equipo en el que participaron 24 profesores de Historia, 19 centros de secundaria, 32 grupos clase y más de 800 alumnos.

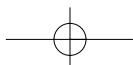
A continuación, pues, se presenta la formulación del problema con su pregunta inicial, los objetivos e hipótesis, la metodología, la aplicación de los instru-

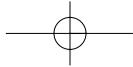
mentos de investigación, sus fases y los resultados obtenidos.

1. Definición del problema

Una dificultad a menudo evidenciada por los resultados disponibles de investigación como uno de los problemas de aprendizaje de las ciencias sociales en general y, de una forma muy especial, de la historia (o de las diversas historias, del arte, de la música, de la ciencia, etc.), tanto en la etapa de secundaria como en el ámbito universitario, es la falta de continuidad en los esfuerzos individuales del alumnado para fijar los núcleos conceptuales y procedimentales que estructuran y construyen su conocimiento.

Una de las causas de esta dificultad en la continuidad del esfuerzo de aprendizaje probablemente estribe en el sistema de evaluación, a menudo limitado a un esfuerzo puntual sobre un conjunto preciso del temario, como mucho una vez o dos al trimestre en secundaria y con frecuencia una sola vez al final del perio-





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

do lectivo en la universidad. Si en el aprendizaje de la historia no se ofrecen estímulos evaluadores más frecuentes ello es consecuencia, por una parte, del elevado número de alumnos y, por otra, del número de horas necesarias para la corrección de las pruebas de ensayo abierto, técnica habitual en la evaluación de los aprendizajes de la historia.

2. Pregunta inicial, hipótesis y objetivos

Hemos seguido en esta investigación las propuestas metodológicas de Quivy-Campenhoudt⁴ sobre la investigación en ciencias sociales, especialmente en lo que respecta a la llamada «pregunta inicial.» De acuerdo con sus propuestas metodológicas formulamos la siguiente pregunta inicial como punto de partida de la investigación en relación con el problema descrito: *¿La práctica de una evaluación objetiva regular en la materia de historia en el segundo curso de bachillerato puede mejorar la eficiencia del aprendizaje de la mencionada materia a la vez que no supone un esfuerzo excesivo por parte del profesorado de manera que su práctica resulte viable y su aplicación generalizable?*

Una vez comprobado que la prueba de corrección objetiva mide bien los aprendizajes⁵, nos atrevimos a dar un paso adelante y a formular la hipótesis según la cual *las pruebas de corrección objetiva –fáciles y rápidas de corregir– si se pueden introducir como un elemento de evaluación-aprendizaje con una cierta frecuencia en el decurso de la docencia de la historia, mejoran la eficiencia de su aprendizaje porque colaboran a aminorar la discontinuidad en el esfuerzo realizado por el alumnado a lo largo de los cursos.*

Para verificar la hipótesis de la investigación se propusieron los siguientes **objetivos**⁶:

1) Reunir un equipo de 24 profesores y profesoras de historia de secundaria y de universidad para consensuar una programación común de la disciplina de historia del segundo curso de bachillerato, objeto de evaluación en las pruebas de acceso en la universidad (PAU).

2) Impartir a lo largo de un año dos grupos clase de esta materia por parte de cada profesor/a del equipo de investigación.

3) Redactar en común tanto las evaluaciones de ensayo abierto como las pruebas de corrección objetiva.

4) Pasar las pruebas de ensayo abierto exclusivamente y como es habitual en la manera de impartir y evaluar la docencia por parte del profesorado a los dos grupos clase. En uno de los dos grupos impartido por el mismo profesor/a, además, se introducirá una prueba de corrección objetiva de una duración máxima de

20 minutos cada tres semanas. Estas pruebas –las de ensayo abierto y las de corrección objetiva– serán las mismas para todos los centros y habrán sido elaboradas por el equipo de profesores coordinados por el investigador principal del grupo DHIGHECS (UB).

5) Contrastar los resultados de todo el alumnado que ha participado en la investigación con los resultados obtenidos en las pruebas de las PAU. A tal fin se contó con la colaboración y aprobación de sus responsables.

6) Explotar a partir de una encuesta previa del alumnado y la ayuda del programa informático SSP 11 todo tipo de cruce de datos (sociales, de nivel económico, de expectativa de estudios posteriores, de ciencias o letras, de género, de hábitat, etc.) con los resultados de aprendizaje para averiguar si se dan algunas tendencias o constantes que en estos momentos se ignoran y que pueden constituir la base de próximas búsquedas sobre un aspecto clave de la didáctica de la historia.

La investigación se realizó con arreglo a la siguiente **temporalización**:

1) Constitución del equipo de trabajo a partir de octubre-diciembre de 2002

2) Elaboración de la programación de la materia (enero-febrero 2003)

3) Redacción de las pruebas de ensayo abierto y de corrección objetiva a partir de febrero de 2003 previa formación inicial sobre su redacción (marzo 2003 - junio 2003)

4) Inicio y desarrollo del trabajo de campo (septiembre - 2003 junio 2004)

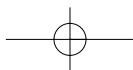
5) Análisis de los datos obtenidos y comunicación o publicación de los resultados (septiembre-diciembre 2004).

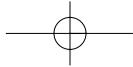
Dentro del punto núm. 4:

a) Precisión de las jornadas aproximadas de evaluación

b) Concreción de los días de reunión del profesorado para contrastar las opiniones sobre los resultados que se van obteniendo para introducir las modificaciones pertinentes en el proceso (Frecuencia estimada: 2 o 3 veces al trimestre en un pleno)

En lo que concierne a la tipología de la investigación tomamos aquí como referencia la clasificación que Prats estableció el 1997⁷. Según el doctor Prats, en los últimos años, en España, las investigaciones en el campo de la didáctica de las ciencias sociales en





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

general y de la didáctica de la historia en particular, se han diversificado en diferentes líneas:

a) Temas de diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas y disciplinas educativas

b) Construcción de conceptos que centren el contenido relacional y polivalente de la didáctica de las ciencias sociales

c) Estudios sobre el comportamiento y el desarrollo profesional docente en todo aquello referente a la enseñanza de les ciencias sociales

d) Investigaciones relacionadas con las concepciones de la historia y la geografía y las otras ciencias sociales entre el alumnado y la evaluación de los aprendizajes

e) Investigaciones sobre la didáctica del patrimonio cultural y medioambiental

Con arreglo a esta clasificación nuestra investigación entraría de lleno en el apartado *d* –en la medida en que utiliza y estudia los instrumentos de evaluación– y en el apartado *a* puesto que supone un estudio del desarrollo curricular a la etapa del bachillerato.

3. Equipo de investigación y temporización

Por parte de la Universidad de Barcelona han participado en la investigación el doctor José María Gutiérrez González y Yolanda Insa Sauras, que actuó como secretaria y se encargó de todo el proceso informático de los datos. Los profesores y centros que ha participado constan en la figura 1.

La temporalización general de la investigación ha seguido la siguiente secuencia:

Curso 2002-2003

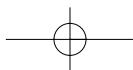
Primer trimestre: constitución del equipo y elaboración de la programación

Segundo trimestre: elaboración de las pruebas de ensayo abierto y de sus criterios de evaluación. Elaboración de la mitad de las pruebas objetivas y de sus cuadros de especificaciones

Tercer trimestre: segunda mitad de las pruebas objetivas y de sus respectivos cuadros de especificaciones. Elaboración de la encuesta inicial.

Figura 1
Profesorado y centros de secundaria

Nombre del profesor/a	Centro
Agustí Alcoberro Pericay	IES Mercè Rodoreda (L'Hospitalet)
Dolors Baquer Palomera	IES Joan d'Àustria (Barcelona)
Jordi Burguera	IES Angeleta Ferrer (St. Cugat)
Carme Casas i Romeo	IES Corbera (Corbera de Llobregat)
Jaume Cortada Cortada	IES Manuel de Montsuar (Lleida)
Francesc Comas i Closas	IES Guillem Catà (Manresa)
Isabel Fernández Carramiñana	IES Escola del Treball (Barcelona)
Armand Figueres i Mercè	Escola Súnion (Barcelona)
Dolors Freixenet i Mas	IES Esteve Terradas (Cornellà de Llobregat)
Cristina Gatell Arimont	IES La Romànica (Barberà del Vallès)
Roser Reynal Alibés	IES Milà i Fontanals (Barcelona)
Miquel Albert Tarragona	IES Celestí Ballera (Granollers)
Jesús Castillo Cervelló	IES Guindàvols (Lleida)
Josep M. Escoda	IES Milà i Fontanals (Barcelona)
Elvira Fernández	IES (Sant Adrià)
José Fernández	IES (Sant Joan Despí)
Concha Fuentes Moreno	Maristes Champagnat (Badalona)
José Javier Gayán Soro	IES Menéndez Pelayo (Barcelona)
Carles Izcara	IES Lluís Domènech i Montaner (Canet de Mar)
Joan Carles Luque	IES Lluís Companys (Ripollet)
Isabel Sal-lari Fagnon	Sagrat Cor (Sarrià). Barcelona
Carme Saltiveri	IES Guindàvols Lleida
Alfícia Santiago Tamame	IES Joan Miró (Cornellà de Llobregat)
Joan Torrents Sivill	IES Alexandre Galí (Sant Pere de Ribes)



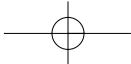


Figura 2

PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN			
Dimensiones	Postpositivista	Crítica o sociocrítica	Constructivista
Ontológica →	Realista	Realista/histórica	Relativista
Epistemológica →	Dualista/objetiva	Interactiva/subjetivista	Interactiva/subjetivista
Metodológica →	Intervencionista	Participativa	Hermenéutica, dialéctica

Curso 2003-2004

Primer trimestre: pase de la entrevista inicial y vaciado de la misma. Elaboración de las fichas de cada alumno/a. Aplicación del programa del trimestre: pase de una prueba de ensayo abierto y de tres pruebas de corrección objetiva. Vaciado informático de los resultados

Segundo trimestre: pase de la segunda prueba de corrección abierta y de cuatro pruebas de corrección objetiva. Vaciado y tratamiento informático de los resultados

Tercer trimestre: pase de la tercera prueba de corrección abierta y de tres pruebas de corrección objetiva. Vaciado y tratamiento informático de los resultados. Pase de la misma prueba de corrección de ensayo abierto y sistematización de los resultados de las PAU de los alumnos y alumnas participantes.

4. Entidades o instituciones cofinanciadoras del proyecto

La División V de la UB concedió un becario/a durante cinco meses a media jornada (febrero-junio, 2004). El ICE financió los gastos de impresos, papeles y fotocopias. Finalmente el Consejo Interuniversitario de Cataluña financió todos los envíos de ejemplares entre los centros docentes y la universidad (y viceversa). Los gastos ascendieron a un total de 1.500 €.

II. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Una vez definido el problema, formulada la pregunta inicial, las hipótesis y los objetivos, y decidido el equipo, procede especificar el concepto de investigación del cual partimos y las opciones teóricas y metodológicas en función del problema definido.

1. El concepto de investigación

Buscando palabras claras y didácticas para precisar qué es la ciencia, parece adecuado definirla como *el conjunto de conocimientos sobre la realidad observable obtenido mediante el método científico*. Parece también claro que, ya refiriéndonos a la didáctica de las ciencias sociales, el objetivo de la ciencia es *ana-*

lizar, explicar y predecir fenómenos observables de la realidad social en el campo y uso de la didáctica específica de nuestra área de conocimiento y, en su caso, *actuar* sobre ella. O bien también se puede afirmar que su objetivo consiste en *describir, comprender, explicar* y, en su caso, *transformar* esta misma realidad⁸.

Con arreglo a esta definición hay dos aspectos claves para determinar la científicidad de un estudio y diferenciarlo así de lo que sería un ensayo: el **paradigma** a partir del que se parte en una investigación y, en segundo lugar, el **método** científico. No siendo éste el lugar para una disertación fundamentada sobre los dos conceptos, sí parece relevante manifestar en qué tipo de paradigma se apoya esta investigación y cómo identifica su método. En lo que se refiere a la identificación de paradigmas en investigación educativa, hacemos nuestra la síntesis que proponen Delio del Rincón, Justo Arnal y Antoni Sans⁹ en la figura 2.

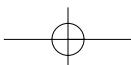
Con arreglo a esta síntesis y, de acuerdo con el tipo de problema definido en esta investigación, creemos que el paradigma que resulta más adecuado es el cualificado como «postpositivista». No se trata, desde luego, de una especie de declaración de fe epistemológica para toda la realidad social y para todos los problemas didácticos. Pero parece claro que el objeto de estudio (eficiencia del aprendizaje de la historia) presupone entender la realidad social (alumnado) sobre la cual actúa el equipo investigador (profesorado) como claramente diferenciada (dualismo epistemológico); y, en consecuencia, la metodología que se tiene que utilizar debe ser claramente intervencionista.

2. La opción metodológica

En lo que concierne al método, parece consensuado que éste consiste fundamentalmente en la identificación de un problema, la formulación de hipótesis o delimitación de objetivos, el enfoque de una opción metodológica, la elaboración de un diseño de investigación y, finalmente, su aplicación. En síntesis podríamos afirmar que una investigación vendría a ser lo que hemos dispuesto en el esquema de la figura 3.

Finalmente, en lo que se refiere al método, hemos optado por la propuesta de la obra ya mencionada de Quivy-Campanhoudt¹⁰ (Fig. 4).

Así, pues, resumiendo las líneas básicas del **paradig-**



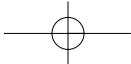
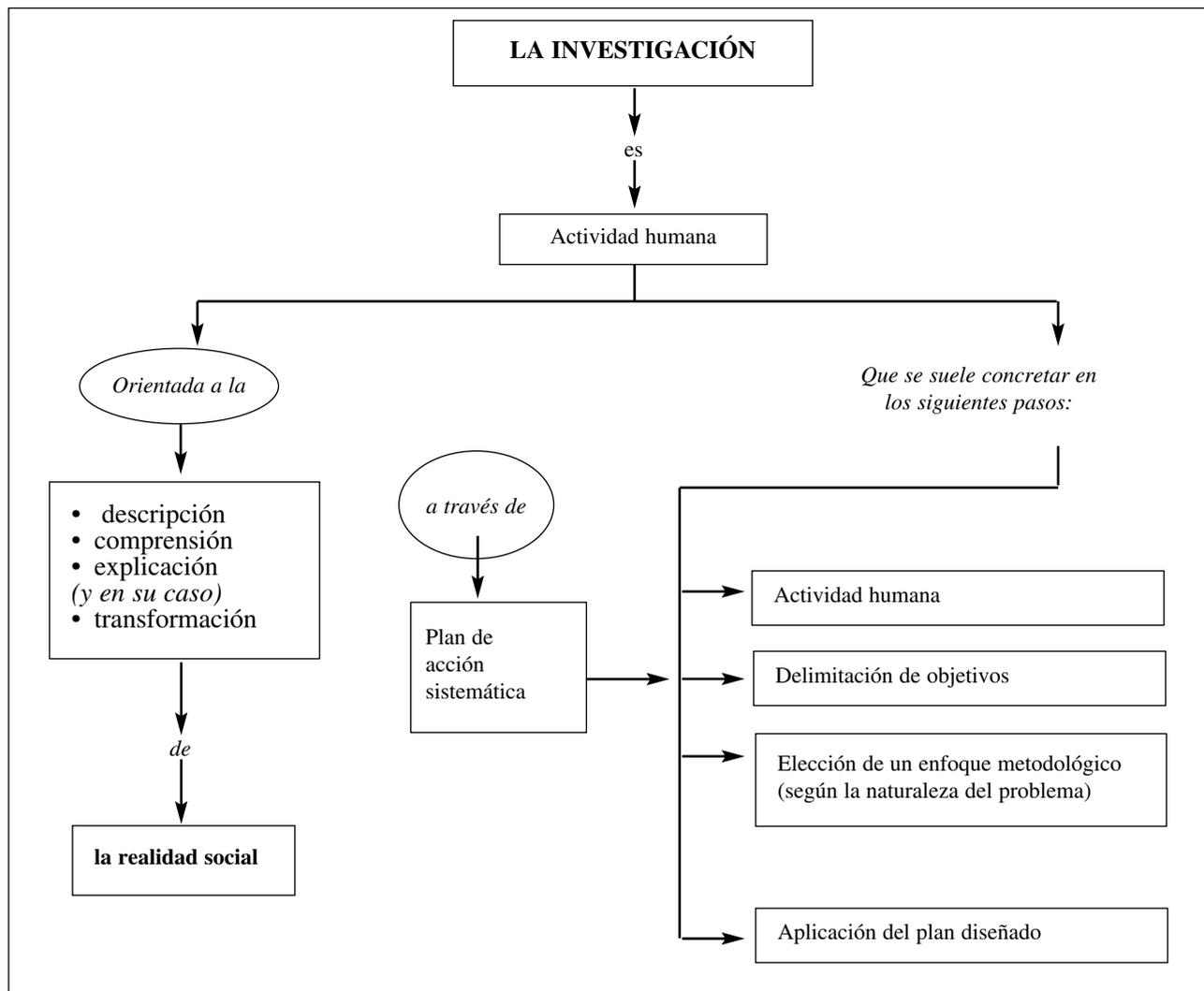


Figura 3



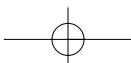
ma de esta investigación, nos referiremos brevemente, a manera de conclusión, a su dimensión ontológica, epistemológica y metodológica.

Desde el punto de vista **ontológico** consideramos la realidad social y educativa objeto de estudio de manera dual, es decir, como si esta realidad estuviera fuera del pensamiento de los sujetos que investigan. Con todo, esta realidad no se considera alcanzable en su totalidad, puesto que los mecanismos intelectuales a través de los cuales se investiga tienen siempre puntos débiles y, en segundo lugar, porque la naturaleza del fenómeno que se estudia, la eficiencia de un aprendizaje, dista mucho de ser tratable en toda su totalidad y en todos sus matices. Por todo ello afirmamos como base ontológica para esta investigación lo que se acostumbra a denominar como **realismo crítico**. Con esto afirmamos que se pueden descubrir y articular tendencias naturales que condicionan los

fenómenos del mundo social –en este caso educativo– de forma que se pueden realizar algunas relaciones de causalidad y algunas generalizaciones tanto en la aplicación práctica del diseño como en los resultados.

Desde el punto de vista **epistemológico** creemos que la naturaleza de la investigación realizada presupone el dualismo –el sujeto cognoscente está claramente diferenciado del objeto conocido–, la neutralidad en las relaciones sujeto-objeto, neutralidad que hasta cierto punto está libre de valores –aunque este punto sea todavía altamente discutible–; y consideramos que los resultados que se obtienen son objetivos y de tendencia nomotética.

La naturaleza del problema presupone que el enfoque metodológico sea **intervencionista** –es decir, experimental y «manipulativo»– y que la obtención del



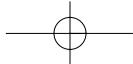
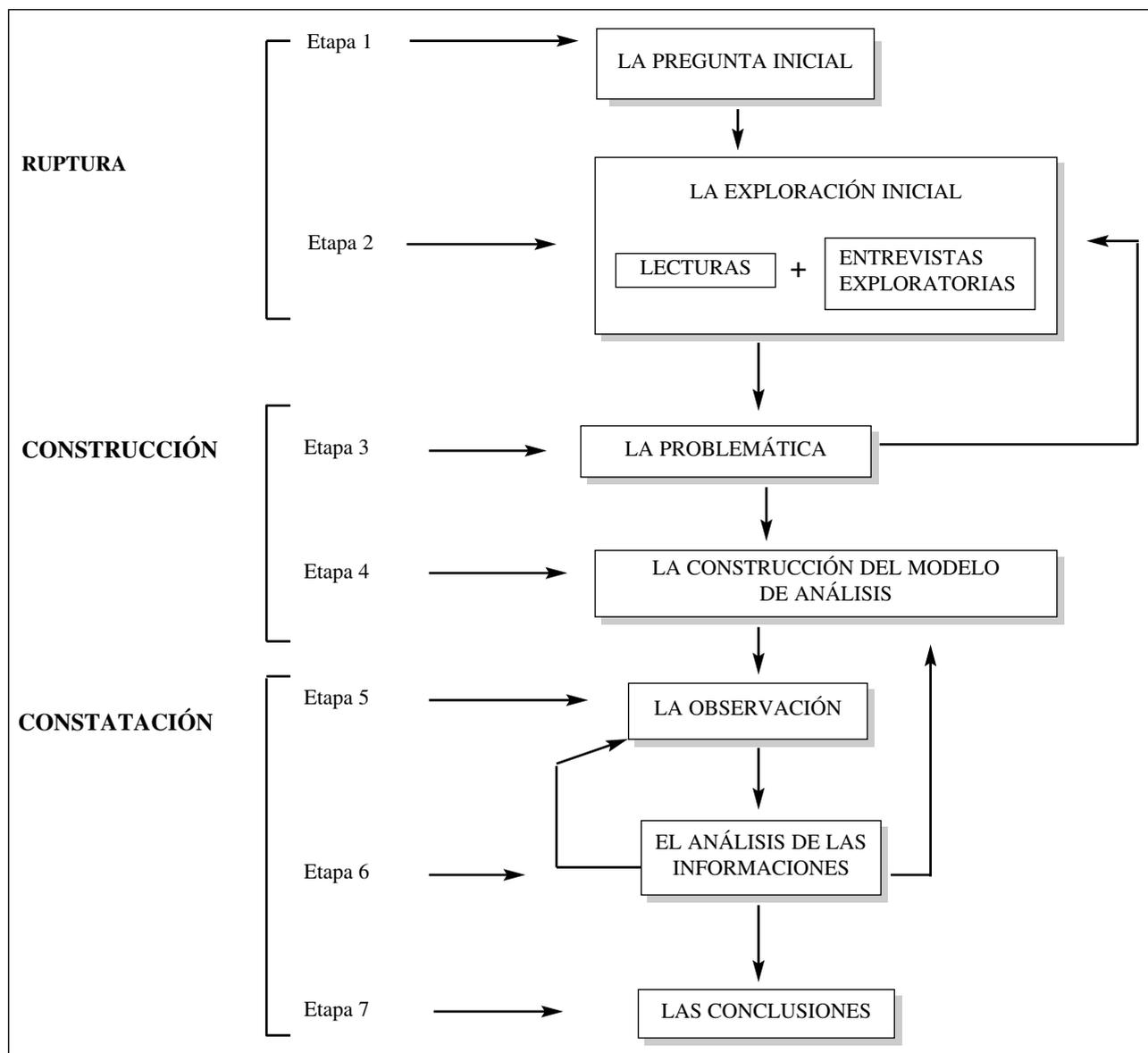


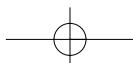
Figura 4



conocimiento exige la utilización de técnicas cuantitativas —es decir, técnicas que se distinguen por el control de medidas de relaciones entre variables y por la utilización de instrumentos de validez y fiabilidad contrastadas.

En lo que se refiere al método, se ha llevado a la práctica la propuesta de Quivy-Campanhoudt (Fig. 4) que posee la virtud de enmarcar tanto las opciones cuantitativas como las cualitativas. Se ha propuesto una pregunta inicial, se ha definido la problemática, se ha construido un modelo de análisis, se ha aplicado y se han verificado las hipótesis pertinentes.

Siendo así que el método se deduce de un paradigma postpositivista, éste ha de elegirse entre los enfoques metodológicos propios de este paradigma. En estos momentos los comúnmente aceptados son los denominados *preexperimentales*, *cuasiexperimentales*, *experimentales* y *ex-post-facto*¹¹. Creemos que el objeto de conocimiento de nuestra investigación presupone la elección de un método **experimental**. Para el diseño de las técnicas de la investigación hemos partido de las propuestas de Antoni Sans Martín, profesor del MIDE de la Universidad de Barcelona, y que hemos representado en el esquema de la figura 5¹².



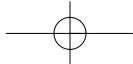
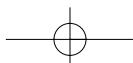
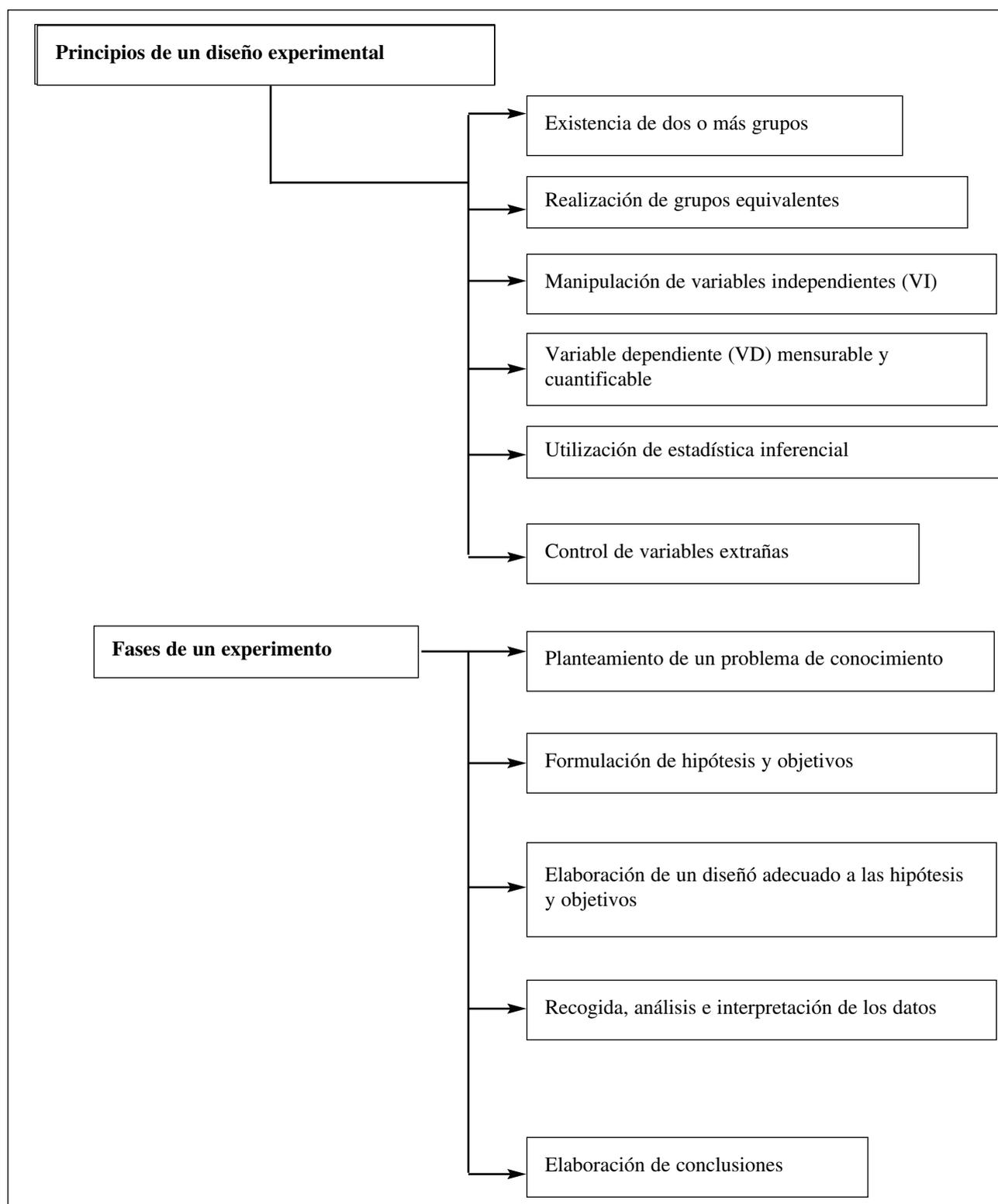
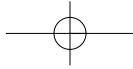


Figura 5
El enfoque experimental





A partir de los presupuestos anteriores –tanto en el que se refiere al paradigma como el enfoque metodológico– hemos realizado el diseño de la investigación que seguidamente se detalla a continuación.

III. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo las opciones metodológicas descritas y, en concreto, la tercera fase del diseño de la investigación, se concreta ahora lo siguiente: la muestra, el orden de acciones previsto, la elaboración de una programación de historia contemporánea de España y las bases teóricas de la confección de las pruebas de ensayo abierto así como de sus criterios de evaluación. Se trataría, en suma, de la elaboración de la etapa cuarta del modelo de Quivy-Campenhoudt: la construcción de un modelo de análisis adecuado a la problemática descrita y a las hipótesis formuladas.

1. Muestra y descripción de las actuaciones

De acuerdo con la problemática formulada y las hipótesis y objetivos de la investigación, una vez constituido el equipo, se decidió que cada profesor/a impartiría dos grupos con los cuales realizaría la misma programación –coincidente con la de los otros profesores participantes– y propondría las mismas pruebas de ensayo abierto con los mismos criterios de calificación. En uno de los dos grupos se dedicaría cada tres semanas un cuarto de hora a veinte minutos de una unidad lectiva a la realización de una prueba de corrección objetiva válida para la calificación trimestral de la evaluación, siendo ésta la única variable independiente. De este modo se cumplen las dos primeras dimensiones metodológicas del paradigma elegido: la existencia de dos grupos y la asignación de una variable independiente de carácter mensurable (pruebas de corrección objetiva y abierta). La variable dependiente estaría descrita como la explicación del incremento en la eficacia del aprendizaje de la historia como tendencia entre los grupos que han experimentado las pruebas de corrección objetiva.

Como la investigación pretende verificar un aumento de la eficiencia en los resultados de aprendizaje de la materia de Historia entre los grupos que se ejercitan en pruebas de corrección objetiva, al final del segundo año de la investigación se procederá a la realización de una prueba de ensayo abierta común a todos los grupos. Finalmente, para una mayor precisión en los resultados, se pediría, a los responsables de las pruebas de PAU de historia, las calificaciones de aquellos alumnos y alumnas que hubieran participado en la investigación, con lo que se dispondría de una tercera valoración cuantitativa de los resultados de aprendizaje, evaluación realizada con los criterios

habituales en los jueces de la mencionada evaluación.

Para evitar las variables extrañas o contaminantes, se ha perfilado una muestra en la cual los dos grupos presentan el mismo número o aproximado de estudiantes de la opción de ciencias o de letras y, de acuerdo con su nivel de preparación, muestran un abanico de calificación y motivación relativamente regular. Por evitar «el efecto halo» (o denominado también de Rosenthal), los profesores realizan exactamente las mismas actividades con los dos grupos a excepción de la variable independiente y, desde luego, no realizan conscientemente ningún tipo de estímulo diferencial con los grupos que ejecutan las pruebas objetivas. Por evitar tanto «el efecto Hawthorne» como «el efecto John Henry», el alumnado objeto de la experiencia ignora que es sujeto de observación; no se incumple ninguna norma moral, puesto que el profesorado podría muy bien ser libre de actuar de la forma que lo hará sin estar sujeto a ningún tipo de trabajo de investigación. En la práctica de la investigación sólo se ha efectuado una modificación como consecuencia de la falta de alumnos por formar dos grupos en un mismo centro. Esta modificación se ha paliado a base de constituir dos grupos (uno con la prueba objetiva y otro sin el pase de la mencionada prueba) entre dos centros diferentes de perfil sociológico similar.

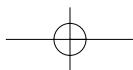
2. El orden de acciones (cursos 2002-2003 y 2003-2004)

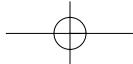
Para poder realizar el trabajo de campo era preciso dedicar al menos un curso a elaborar, junto con los profesores y profesoras que llevarían a cabo la investigación en sus aulas la programación de la materia, la elaboración de las pruebas de ensayo abierto y las pruebas de corrección objetiva. De cada prueba, una vez consensuada, se realizó un pilotaje con un grupo de 4 o 5 alumnos. En éste se verificaba tanto la duración mediana de la prueba como la comprensión de las preguntas y de las respuestas efectuadas. También se medía la mejor manera de llevar a término la corrección. En función de los resultados de las pruebas piloto se procedió a la introducción de modificaciones y a elevar a definitivo los ejercicios.

Siguiendo lo que estaba previsto en los objetivos y en la temporalización, se concreta a continuación el orden de acciones realizado en el proceso de investigación durante el primer curso.

PRIMER TRIMESTRE 2002-2003

Acción 1: constitución del equipo (septiembre-octubre de 2002)





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Acción 2: análisis y concreción del proyecto. Conocimiento y debate sobre la hipótesis y los objetivos

Acción 3: concreción de la temporalización (noviembre de 2002)

Acción 4: formación básica para la elaboración de pruebas de corrección objetiva (noviembre-diciembre de 2002). Establecimiento del universo de contenido y elaboración y consenso de la programación

SEGUNDO TRIMESTRE 2002-2003

Acción 5: elaboración de las pruebas de ensayo abierto (enero-febrero de 2003)

Acción 6: elaboración de los criterios de corrección de las pruebas de ensayo abierto (febrero-marzo de 2003)

Acción 7: elaboración de las cinco primeras pruebas de evaluación por corrección objetiva con cuadro de especificaciones y realización del pilotaje (marzo-abril de 2003).

TERCER TRIMESTRE 2002-2003

Acción 8: elaboración de las pruebas restantes de evaluación por corrección objetiva (abril-mayo de 2003), con cuadro de especificaciones y realización del pilotaje

Acción 9: Elaboración de la encuesta inicial (junio de 2003).

3. La programación de Historia

Una vez constituido el equipo de investigación y aprobados los objetivos y las hipótesis, era absolutamente necesario proceder al establecimiento de un programa común. Como la programación se daba en un curso y en una materia que debía pasar las pruebas de acceso a la universidad (PAU), el consenso fue fácil de obtener. Siguiendo las normas de la selectividad de acuerdo con los criterios aplicados e interpretados por las siete universidades públicas catalanas, se decidió un bloque conceptual y un bloque procedimental. También se formularon unos objetivos didácticos. Cada uno de los temas de los bloques se pormenorizó indicando los objetivos y la temporalización. A continuación se menciona la distribución del universo de contenido del curso, al que se llegó después de un amplio debate según consta en las actas de las reuniones. Se mencionan solamente los enunciados generales de los bloques de hechos y conceptos tal como se programaron por trimestres¹³ (Fig. 6).

Figura 6

BLOQUE I: SIGLO XIX (1808-1898)	
Prueba	Contenido
1	Del antiguo régimen al estado liberal (1808-1874)
2	La revolución industrial y sus consecuencias. El movimiento obrero.
3	La Restauración (I): evolución política, social, económica y demográfica
4	El catalanismo político

(Primera evaluación de ensayo abierto según el calendario de evolución de cada centro)

BLOQUE II: SIGLO XX.I (1898-1939)	
Prueba	Contenido
5	La Restauración (II): evolución política, social, económica i demográfica
6	El catalanismo político (II): evolución (1898-1931)
7	La Segunda República
8	La Guerra Civil

(Segunda evaluación de ensayo abierto según el calendario de evolución de cada centro)

BLOQUE III: SIGLO XX.II (1939-1986)	
Prueba	Contenido
8	El franquismo (I)**
9	El franquismo (II) **
10	De la transición democrática y la consolidación democrática al ingreso en la CEE (UE) (1986).

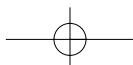
(Tercera evaluación de ensayo abierto en la fecha marcada en cada centro)

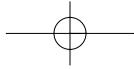
** El tema del franquismo es lo suficientemente largo en el tiempo para poderse estructurar en dos bloques. No obstante, no se especifica si se articula integralmente por períodos (hasta el año 1959 y de esta fecha hasta el final), bien por temas (evolución política y evolución económica) o bien con otros planteamientos

4. Modelo y elaboración de las pruebas de ensayo abierto y de los criterios de evaluación

Tras un debate dentro del equipo investigador se llegó a la conclusión de que lo más idóneo respecto al modelo de prueba de ensayo abierto era el tipo de examen que se proponía en las pruebas de acceso a la universidad. De este modo todo el alumnado se ejercitaba en el tipo de prueba que debería pasar en las PAU. Así, pues, las pruebas de ensayo abierto seguirían el siguiente esquema de la figura 7.

Una vez consensuado el programa, los objetivos y la temporalización aproximada, se procedió a la redacción de las pruebas de tal manera que en el plazo de unos dos meses éstas estuvieran realizadas, corregidas y aprobadas por unanimidad o consenso del equi-





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

po investigador. Para confeccionar las pruebas se asignaron dos temas diferentes a cada profesor investigador/a que, a su vez, se enviaban al investigador principal por vía electrónica. Éste las refundió y las propuso al equipo investigador también a través del correo electrónico. Se aprobaron después de un amplio debate en una de las reuniones plenarios¹⁴.

Figura 7
Esquema de las pruebas de ensayo abierto

<p>Dos opciones (A y B) Cada opción constaría de dos ejercicios (1 y 2) Cada ejercicio se realizaría sobre una fuente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio 1: un texto • Ejercicio 2: una fuente no textual <p>Cada ejercicio tendría tres preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primera: identificación de las ideas principales de la fuente (o su descripción si no es textual) y situación de ésta en su contexto histórico. • Segunda: cuestiones de análisis sobre aspectos de la fuente que presupongan relación entre la información que se posee y el contenido de la fuente. • Tercera: cuestiones de exposición o explicación sobre temas relacionadas con la fuente aunque no estén explicitados en ella.

Confeccionadas y aprobadas las pruebas de ensayo abierto, se redactaron a través del mismo sistema los criterios de evaluación para que el contenido se corrigiera de acuerdo con unas pautas consensuadas. Todas las pruebas tuvieron sus criterios de evaluación escritos y aprobados por unanimidad del profesorado investigador.

Las pruebas de corrección objetiva así como los cuadros de especificaciones correspondientes y la encuesta se realizaron a través del mismo procedimiento y de acuerdo con el diseño teórico que ya se utilizó en anteriores investigaciones¹⁵.

Entre el profesorado actual de Historia en el bachillerato existe la convicción según la cual el tipo de prueba de corrección objetivo es de orden puramente memorístico y no desarrolla determinadas capacidades que son observables en las pruebas de ensayo abierto. No es éste el lugar para refutar estas convicciones. No obstante, queremos precisar que este tipo de pruebas no son necesariamente memorísticas. En el decurso de la preparación del trabajo de campo se hizo un esfuerzo notable para dotar de variedad las preguntas, diversificar su formato, matizar su grado de dificultad e identificar la competencia mental que debía activarse para su resolución correcta. Así, se realizaron preguntas sencillas sobre cronología y sobre otros aspectos ya tradicionales en las pruebas de corrección objetiva al lado de preguntas complejas

sobre fuentes textuales, sobre fuentes estadísticas, relaciones entre conceptos, sobre fuentes icónicas y cartográficas, etc¹⁶.

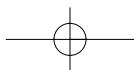
El uso de la prueba en este sentido debería proporcionar hipotética y teóricamente tres puntos fuertes en el proceso de aprendizaje. El primero sería el estímulo de aprendizaje en el momento de preparar la prueba. El segundo sería el esfuerzo de concentración durante la realización de la misma (más provechoso si el examen no presenta las preguntas de forma aleatoria); y el tercero sería, junto a la expectativa natural de conocer los resultados, el acto de corrección en clase de la prueba para reflexionar o identificar las razones de acierto o desacierto¹⁷.

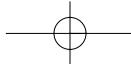
5. La encuesta inicial y la ficha de cada alumno/a

Para poder llevar a cabo el primero de los objetivos secundarios de la investigación, se diseñó una encuesta inicial a fin de obtener tanto el perfil de la muestra como otra serie de datos sociológicos que se consideraban de interés. Cada profesor realizó en *aces* una ficha de cada alumno en la que se pedía el DNI, apellidos y nombre, centro, fecha de nacimiento, sexo y opción de bachillerato. En segundo lugar, se elaboró una encuesta no anónima para obtener información relevante del alumnado. Para aquellas preguntas más personales se dejó libertad explícita de respuesta. En todo caso se aseguró la confidencialidad de los datos, que sólo serían tratados estadísticamente. La segunda encuesta se discutió ampliamente en el equipo de investigación y se pilotó previamente con grupos reducidos de alumnos para verificar la comprensión de lo formulado.

En general los campos son propios de la información precisa de cualquier investigación básica. En esta investigación se añadió el sexo (varón/mujer), la fecha del nacimiento, la opción del bachillerato y la nota media de la ESO para realizar los cruces informáticos pertinentes. De esta manera podríamos saber, si es que la hay, la relación media entre la edad (nacidos antes y después del 1 de febrero) y los resultados académicos (índice de madurez) y la relación de género respecto también de los mismos resultados. Finalmente, se pretendía establecer si existía alguna posible relación entre la nota media de la ESO y la opción del bachillerato con los resultados obtenidos (Fig. 8).

Como puede deducirse del análisis de la encuesta, se pretendía obtener información acerca de los datos básicos de identificación del alumnado así como diversos indicadores de la situación familiar, profesión de los padres, nivel socioeconómico, gusto por la materia, opciones de bachillerato e incluso opción política. Todos estos indicadores, susceptibles de cruzamiento por procedimientos informáticos, podían ofrecer información de interés sobre uno de los obje-

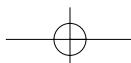


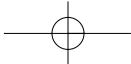


INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Figura 8
Encuesta inicial.

ENCUESTA INICIAL AL ALUMNADO 2º de BACHILLERATO	
Nombre: _____	
Apellidos: _____	
Curso: _____	
DNI: _____	
Lugar de nacimiento: _____	
Fecha de nacimiento: Día: _____ Mes: _____ Año: _____	
Población de residencia actual: _____	
Si vives en Barcelona, nombre del distrito: _____	
¿Con quien vives actualmente?	
Padres y hermanos	
Padre	
Madre	
Otros familiares o tutores	
Estudios de los padres:	
Madre:	Padre:
Estudios primarios incompletos	Estudios primarios incompletos
Estudios primarios	Estudios primarios
Formación Profesional 1	Formación Profesional 1
Bachillerato o FP 2	Bachillerato o FP 2
Universitarios	Universitarios
¿Cuál es la profesión de tu padre? _____	
¿Y la de tu madre? _____	
¿Tienes hermanos? (marca con una X la opción correcta)	
Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿cuántos sin contarte tú? _____	
Cuándo acabes este 2º curso de bachillerato, ¿qué piensas hacer?	
Realizar la selectividad y estudiar un módulo de formación profesional de grado superior	
Buscar un trabajo	
Todavía no lo sé	





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Realizar la selectividad

Realizar la selectividad por ir a la Universidad

En este último caso, ¿tienes pensado cuáles serán las opciones de enseñanza que pondrás en primeras opciones?

1 _____

2 _____

3 _____

Si te presentas a las PAU, ¿elegirás la asignatura común de Historia?

Sí No (Marca con una X la opción correcta)

¿Eres repetidor de 2º curso de bachillerato?

Sí No (Marca con una X la opción correcta)

Marca del 1 al 5 tu grado de interés por la Historia

1 Nada

2 Poco

3 Bastante

4 Mucho

5 Es la materia que más me gusta

El hecho de que este cuestionario no sea anónimo te da derecho a no responder las dos preguntas siguientes. Aun así, para tu tranquilidad, queremos advertirte que, en caso de que lo hagas, los datos únicamente serán utilizados con un objetivo estadístico. Te garantizamos la privacidad de la respuesta.

¿Cuál es la frase que mejor describe tu interés por la política?

Se entiende aquí por política no sólo la acción de los partidos y coaliciones en el marco de las instituciones oficiales (Ayuntamientos, gobiernos autonómicos y central, parlamentos, etc.) sino también el conjunto de ideas, acciones y organizaciones que tienen por objeto intervenir en la sociedad para cambiar algunos aspectos o su misma estructura (como, por ejemplo, convocatorias de manifestaciones de protesta contra decisiones de los gobiernos, contra injusticias manifiestas, trabajos de las ONG, reivindicaciones laborales, etc.).

Tengo un interés activo por la política

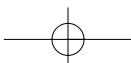
Estoy muy interesado/da por la política, pero no tomo parte activa en ella

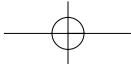
Mi interés por la política no es mayor que por cualquiera otra cosa

No estoy nada interesado/da por la política

Si hubieras podido votar a las últimas elecciones ¿a qué partido habrías apoyado? (Si realmente ya votaste marca cuál fue tu opción)

Convergència i Unió





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

<input type="checkbox"/>	Esquerra Republicana de Catalunya
<input type="checkbox"/>	Iniciativa per Catalunya- Verds- Izquierda Unida y Alternativa
<input type="checkbox"/>	Partido Popular
<input type="checkbox"/>	Partido Socialista
<input type="checkbox"/>	Otros
<input type="checkbox"/>	Me habría abstenido
<input type="checkbox"/>	No habría votado
<input type="checkbox"/>	No lo he pensado, la verdad es que no lo sé

Muchas gracias por tu colaboración

tivos de la investigación y a la vez –y era para nosotros lo más importante– sobre algunas claves explicativas de los resultados obtenidos.

Se dudó mucho sobre la oportunidad de preguntar al alumnado su opción política. A pesar de las dudas y con la insobornable voluntad de utilizar los datos exclusivamente en clave estadística, pareció oportuno incluirlo. En este sentido, la decisión fue unánime en el seno del equipo investigador después de un amplio y largo debate¹⁸.

Con la elaboración y pilotaje de la encuesta inicial se cerraba el largo proceso de diseño de la investigación. Al final del primer curso obraban en poder del equipo investigador lo siguientes instrumentos:

- a) La ficha inicial a cumplimentar por parte del profesorado
- b) La encuesta inicial
- c) La programación de la materia
- d) Tres pruebas de dos opciones cada una de ensayo abierto
- e) Los criterios de evaluación de las pruebas de ensayo abierto
- f) Diez pruebas en dos series que cubrían el universo de contenido de la materia
- g) Diez fichas técnicas que cubrían la totalidad del cuadro de especificaciones
- h) Diez fichas de metacrilato para la corrección del profesorado

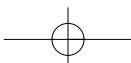
i) Dos fichas para cada alumno con la hoja de respuestas para el centro y la hoja de lectura óptica.

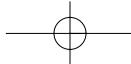
Las direcciones de los centros docentes sobre los que se iba a celebrar dicha prueba habían dado su consentimiento así como el Consell Interuniversitari de Catalunya que además se comprometía a financiar los envíos por mensajero de las pruebas y los exámenes desde los centros al Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, donde se introdujeron los datos en el paquete informático para proceder a procesar toda la información obtenida. El CIC se comprometía también a facilitar la información de los resultados de historia obtenidos en las PAU.

Acabado el curso 2001-2002 con todos los instrumentos, sólo cabía esperar la aplicación del trabajo de campo durante el curso 2002-2003 y la obtención y proceso de los resultados obtenidos.

IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Aunque fueron muchos los resultados obtenidos a lo largo del curso, nos limitaremos, por evidentes razones de espacio, a describir e interpretar los datos obtenidos de los alumnos de la muestra en relación a la nota obtenida en las PAU en la materia de Historia (materia común). Siguiendo el hilo de verificación de la hipótesis, se trata de comprobar si el alumnado que ha hecho las dos pruebas –de ensayo abierto y objetiva– ha obtenido unos resultados de aprendizaje mejores que los que sólo han hecho una (la de ensayo abierto). En este caso, el alumnado ha sido juzgado por otros profesores que no los conocían. Se obtiene de esta manera una validación de jueces que puede aportar datos importantes sobre el objeto de la investigación.

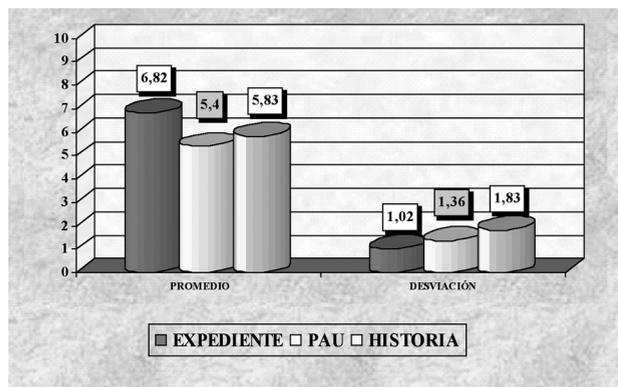




INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Analicemos en primer lugar los resultados más generales tal y como los representamos en el gráfico 1.

Gráfico 1
Resultado de las PAU en el conjunto de la muestra.



Los resultados evidencian, de entrada, que la nota de expediente del centro siempre es más alta, casi superior en un punto y medio a la nota mediana de las PAU.

La **desviación típica** de la nota media de las PAU es muy estrecha, lo cual significa que el 68% del alumnado se encuentra entre 6,7 y 4. Las calificaciones, pues, se concentran mucho en el centro de la puntuación (hace falta tener presente que con un 4 las PAU se aprueban).

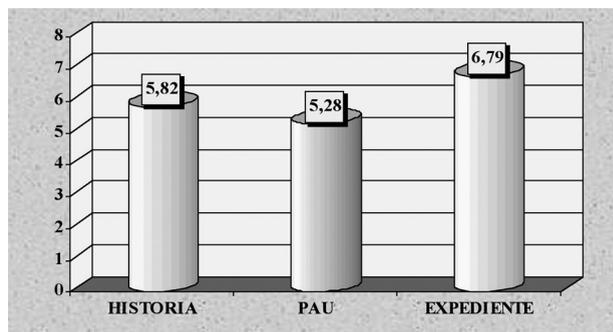
La calificación mediana de **Historia** es superior a la nota media de las PAU y medio punto por encima de la nota media obtenida en esta disciplina en el conjunto de Catalunya (5,27 en una muestra de 13.026 alumnos).

El alumnado que hace las dos pruebas –tanto la abierta como la de corrección objetiva– obtiene casi medio punto por encima de la nota media del conjunto de las PAU. La nota del expediente continúa siendo sensiblemente más alta que los resultados de las PAU y que la nota obtenida en Historia. Si comparamos los resultados de estas pruebas de Historia –que son de ensayo abierto– con la nota obtenida por término medio durante todo el curso (5,3) parece que los resultados en las pruebas de las PAU son sensiblemente mejores puesto que suben más de medio punto. Esto quizás se pueda explicar por el hecho de que el alumnado que ha accedido a las pruebas de las PAU es un alumnado seleccionado (gráfico 2).

Si identificamos en la muestra aquellos centros en los que se había llevado a término la experiencia de acuerdo estrictamente con el diseño inicial –el mismo profesor impartiendo los dos grupos–, la hipótesis principal de la investigación se verifica. Sin identificar el nombre del centro, que ordenaremos por letras

aleatoriamente, los resultados obtenidos son los que se muestran en el cuadro 1.

Gráfico 2
Notas de los PAU del alumnado que durante el curso ha realizado las dos pruebas.



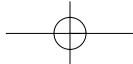
Cuadro 1
Notas de Historia en las PAU.

Centros	Alumnos que realizan las dos pruebas	Alumnos que sólo realizan la prueba abierta
A	5,18	5,00
B	4,5	4,00
C	7	4,42
D	5,25	4,50
E	6,08	4,38
F	6,31	6,06
H	6,36	3,75
I	6,88	6,27
J	6,10	4,75
K	5,33	5,46
L	4,88	6,68
M	7,67	7,87
N	5,69	5,76

De los 13 centros que han hecho la experiencia en que la única variable ha sido la prueba de corrección objetiva, 9 manifiestan una tendencia de mejores resultados en las PAU. No deja de ser particularmente interesante, respecto de la hipótesis, que la media de las PAU para quienes han hecho las dos pruebas es de **5,9** mientras que quienes sólo han hecho una obtienen un **5,2**. La diferencia de más de medio punto en una muestra tan numerosa, de todas maneras, resulta ser relevante para validar la hipótesis.

Se podría afirmar, en contra, que los alumnos que han hecho las dos pruebas pertenecen a sectores mejor preparados en comparación a los que sólo han hecho una. Para verificar y contrastar si esto es cierto podemos acudir a las notas generales de las PAU dónde esta tendencia quedaría reflejada (Cuadro 2).





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Cuadro 2
Promedio de las notas de PAU.

Centros	Alumnos que realizan las dos pruebas	Alumnos que sólo realizan las pruebas abiertas
A	3,99	4,43
B	5,68	5,61
C	5,21	5,15
D	6,19	6,02
E	4,51	5,43
F	6,69	6,25
H	4,27	4,63
I	5,23	4,96
J	6,06	5,77
K	5,03	4,35
L	6,32	6,41
M	6,31	6,44
N	4,30	4,95

Como se puede observar, el promedio de los resultados de las PAU no coincide con la tendencia de las notas de Historia, lo cual indica que no son los alumnos mejores quienes han hecho las dos pruebas. La media de las PAU del alumnado que hace las dos pruebas es de **5,36**, mientras que el alumnado que sólo hace la prueba abierta obtiene un **5,41** (Cuadro 3).

Cuadro 3
Promedios de las notas de PAU y de Historia en los centros que hacen la experiencia con dos grupos.

Centros	Alumnos que realizan las dos pruebas	Alumnos que sólo realizan la prueba abierta
Promedio nota PAU	5,3	5,4
Promedio nota Historia	5,9	5,2

Así, pues, de esta investigación podemos concluir que el estudio de los promedios generales *muestra que la tendencia prevista en la hipótesis parece cumplirse*.

V. CONCLUSIONES

Hemos descrito a lo largo de este artículo la información relevante respecto de la hipótesis principal y hemos obviado por razones de espacio la descripción y comentario de otros resultados¹⁹. A pesar de ello, establecemos a continuación las conclusiones referidas a la hipótesis principal y a los objetivos de la investigación. Estas conclusiones se han identificado y redactado después de un debate con todos los profesores participantes en dos sesiones de trabajo a partir de los datos obtenidos.

1. En relación con la hipótesis

Como se ha dicho anteriormente al analizar los resultados de las PAU, sólo de aquellos centros –un total de 13– en los cuales la experiencia se había realizado con dos grupos se verificó que el alumnado *que habían realizado la experiencia de las pruebas objetivas mostraba claramente un mayor rendimiento en las PAU*. La diferencia era de **0,7** puntos, lo que era suficiente para llamar la atención.

Para no atribuir tampoco esta tendencia sólo al hecho de que los alumnos de las dos pruebas quizás habían sido también los mejores en el conjunto de las pruebas de las PAU, se compararon las medias totales de los dos grupos de alumnos. La verificación de la hipótesis quedaba reforzada: *el grupo de alumnos que habían hecho las dos pruebas y que superaba en 0,7 puntos la media de Historia obtenía una calificación inferior en el conjunto de las pruebas de las PAU*.

Para elevar estas conclusiones provisionales a definitivas se realizó un debate final con el profesorado participante en la investigación que concluyó también casi por unanimidad con las consideraciones de los dos últimos párrafos.

2. En relación con los objetivos

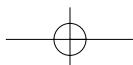
Enumeramos a continuación los objetivos tal y como estaban formulados en el diseño de la prueba por ir concluyendo el grado y tipo de logro obtenido en el decurso de los dos años de investigación.

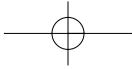
1) Reunir un equipo de 24 profesores y profesoras de Historia de secundaria y de universidad para consensuar una programación común de la disciplina de Historia del segundo curso de bachillerato, objeto de evaluación en las pruebas de acceso en la universidad (PAU)

Creemos que este objetivo se ha logrado con plena satisfacción. Queda indicado y mostrado que es posible programar conjuntamente la materia de Historia de segundo de bachillerato con un grupo de 19 centros de tradiciones diferentes y profesorado heterogéneo.

2) Impartir a lo largo de un año dos grupos clase de esta materia por parte de cada profesor/a del equipo de investigación.

De acuerdo con el que consta en la Memoria, este objetivo se ha realizado casi plenamente. De los 19 centros, en 13 se han podido impartir dos grupos aunque no todos los haya impartido el mismo profesor. Quizás éste sea el aspecto que en futuras investigaciones, ya sean de muestreo general o bien de estudio de caso, debe ser aplicado con más rigor.





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

3) *Redactar comúnmente tanto las evaluaciones de ensayo abierto como las pruebas de corrección objetiva.*

Este objetivo ha sido logrado a plena satisfacción. Entre los participantes en la investigación se han redactado 3 pruebas de ensayo abierto y 10 de corrección objetiva. El coordinador de la investigación redactó los criterios de evaluación de las pruebas abiertas y las fichas de los cuadros de especificaciones. Todas fueron enviadas, estudiadas y aprobadas posteriormente con las modificaciones que hayan sido del caso en las sesiones plenarias habidas durante el primer año.

4) *Pasar las pruebas de ensayo abierto exclusivamente y como es habitual en la manera de impartir y evaluar la docencia por parte del profesorado a los dos grupos clase. En uno de los dos grupos impartido por el mismo profesor/a, además, se introducirá una prueba de corrección objetiva de una duración máxima de 20 minutos cada tres semanas. Estas pruebas –las de ensayo abierto y las de corrección objetiva– serán las mismas para todos los centros y habrán sido elaboradas por el equipo de profesores coordinados por el investigador principal del grupo DHIGECS (UB).*

Este objetivo se ha logrado parcialmente puesto que no ha sido posible que todos los participantes pasaran las pruebas a dos grupos. No siempre las pruebas han tenido la duración de 20 minutos. En este sentido quizás será procedente revisar las pruebas objetivas por afinar más las respuestas respecto de las cuestiones que supongan fuentes complejas o comparación de fuentes. Algunos técnicos en psicometría de test han aconsejado, a la vista de las pruebas, que se propusieran un mayor número de preguntas más sencillas en su formulación respecto de las fuentes puesto que de este modo se permite evaluar más aspectos y disminuye la aleatoriedad. También recomiendan hacer cuatro versiones sin indicar por medio de letras con qué grupo se identifican; las versiones las conoce el corrector por la modificación de orden de la primera pregunta. Todo esto supone una mejora en investigaciones posteriores.

5) *Contrastar los resultados de todo el alumnado que ha participado en la investigación con los resultados obtenidos en las pruebas de les PAU. A tal fin se contó con la colaboración y aprobación de sus responsables.*

Este objetivo se ha alcanzado a plena satisfacción. Aquí hace falta mencionar de una manera especial la tarea de la señora Yolanda Insa que, en contacto con la Oficina de las PAU y, en concreto, con la señora Montserrat Cortit, ha ido obteniendo la información necesaria por la vía informática. Además Yolanda fotocopió todos los expedientes de todos los alumnos inscritos en noviembre correspondientes a la muestra

e introdujo las calificaciones en la base de datos. Un trabajo realmente duro que se ha revelado como sumamente útil para las posteriores interpretaciones.

6) *Explotar a partir de una encuesta previa del alumnado y la ayuda del programa informático SSP 11 todo tipo de cruce de datos (sociales, de nivel económico, de expectativa de estudios posteriores, de ciencias/letras, de género, de hábitat, etc.) con los resultados de aprendizaje para averiguar si se dan algunas tendencias o constantes que en estos momentos se ignoran y que pueden constituir la base de próximas búsquedas sobre un aspecto clave de la didáctica de la historia.*

Creo que disponemos de una base de datos en una muestra de más de 800 alumnos de segundo de bachillerato lo suficientemente amplia para poder realizar muchos cruces de interés. Como se ha dicho anteriormente, se han pasado dos encuestas al alumnado: la primera no era anónima y la segunda, sí. Sin dejar de explotar otros aspectos que todavía puedan aparecer, creemos que podemos aportar **las siguientes conclusiones respecto de esta muestra a partir del análisis inicial y final de las dos encuestas:**

a) *Las expectativas cambian poco a lo largo del curso*

Las dos encuestas evidencian que el número de personas que piensa matricularse de historia y filosofía así como las expectativas de futuro cambian muy poco a lo largo del curso y manifiestan un alto grado de estabilidad. Así, por ejemplo, a lo largo del año sólo ha disminuido un 5% quienes no se presentan a Historia y eligen Filosofía²⁰.

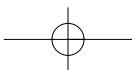
b) *El interés por la Historia aumenta ligeramente a lo largo del curso*

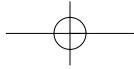
Creo que resulta significativo. Es alentador también para el profesorado que ha participado en la investigación puesto que este dato permite calificar la tarea profesional del equipo de profesores de manera eficiente y positiva. El interés por la Historia, de lo contrario, habría disminuido.

c) *El interés por la Historia se revela más alto entre los alumnos que entre las alumnas*

Es otra dato bastante claro: los chicos manifiestan tener más interés por la Historia que no las chicas. La diferencia no es muy alta pero resulta significativa. De momento no hemos hallado una explicación lógica y convincente para interpretar este dato.

d) *No hay ninguna diferencia de género con respecto a las calificaciones aun cuando los chicos manifiestan más interés por la Historia que las chicas*





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Con todo, es necesario aclarar, para no tener el menor asomo de duda, que no hay diferencias en la nota de las PAU en historia según el género.

e) A lo largo del año ha aumentado notoriamente el interés por la política

f) Quienes manifiestan intención de voto para partidos de obediencia catalana (CIU, ERC, ICV) dicen tener más interés por la Historia (destacando de manera especial los votantes de ICV)

g) En el mes de mayo de 2004 se manifiesta un incremento notorio de la intención de voto al PSC-PSOE, ERC y CIU. PP y ICV suben poco

Lo que ha resultado ser una sorpresa es el cambio radical que ha experimentado el interés por la política y la expectativa de voto a lo largo del curso 2003-2004 (segundo año de la investigación). La primera encuesta se realizó en el mes de septiembre de 2003, es decir, antes de las elecciones autonómicas catalanas que dieron paso al llamado gobierno tripartito. La segunda encuesta, anónima, se realizó en el mes de mayo de 2004, dos meses después del atentado del 11-M. Al cruzar los datos, quienes dicen votar partidos de obediencia catalana manifiestan también un más alto grado de interés por la historia. Entendemos aquí por «obediencia catalana» el hecho de que las instancias centrales y de decisión de los partidos se encuentren sólo en Cataluña con soberanía plena y exclusiva sobre las mismas. Entre las dos encuestas se manifiesta un altísimo incremento de voluntad de voto al PSC-PSOE muy por encima del resto de partidos. También ERC sube notoriamente. ICV sube poco porque ya partía de una posición relativamente alta. El cambio de posición refleja el fenómeno social vivido en los últimos dos años de gobierno de mayoría absoluta del PP y, en especial, su política de apoyo a la guerra de Irak que comportó un amplio rechazo por parte de la juventud. También los atentados del 11-M y el particular ambiente que se vivió alrededor de las elecciones pueden haber afectado el cambio de interés y de expectativa política.

Por lo que se refiere estrictamente a los aspectos académicos de las pruebas se puede concluir de este estudio también lo siguiente:

h) Las pruebas objetivas mantienen una gran estabilidad de calificación a lo largo del año (6,29). El hecho de que el programa examinado fuera de todo el curso en la prueba final no se ha manifestado como relevante en cuanto a resultados

i) Igualmente la prueba final abierta se ha mantenido con una gran estabilidad (todavía más que las objetivas). Por lo tanto, tampoco el hecho de examinar de todo el programa en lugar de una sola parte no ha comportado modificaciones sustantivas

Probablemente esto se pueda explicar por el hecho de que el alumnado de segundo de bachillerato intensifica su ritmo de aprendizaje al final de curso tanto con respecto a la selectividad como con relación al título de bachiller, lo cual comporta una evaluación global positiva en todas las materias.

j) La experiencia parece mostrar que el alumnado obtiene mejor calificación con las pruebas objetivas (1 punto más). Por lo tanto si se introducen en las PAU no parecen perjudicar al alumnado, sino más bien lo contrario

Creemos que este es el punto más destacable y que posee un alto grado de certeza. Se podrá decir lo que se quiera respecto de las pruebas objetivas menos que perjudican al alumnado. Todo indica lo contrario.

k) No se ha evidenciado ninguna diferencia entre el alumnado en relación al hecho de que pertenezcan a ciencias, letras o al grupo mixto. Esto nos indica que la percepción corriente según la cual los alumnos de ciencias son más eficientes que los demás en Historia puede no ser cierta

Es muy común, entre el profesorado, la opinión según la cual los alumnos de ciencias y tecnología tienen más facilidad para las operaciones abstractas y son, por lo tanto, también más eficientes a la hora de manifestar los aprendizajes en Historia. Los resultados de la muestra no verifican esta impresión, sino más bien lo contrario.

l) No se observa relación según la nota del expediente y los resultados

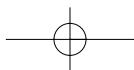
A través de las notas del expediente no hemos encontrado relación que explique las modificaciones de resultados.

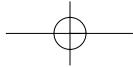
m) No hay diferencia en la media entre los resultados de las PAU entre Filosofía y Historia (cinco centésimas). Por lo tanto no parece que la Filosofía sea más fácil en cuanto a resultados obtenidos por el alumnado

n) En el grupo objeto de la investigación, el alumnado ha obtenido mejor nota de Historia que de Filosofía. Y además mejor nota por término medio en las PAU respecto del conjunto del alumnado

En contra de los temores expresados por el profesorado respecto de la facilidad de la Filosofía respecto de la Historia, se puede concluir que, en la muestra, esto no es cierto.

Finalmente, creemos que hemos aprendido a trabajar juntos para consensuar un programa y elaborar pruebas de corrección objetiva y aplicarlas. Hemos obtenido una buena experiencia respecto de los usos





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

didácticos más allá de lo que representa la medida del aprendizaje como procedimiento útil y motivador para mantener la continuidad del aprendizaje y facilitar al alumnado. El esfuerzo de aprendizaje del alumnado ante una prueba objetiva pasa por tres fases relativamente seguidas: la preparación de la prueba, la acción de hacerla —especialmente, como es el caso, si la prueba está ordenada de manera coherente con el método de presentación de la información— y su revisión ante los resultados en la unidad lectiva subsiguiente.

Y para acabar, aunque sea lo último no es lo menos importante, creemos que hemos reflexionado juntos

—profesorado universitario de didáctica y profesores de secundaria— sobre aspectos de nuestra práctica y hemos comprobado que no siempre las opiniones o impresiones que comentamos sobre nuestra profesión se verifican en un estudio riguroso de la realidad. De la investigación presente salen reforzadas algunas intuiciones y, en cambio, otras resultan contrarias a sus formulaciones iniciales. Transformar la opinión en certeza argumentada o bien cambiar la opinión en función de un resultado obtenido a través de un proceso razonable encadenando los juicios que la lógica humana autoriza es un buen ejercicio para mejorar poco a poco nuestra eficiencia profesional.

NOTAS

¹ DHIGECS son las siglas del grupo de investigación consolidado de la Universidad de Barcelona, Didáctica de la Historia la Geografía y otras ciencias sociales, cuyo investigador principal es el doctor Joaquim Prats Cuevas.

² Sans Martín, A. y Trepal, C.A.: La evaluación de la historia en el bachillerato. La evaluación en historia con pruebas de corrección objetiva. Algunas implicaciones didácticas, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 69-81.

³ Sobre la funcionalidad del examen en el contexto educativo hay posiciones diversas. Véase a título de ejemplo la aportación de N. Giné i A. Parcerisa: *Evaluación en la educación secundaria*. No obstante, la investigación que aquí se resume tuvo por objeto el análisis de la virtualidad de la prueba de corrección objetiva como actividad de aprendizaje en el contexto normativo actual y de acuerdo con las prácticas reales del profesorado en el bachillerato. Por cuestiones de espacio se ha obviado entrar en esta cuestión.

⁴ Quivy, R. y Campenhoudt, L.V.: *Manual de recerca en ciències socials*, pp. 6 y ss.)

⁵ Los aspectos positivos de las pruebas de corrección objetiva y su equivalencia de medida en el rendimiento con las pruebas de ensayo abierto ha sido mostrado frecuentemente en la bibliografía al uso. En el año 1999 se realizó en el seno del Consejo Interuniversitario de Catalunya una amplia investigación dirigida por el doctor Sans Martín consistente en contrastar los resultados de pruebas de corrección objetiva en alumnos de segundo de bachillerato antes de las pruebas de las PAU con los resultados que obtuvieron en ésta y con su expediente escolar en diversas materias (Matemáticas, Lengua Inglesa, Historia). Las conclusiones de la investigación mostraron el alto grado de equivalencia en la medida de las diversas pruebas

(el expediente siempre era algo más elevado). Véase sobre esta cuestión: Rincón, D. et al.: *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson, p. 175. Sans, A.: *L'avaluació dels aprenentatges: cosntrucció d'instruments*, p. 22; McMillan, J.H. y Shumacher, S.: *Research in Education. A conceptual introduction*.

⁶ Puede parecer que algunos objetivos sean marginales o incluso simples elementos de concreción metodológica. Dada la situación real de las aulas en nuestro sistema educativo, somos del parecer que la constitución, por ejemplo, de un equipo de investigación y su participación real en la elaboración de los instrumentos de observación por parte de un grupo relativamente numeroso de profesores y profesoras de secundaria en activo durante dos años entra de lleno en los objetivos de investigación de nuestra área de conocimiento.

⁷ J.Prats: «La investigación en didáctica de las ciencias sociales.

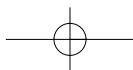
Notas para un debate deseable», en Asociación Universitaria del Profesorado de Ciencias Sociales: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*.

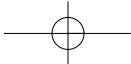
⁸ Reelaboración a partir de Latorre, A. et al.: *Bases metodológicas de la investigación educativa*.

⁹ Rincón, D. et al.: *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Reelaboración, pp 19 y ss.

¹⁰ Quivy, R. y Capenhoudt, L.V.: op . cit. p. 19

¹¹ Tomamos esta clasificación de Justo Arnal: *Metodologies de la investigació educativa*. Universitat Oberta de Catalunya. (UOC). Barcelona. 1995, p. 50.





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

¹² Sans Martín, A.: *La investigació d'enfocament experimental*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC), pp.10 y ss.

¹³ Se entiende que este esquema general es el índice deseado de actuación y que cada profesor/a adecuará al ritmo temporal de su contexto. También constituye un esquema de trabajo de las pruebas. Este universo de contenido se aprobó el día 23 de enero de 2003 según consta en el acta correspondiente de la reunión plenaria del equipo investigador.

¹⁴ Según consta en el acta correspondiente, se aprobaron seis pruebas de ensayo abierto en la reunión plenaria del 6 de marzo de 2003.

¹⁵ Véase Sans Martín, A. y Trepát, C.A.: op.cit. pp. y ss.

¹⁶ Véanse ejemplos en el anexo 3.

¹⁷ También se ha tenido en cuenta, por supuesto, las posibilidades fraudulentas de obtención de los resultados, muy fáciles en este tipo de exámenes. Para ello se concretaron dos opciones para cada prueba (A y B) que, siendo exactamente iguales, alteraban el orden de las alternativas en cada pregunta. En próximas investigaciones sobre este tema se realizarán más alternativas que, además, no serán conocidas por el alumnado. Serán en total cuatro y serán conocidas por la primera alternativa a la primera pregunta. Con este sistema, la copia fraudulenta prácticamente queda imposibilitada.

¹⁸ Se aprobó tanto el hecho de pasarla como su contenido en la reunión plenaria del día 12 de junio de 2003 tal como consta en el acta de la reunión. En dicha acta se recogen incluso los cambios propuestos respecto de la redacción inicial

¹⁹ La Memoria de investigación íntegra con todos los datos y gráficos se puede consultar en la web del grupo DHIGECS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SANS MARTÍN, A.; y TREPAT, C.A. La evaluación de la historia en el bachillerato. La evaluación en historia con pruebas de corrección objetiva. Algunas implicaciones didácticas», en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*.

GINÉ, N. y PARCERISA, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.

QUIVY, R. y CAMPENHOUDT, L.V. (1997). *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder.

RINCÓN, D. et al. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson: Madrid.

SANS, A. (2004). *L'avaluació dels aprenentatges: cosntruició d'instruments*. Barcelona: ICE de la UB.

McMILLAN, J.H. y SHUMACHER, S. (1989). *Research in Education. A conceptual introduction*, 2a. ed. Scott, Foresman and company.

PRATS, J. (1997). «La investigación en didáctica de las ciencias sociales. Notas para un debate deseable», en Asociación Universitaria del Profesorado de Ciencias Sociales: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada.

LATTORRE, A. et al.: **ctica de las Ciencias Sociales** Campus Mundet

