

Las PAU de GEOGRAFÍA DE ESPAÑA: ¿Un obstáculo o una oportunidad? Una aportación desde la experiencia de los exámenes PAU de la Comunidad Valenciana.

Xosé M. Souto González
Proyecto Gea-Clío

Las pruebas de evaluación externa, como es el caso de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), se suelen utilizar para valorar la situación del sistema escolar y detectar los problemas de aprendizaje que existen en relación con las metas legales y las expectativas docentes. Entre estas pruebas hay algunas que tienen una finalidad claramente diagnóstica (Estudios de Diagnóstico, Pruebas PISA), aunque se utilicen desde los medios de comunicación para otras finalidades más superficiales. Mientras que otras (Exámenes de acceso a los ciclos formativos y a la Universidad, o los Exámenes de Grado de Adultos) tienen una finalidad claramente selectiva y clasificatoria. El reciente real decreto de formación para el empleo¹ ha generado una mayor incidencia de la función clasificadora, que tiene una clara repercusión en el mercado laboral.

Estas dos funciones no son extrañas al sistema escolar, que se caracteriza por disponer de medidas para controlar su funcionamiento. Antaño fueron las pruebas de ingreso en bachillerato, las reválidas de cuarto y sexto o los exámenes de acceso y de graduado en la EGB. Igualmente los informes de la Inspección educativa trataban de evaluar los problemas de aprendizaje del alumnado. Poco se ha progresado en la definición rigurosa de los obstáculos que dificultan el estudio y elaboración de argumentos explicativos por parte del alumnado, como vamos a mostrar en la materia de Geografía. En este caso no sólo es la falta de responsabilidad de las administraciones, sino también del gremio de geógrafos y profesores del área de conocimiento de “sociales”. La escasa investigación es un síntoma de la poca preocupación social por este asunto que, no obstante, afecta a numerosos alumnos y que influye en la creación de una opinión pública sobre los asuntos que conciernen a la identidad espacial, la organización territorial y la relación entre las personas y su ambiente.

El título de la ponencia quiere subrayar la importancia que tienen las PAU en la consideración de la materia escolar, la Geografía, como una asignatura que puede ser útil para la vida ciudadana, o al contrario debería suprimirse. La función selectiva de la PAU de Geografía es nula, pues no hay problema de acceso a las Facultades desde hace años y la situación no va a cambiar. Por tanto, el diseño y corrección de las PAU puede constituir una oportunidad para investigar sobre los problemas de aprendizaje de una muestra significativa de la ciudadanía española acerca de su realidad geográfica. O por el contrario

¹ Este decreto organiza conjuntamente la formación ocupacional (para las personas paradas) junto a la formación permanente (para la mejora del empleo de los trabajadores). Esta decreto se vincula orgánicamente con la Ley de Cualificaciones Laborales de 2002. Ver *REAL DECRETO 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo.*(BOE Nº. 87, 11 de abril de 2007). Con estos instrumentos legales se vincula la formación con el trabajo y se concede una certificación académica por la experiencia profesional. En esencia se camina hacia un currículo profesional europeo perfectamente reglado y con una escala jerárquica.

puede constituir un obstáculo que refuerce todavía más la imagen poco útil y “culturalista” que existe sobre esta materia en la opinión pública.

Esta breve introducción pretende definir con claridad mi pensamiento respecto a las PAU, que además coincide con sus finalidades, como vamos a comprobar. De esta manera quiero organizar mi exposición en tres apartados diferentes. En primer lugar analizando el marco legal que justifica el presente estudio (las pruebas de acceso y la organización de las materias en bachillerato). En segundo lugar los datos públicos que disponemos de pruebas en las diferentes Comunidades Autónomas, que responden, o no, a unos presupuestos teóricos. Por último, un análisis de los resultados de los exámenes en Valencia, con el objetivo de reflexionar si es posible actuar en coherencia con los objetivos de la prueba y la mejora de la educación geográfica. Unas pretensiones que se reproducen en las líneas posteriores.

I.-Las Pruebas de Acceso a la Universidad dentro del contexto de las pruebas externas. La asignatura Geografía de España en el Bachillerato actual. Características de la materia según sus objetivos

Las PAU tienen como objetivo principal “valorar, con carácter objetivo, la madurez académica del estudiante, así como los conocimientos y capacidades adquiridos en el Bachillerato y su capacidad para seguir con éxito las enseñanzas universitarias oficiales de Grado”,² lo cual debe “permitir la ordenación de las solicitudes de admisión para la adjudicación de las plazas ofertadas en los centros universitarios públicos”. Una finalidad que es consustancial a este tipo de pruebas desde su implantación.

Así, en Reales Decretos anteriores³, , por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios, se expone en su primer artículo que la finalidad de la dicha prueba consiste en valorar “junto a las calificaciones obtenidas en el Bachillerato, (...) con carácter objetivo, la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos en él”. Es decir, se complementan dos finalidades: la selectiva para acceder a la Universidad y la valorativa de los estudios realizados en bachillerato.

Las diferentes modificaciones legislativas (LOGSE, LOCE y LOE) han matizado esta doble finalidad,⁴ en la que se afirma que «La prueba de acceso deberá basarse en los objetivos generales del Bachillerato y en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las materias comunes y de modalidad establecidas en los Reales Decretos 1700/1991, de 29 de noviembre, de estructura del Bachillerato, y 1178/1992, de 2 de octubre, modificados por el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, de enseñanzas mínimas, así como en las correspondientes normas que establecen el currículo de Bachillerato en los ámbitos de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de las Comunidades Autónomas en el pleno ejercicio de sus competencias, respectivamente.». He querido detenerme en el proceloso mundo de la legislación para dejar constancia de la finalidad de esta prueba y mostrar que desde la LOCE los objetivos de la misma son dobles (valorar y seleccionar) y que sin esta precisión no es posible avanzar en

² Según expone el Real Decreto 1892/2008 de 14 de noviembre.

³ Como es el caso del R.D. 1640/1999, de 22 de octubre

⁴ Como se expresa con claridad en el Real Decreto 1025/2002, de 4 de octubre, por el que se modifica el Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, modificado y completado por el Real Decreto 990/2000, de 2 de junio, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios

alternativas didácticas que permitan mejorar la educación geográfica para la ciudadanía.

I.1.-Las PAU y las finalidades de la asignatura de Geografía en bachillerato

Habiendo constatado que los objetivos son selectivos, pero también valorativos de la madurez alcanzada en el bachillerato, será preciso analizar cuál es la propuesta que se ha elaborado para la materia de Geografía de España en la modalidad del bachillerato de Ciencias Sociales y Humanas, pues como sabemos dicha asignatura forma parte de una modalidad y no es común para todos los alumnos que cursan bachillerato.

En el Boletín Oficial del Estado, así como en los Diarios Oficiales de las Comunidades Autónomas encontramos las finalidades básicas de esta asignatura. Así la introducción a la asignatura define bien los objetivos de la misma⁵:

Entre dichas finalidades hemos destacado en letra **negrita** aquellas que, a nuestro juicio, tienen una mayor relevancia para la formación ciudadana y académica, que son coherentes con la función que tiene el bachillerato en el sistema escolar español. Así destacamos:

La Geografía estudia la organización del **espacio terrestre**, entendido este como el conjunto de **relaciones entre el territorio y la sociedad** que actúa en él. El espacio es para la Geografía **una realidad relativa, dinámica y heterogénea** que resulta de los procesos protagonizados por los grupos humanos condicionados, a su vez, por el propio espacio preexistente. Sus fines fundamentales son el análisis y la comprensión de las características de ese espacio organizado, de las **localizaciones y distribuciones** de los fenómenos, de las causas, factores, procesos e interacciones que en dicha organización del territorio se dan, así como de sus consecuencias y proyecciones futuras. **Su finalidad básica es aprehender y entender el espacio.** Proporciona destrezas asociadas a la comprensión del espacio organizado por los hombres reconociendo las diversas escalas de análisis, la **multicausalidad existente**, los recursos y estructuras socioeconómicas, así como el papel de las **decisiones** en la articulación y funcionamiento del territorio, valorando la importancia de la **acción antrópica y de sus consecuencias medioambientales**. Todo ello desde una actitud de **responsabilidad** hacia el medio y de solidaridad ante los problemas de un sistema territorial cada vez más interdependiente. La materia, presente específicamente en la formación del alumnado que opta por ampliar sus conocimientos de humanidades y ciencias sociales, parte de los aprendizajes adquiridos en las etapas educativas anteriores, profundizando en el estudio del espacio español. **España y su espacio geográfico es su marco de referencia** y su objeto de estudio: la comprensión del espacio creado y ordenado por la comunidad social de la que se es miembro y de las principales características y problemas territoriales que se plantean. Se define, por consiguiente, una geografía de España, de su unidad y diversidad, de sus dinámicas ecogeográficas, y de la utilización de sus recursos humanos y económicos. Pero en el mundo de hoy ningún espacio puede ser explicado atendiendo únicamente a su propia realidad. España mantiene relaciones con otros espacios y países, es miembro de la Unión Europea, forma parte de los principales organismos internacionales, es una pieza más del sistema mundial. Su vida económica, social y política depende en gran parte de todas estas realidades en las que esta inserta. Por ello comprender España **supone entender hechos relevantes procedentes del contexto europeo y mundial** que, aun siendo exteriores, en ningún modo son ajenos. El estudio del territorio español debe ser situado en un marco de análisis más amplio para poder entender las mutuas repercusiones y relaciones.

⁵ Se puede encontrar este texto en el BOE num. 266, Martes 6 noviembre 2007, en la página 45463

Como podemos apreciar en esta introducción se utilizan unos conceptos que son esenciales para definir la programación y cualquier valoración que se quiera hacer del aprendizaje realizado. Me refiero a los conceptos espacio y territorio, por una parte, y la multicausalidad existente en las relaciones entre la acción antrópica y el resto de condicionantes ambientales. El espacio es un concepto ambiguo, pero que posee un significado social evidente como forma de relacionarse el ser humano con su medio ecológico; una relaciones mediadas por los filtros culturales, sensoriales, afectivos y racionales. Por su parte, el territorio hace referencia a una manera de concebir el medio para ser ordenado y explotado; es una concepción política que implica unas fronteras, que se trazan en relación con pactos diplomáticos o como consecuencia de acciones bélicas. Si entre ambos conceptos aparece el medio ecológico y sus consecuencias ambientales es por la consideración de entender que tanto la acción política social como el comportamiento y decisiones personales están afectados por un conjunto múltiple de factores. Una afirmación que tiene consecuencias metodológicas.

La selección de contenidos responde a este estudio de la realidad espacial de España, de sus características comunes y de su diversidad, su medio natural, los elementos que explican la diferenciación de paisajes, la plasmación de las actividades humanas en el espacio o los sistemas de organización territorial resultantes, atendiendo también a la dimensión europea de España y a su posición en el sistema mundo. Además incorpora, en un **bloque inicial** que debe entenderse común al resto, aquellos procedimientos característicos del análisis geográfico y técnicas que facilitan el tratamiento de datos e informaciones, así como referencias a **valores** que forman al alumnado en la solidaridad, el respeto y la disposición para participar activamente en su entorno espacial y social.

Sin duda, esta introducción ya nos genera una serie de preguntas, que implican sus consiguientes respuestas y toma de opciones. Por ejemplo:

- a) ¿Cómo se articulan las relaciones entre espacio, territorio y sociedad?
¿Qué diferencias conceptuales existen entre espacio y sociedad?
- b) ¿Qué significa que el espacio es una realidad relativa, dinámica y heterogénea? ¿Cómo influye esta definición en la finalidad básica de la materia: aprehender y entender el espacio? ¿Aprender y aprehender significan lo mismo?

Estas cuestiones nos conducen a una hipótesis central: las PAU se realizan desde las rutinas académicas y no desde presupuestos teóricos de innovación. Además esta conjetura nos señala dos secundarias: a) la falta de investigación educativa por parte de la geografía universitaria es responsable del predominio de rutinas; b) la imagen de la geografía en la opinión pública se consolida en un cuerpo de conocimientos poco útil para resolver problemas sociales.

Las respuestas a estas preguntas deben proceder de la competencia del profesorado en su autonomía de criterio y libertad de cátedra, pero bueno sería que busquemos en las reflexiones teóricas de los geógrafos y geógrafas argumentos para disponer de criterios de autoridad que nos permitan avanzar en una línea de coherencia con lo formulado en los objetivos de la asignatura.

I.2.- Los Modelos de las PAU en la España de las Autonomías. La influencia del marco legal y las opciones metodológicas.

En la España de las Comunidades Autónomas las competencias legislativas sobre las Pruebas de Acceso corresponden a las Universidades de cada ente autonómico, además de las de Ceuta y Melilla que están determinadas por el Ministerio de Educación con la UNED, que también se responsabiliza de la confección de las PAU para alumnos residentes en el extranjero. Sin embargo esta aparente diversidad de 18 PAU queda englobada en una homogeneidad que, como veremos, es resultado de la tradición académica.

El borrador de Real decreto sobre las PAU (conocido en los meses finales de 2007), por el que se regulaban las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas describía las características técnicas de las pruebas, donde se indicaba la existencia de una fase general (artículo 9) con cuatro ejercicios y otra específica, de carácter voluntario (artículo 11) que versaría sobre las materias de modalidad. Tanto en el ejercicio 4 de la fase general como en el de la específica, se preveía que en los ejercicios de la materia de modalidad de segundo de bachillerato el alumno debería responder “por escrito a un cuestionario, que podrá incluir preguntas de respuesta múltiple. El ejercicio presentará, en el caso de no ser un cuestionario de respuesta múltiple, dos opciones diferentes entre las que el estudiante deberá elegir una”.

Art. 11.2

2. Los ejercicios de cada una de las materias elegidas por el estudiante consistirán en la respuesta por escrito a un cuestionario con un formato de respuesta múltiple de carácter objetivo y con una única respuesta válida.

Afortunadamente esta redacción cambió en el Decreto publicado en el BOE en el año 2008⁶, que indica que:

2. Los ejercicios de cada una de las materias elegidas por el estudiante consistirán en la respuesta por escrito a una serie de cuestiones adecuadas al tipo de conocimientos y capacidades que deban ser evaluados y cuyo formato de respuesta deberá garantizar la aplicación de los criterios objetivos de evaluación previamente aprobados.

En cualquier caso conviene subrayar que la definición de la prueba específica se relaciona con la búsqueda de la objetividad en la aplicación de los criterios de evaluación aprobados. Y la objetividad se relaciona, implícitamente con una selección “natural” de contenidos geográficos, que aparecerán en las preguntas “objetivas”. Por tanto ya disponemos de una manera lógica de razonar, como es la interpretación de los criterios de evaluación que aparecen referidos en los decretos de bachillerato de geografía, que como sabemos son competencia de las distintas Comunidades Autónomas.

Lo que mantenemos a efectos de **conjetura de trabajo** es que los criterios de evaluación no se respetan en la confección de las Pruebas de Acceso, sino que éstas vienen determinadas por las tradiciones y rutinas académicas de la

⁶ REAL DECRETO 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas

geografía escolar. Una hipótesis que queremos mostrar con algunos argumentos empíricos extraídos de la legislación y las PAU redactadas en diferentes lugares de España.

Para ello reproducimos dos criterios de evaluación del decreto de bachillerato, tal como aparecen publicados en el Boletín Oficial del Estado⁷:

1.-Obtener, seleccionar y utilizar información de contenido geográfico procedente de fuentes variadas (entorno del alumno, cartográficas, estadísticas, textos e imágenes, tecnologías de la información y la comunicación) para localizar e interpretar los fenómenos territoriales y sus interrelaciones, empleando un vocabulario específico en la explicación y comunicación de hechos y procesos geográficos.

Con este criterio se pretende comprobar que se ha adquirido destreza en el manejo de distintas fuentes de información geográfica, entre las que las cartográficas, las aportadas por las tecnologías de la información y la observación directa o en imágenes deben figurar con especial relevancia. Deberán comentarse estas informaciones y, en su caso, también podrán elaborarse gráficos, seleccionando el tipo oportuno. Por otra parte, deberá reconocerse los límites de la propia información (proyección, escala y signos convencionales).

7.-Interpretar el proceso de urbanización español como una forma de organización del territorio a través de la configuración de su sistema urbano. Reconocer e identificar los aspectos básicos de la morfología de las ciudades, analizando los factores que la originan y los efectos que tiene en la vida social.

Con este criterio se pretende comprobar si se sabe relacionar el proceso de urbanización y la organización del territorio que se articula a partir de la constitución y funcionamiento del sistema urbano español y de sus transformaciones actuales. Por otro lado, se trata de valorar también si identifican a partir de diversas fuentes de información (planos, textos, planes generales o figuras de planeamiento similares, observación directa, etc.) los elementos básicos de la morfología urbana, a través del análisis de casos concretos. Interesa también la comprensión de las consecuencias que para la vida social y para la sostenibilidad tienen hechos como la planificación urbana, la gestión municipal o la actuación de grupos de presión.

Los ejercicios que hemos analizado de diversas Comunidades Autónomas nos indican que no se solicita, como regla general, que el alumno interprete los documentos y elabore gráficos sobre cuestiones geográficas, como tampoco se suele solicitar del alumnado que valore las consecuencias sobre la vida social y ambiental del proceso de urbanización.

II.-El diseño de las PAU en las CC.AA.

Como ya expusimos en su momento (Claudino y Souto, 2001) y como también pusieron de manifiesto otros profesores (Climent, 2001, Mesejo, 2007) las Pruebas de Acceso a la Universidad en Geografía se caracterizan por un compendio de preguntas que siguen las rutinas y tradiciones de la geografía escolar y poco aportan a la innovación didáctica. Creemos que mantienen una idea obsoleta de la geografía, que aparece como una asignatura poco útil para resolver problemas y anclada en la localización de topónimos sobre mapas mudos.

II.1.-Elementos comunes a las PAU de las distintas CC.AA.

Así la mayoría de los ejercicios de las PAU tienen esta estructura:

*Definición de conceptos

⁷ BOE num. 266, Martes 6 noviembre 2007, 45463 y scs.

- *Localización geográfica sobre mapas mudos
- *Comentarios de gráficos, imágenes o mapas
- *Redacción de un tema abierto, con o sin ayuda de un esquema.

Vamos a utilizar las orientaciones sobre la corrección de la prueba de las universidades de Castilla-León (Prueba del año 2008), pues resume muy bien lo que se pretende:

Criterios generales de corrección de la prueba:

I. Tema. Se valorará, sobre todo, la coherencia en la estructura y el que los contenidos no omitan aspectos fundamentales de la cuestión.

II. Práctica. Lo correcto es leer e interpretar el material aportado y superar la mera descripción. Evite desarrollar un “tema paralelo”.

III. Definiciones. Se valorará, ante todo, la exactitud, claridad y concisión de las respuestas.

IV. Localizaciones. Se exige que sean claras y precisas. No debe haber duda acerca de dónde se quiere situar el enunciado propuesto.

El ejemplo práctico de esta misma Comunidad Autónoma sería el siguiente:

I. Desarrolle el siguiente tema:

“Morfología y estructura de las ciudades españolas” (hasta 3 puntos).

II. Práctica:

Tomando como base los datos del cuadro, comentar la evolución del consumo de energía en España desde los años setenta, explicando la participación de las distintas fuentes y las causas de sus variaciones (hasta 3 puntos).

Consumo de energía de combustibles fósiles en España (Miles de tep)

Fuente: Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. DGPEM. *La energía en España. 2003.*

Los porcentajes están referidos al consumo total de energía, incluida la procedente de otras fuentes (hidráulica y nuclear).

Tep = tonelada equivalente de petróleo. Es una unidad de medida de energía que permite comparar entre sí consumos de energía de diversas fuentes. Aproximadamente 1 tep = 1'4 t de carbón = 4'5 t de lignito = 1.000 m³ de gas natural = 11.250 kWh

III. Defina con la mayor precisión posible ÚNICAMENTE CINCO de los siguientes términos (hasta 2 puntos).

- Umbría • Municipio • Concentración parcelaria • Curva de nivel
- Ría • Comisión Europea • Saldo migratorio

IV. En el mapa adjunto, **localice de forma inequívoca** y con la mayor precisión posible (mediante punto, línea o contorno, y con el número correspondiente) ÚNICAMENTE DIEZ de los siguientes **elementos geográficos** (hasta 1 punto).

- 1) Guadalajara (provincia) 2) Tortosa (cabo) 3) Las Alpujarras 4) Gran Canaria
- 5) Río Tajo 6) Cordillera Ibérica 7) Mérida 8) Cabo de la Nao
- 9) San Sebastián 10) Ceuta 11) Santiago de Compostela
- 12) Monfragüe (Parque Nacional)

Como se puede apreciar existe una selección totalmente arbitraria de los conceptos para definir, que son de diferente categoría. O sea, hay conceptos que se definen por su observación empírica (curva de nivel, municipio, umbría, ría), otros que requieren una explicación y relación de variables (saldo migratorio, concentración parcelaria) y otros que implican una comprensión y explicación histórica (Comisión Europea). Por tanto recurrir a que este tipo de conceptos favorece la objetividad de la prueba es un absurdo teórico, pese a que puede calmar las conciencias de algún timorato. Respecto a la localización

las pruebas consultadas⁸ muestran una tipología que va desde la mera señalización del lugar (al estilo de un concurso televisivo) a una reproducción cutre de la cartografía y, en menores ocasiones, a una utilización de la localización para hacer alguna pregunta relacionada con la misma.

No obstante, la crítica más importante a nuestro juicio es la falta de relación de las preguntas de los ejercicios, lo que hace difícil interpretar la relación que se pueda establecer con los criterios de evaluación, como hemos comentado. Sobre todo si éstos se presentan como en el caso valenciano (**Conselleria de Educació**: *DECRET 102/2008, d'11 de juliol, del Consell, pel quals'establix el currículum del batxillerat en la Comunitat Valenciana.* [2008/8761]. *DECRETO 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana.* [2008/8761] , ya que en los criterios de evaluación se expone lo siguiente en su primer punto:

Reconocer y aplicar los métodos específicos del conocimiento geográfico para explicar una situación espacial, extrayendo, procesando e interpretando la información procedente de diversos documentos y fuentes.

Con este criterio se pretende valorar el grado de autonomía intelectual alcanzado que permitirán enfrentarse con éxito a nuevas situaciones de carácter geográfico. Para ello, el estudiante deberá reconocer sus percepciones de la realidad, distinguiendo sus opiniones personales de otras opiniones y de los argumentos científicos. En segundo lugar, deberá ser consciente de las diferentes fases que conlleva la reconstrucción de su propio pensamiento tales como el acotar el problema que se va a estudiar y emitir hipótesis de trabajo que guíen el proceso de búsqueda para poder alcanzar unas conclusiones provisionales, mediante el uso de diversas fuentes de información, codificada en diversos lenguajes, y de técnicas que permitan procesar dicha información adecuadamente. En tercer lugar, se pretende comprobar que se ha adquirido destreza en el manejo de distintas fuentes de información geográfica, entre las que las cartográficas, las aportadas por las tecnologías de la información y la observación directa o en imágenes deben figurar con especial relevancia, y, en consecuencia, el estudiante deberá saber **aplicar con rigor crítico y creatividad** tales procedimientos, ajustándolos a la naturaleza del problema geográfico analizado así como tener la competencia comunicativa necesaria para informar de sus conclusiones a otras personas

No dispongo de todos los criterios de evaluación de las restantes Comunidades Autónomas, pero es probable que nos encontremos con criterios semejantes. Como se ve no se trata de utilizar el conocimiento geográfico *per se*, sino que es un instrumento para poder explicar una situación espacial. O sea, se pone al alumno ante la posibilidad de intervenir intelectualmente en la realidad social, valorando así el “grado de autonomía” alcanzado. Como podemos apreciar en la descripción del criterio (con sus tres fases) lo que se está haciendo es orientar al alumnado, y a sus profesores, respecto a la manera de investigar sobre la realidad social y ambiental. Es una manera de educar en la autonomía intelectual para romper con el círculo de superficialidad que nos invade a través de una política informativa que nos satura de datos y hechos inconexos.

Todo ello lo vamos analizar con más cuidado estudiando las características del examen de la Comunidad Valenciana. Y de este modo queremos subrayar una segunda proposición analítica: es posible modificar las características de los exámenes de la PAU si somos capaces de ver las alternativas que conduzcan

⁸ Nos referimos a las de Galicia, País Vasco y Andalucía. Hemos consultado las pruebas, así como los solucionarios y guías de orientación a través de internet y, en su caso, las publicaciones específicas de las Pruebas de Acceso de toda España, editadas por Anaya en varios años.

a una mejora de la educación geográfica y tenemos la voluntad de contribuir a una ciudadanía más crítica y activa.

No vamos a insistir en este tipo de argumentos, que son generalizables a otras Comunidades Autónomas (Andalucía, Extremadura, Galicia, La Rioja...). El caso de Madrid, que reproducimos en el examen de 2009 en una de sus dos opciones. Si se permite un último apunte es evidente que la intención de la Comisión de diseño de estos exámenes es permanecer anclada en la tradición epistemológica de la geografía, como se puede comprobar en la concepción existente en los paisajes agrarios y en el plano urbano; no se aprecia para nada la influencia de la PAC comunitaria o el papel desempeñado por los agentes sociales en el proceso de la construcción urbana. Elementos, ambos los dos, que son fundamentales para entender la realidad geográfica.

1ª Parte

Defina, en el cuadernillo adjunto, **seis** de los siguientes términos o conceptos geográficos, utilizando como máximo una cara del cuadernillo:

Fosa tectónica, Astillero, Estuario, Dehesa, Presión atmosférica, CBD, Bosque caducifolio, Pesca de altura.

Puntuación máxima: 1,5 puntos.

2ª Parte

Tema: Los paisajes agrarios en la España peninsular.

Desarrolle, de forma sintética, el tema propuesto (utilice como máximo ambas caras de un folio) atendiendo al menos a los siguientes aspectos:

- Factores naturales y humanos que influyen en ellos.
- Tipos de paisajes.
- Localización.
- Aprovechamientos agropecuarios.

Puntuación máxima: 4 puntos.

3ª Parte

Comentario del gráfico: Realice un comentario del *Plano urbano* adjunto, atendiendo, al menos, a los siguientes aspectos:

- Factores físicos y humanos que determinan el emplazamiento de la ciudad.
- Tipos de planos urbanos.
- Estructura interna de la ciudad.

Puntuación máxima: 2,5 puntos.

4ª Parte

A la vista del mapa adjunto, que recoge las *Provincias con tasa de paro superior al 16% (2007)*, indique el nombre de las mismas; señale las razones que explican esta distribución y comente algunas consecuencias que se puedan derivar de este hecho.

Puntuación máxima: 2 puntos.

Tan sólo hemos apreciado en el caso de Cataluña y la Comunidad Valenciana ejemplos diferentes de pruebas. Como el caso valenciano será objeto de análisis en el epígrafe posterior comentaré dos aspectos del modelo catalán.

Ejercicio 1 [total: 5 puntos]. Prueba del año 2006 en Catalunya.

Lea el texto siguiente y responda a las cuestiones.

Gracias a las nuevas tecnologías de la información y de la telecomunicación, cualquier decisión tomada en un extremo del planeta puede tener efectos inmediatos, en tiempo real, en el otro extremo. Lo que expresa en primera instancia el concepto de globalización es la capacidad de los sistemas de comunicaciones y de los mercados para abastecer al mundo en su totalidad y al momento [...].

Ya hace tiempo que terminó la fase expansiva del capitalismo y éste ha llegado a todo el mundo, básicamente a través del comercio y de la inversión productiva

y financiera. La globalización, en cambio, representa la fase de la inmediatez y de la profundización de la integración de las economías mundiales. En ella, todo se ha mercantilizado, incluso los lugares como tales. Así, en el turismo postindustrial típico de la globalización, el lugar se convierte en una mercancía, no es sólo un lugar para consumir, sino que él mismo se convierte en objeto de consumo.

Ahora bien la globalización va mucho más allá [...], comprende todo un amplio abanico de aspectos de nuestra vida cotidiana que se ven afectados por ella: la geopolítica, la cultura, los hábitos de consumo e, incluso, la homogeneización de algunos paisajes.

J. Nogué y J. Vicente, Geopolítica, identidad y globalización, Ed. Ariel, 2001

1. Resuma las ideas principales del texto. [1 punto]
2. Defina el concepto de globalización e indique algunas de las organizaciones económicas internacionales que lideran este proceso. [1, 5 puntos]
3. Explique algunas de las principales características del proceso de globalización económica de acuerdo con el siguiente esquema: factores que lo han favorecido y principales consecuencias económicas, políticas y sociales. [2,5 puntos]

Ejercicio 2 (mapa de las CC.AA. que acceden por la vía del artículo 143 y 151)

1. Describa la información que proporciona el mapa. [1 punto]
2. a) Cite dos comunidades autónomas con dos provincias y dos más con tres provincias.
b) Exponga las diferencias existentes entre un estado federal y un estado descentralizado. Nombre dos ejemplos de cada tipo. [1,5 puntos]
3. Explique las principales características de las instituciones básicas de la organización territorial y administrativa del estado español: municipio, provincia y comunidad autónoma, y sus principales competencias. [2,5 puntos]

Lo primero que nos llama la atención es que la definición de los conceptos se hace de acuerdo con un contexto, como no puede ser de otra manera cuando ya existen valoraciones internacionales sobre este asunto, como es el caso de PISA. En segundo lugar los ejercicios referidos al mapa están relacionados entre sí y la localización espacial guarda relación con las otras preguntas, aunque no se obtenga una información útil para responder otras cuestiones. Es decir, estamos ante una contextualización de las cuestiones, pero no hemos llegado a definir un problema geográfico, como se pretendía desde la Comunidad Valenciana, que ahora pasamos a analizar.

II.2.-Los exámenes de Geografía en la PAU valenciana.

La PAU de la Comunidad Valenciana está regulada por la normativa general de las Pruebas de Acceso a la Universidad, que desarrolla el marco legal estatal. Por eso no vamos a insistir en lo que ya hemos manifestado. Ahora queremos subrayar la importancia que tiene la GUÍA que se edita como complemento y orientación para el profesorado. En el apartado de Geografía se señala lo siguiente (se ha utilizado como referencia la Guía del año 2007):

Se presentarán a los alumnos dos ejercicios y los alumnos elegirán uno. Los dos consistirán en la resolución de un problema geográfico a partir de unas cuestiones orientativas. Este «problema geográfico» consistirá en una situación en la que no existe una respuesta inmediata o evidente y que, por tanto, implica que se inicie un proceso de resolución que tenga una explicación. Para llegar a la cual deberá realizar una serie de acciones, orientadas por preguntas. Tales acciones forman parte de los contenidos que se calificarán.

Como podemos apreciar el eje central del ejercicio es la resolución de un problema, que orientará la selección de los contenidos, la manera de enfocar el aprendizaje y la calificación de la prueba. Entonces conviene preguntarse qué se entiende por problema geográfico.

¿Qué es un problema escolar?

Es aquella situación para la cual los alumnos no conocen la respuesta ni tampoco el camino para encontrarla.

El papel del profesorado consiste en ayudarle a construir una metodología para encontrar repuestas a partir de preguntas bien formuladas

¿Cómo se plantea entonces la resolución de un problema? ¿Cómo se pueden **hacer exámenes** PAU que sean coherentes con esta formulación? Entendemos que es preciso secuenciar las preguntas de acuerdo con un protocolo de organización, que establezca al menos los siguientes criterios:

Primero: Se pretende que el alumno reconozca la información suministrada como parte la situación problemática. Es decir en relación un documento icónico, cartográfico, de texto o estadístico se le plantea el reconocimiento y recuerdo de una situación semejante estudiada en clase.

Segundo: Se interpreta la información anterior- Por ejemplo se le propone clasificar datos, resumir ideas principales, interpretar un mapa, etc. Siempre se cumple la finalidad de delimitar el problema estudiado

Tercero: Aplica los conceptos aprendidos en clase a la situación que se está definiendo. Se les puede preguntar sobre qué conceptos son los que permiten definir mejor la situación o cuáles permiten plantear una hipótesis que se pueda verificar con nuevos datos.

Cuarto: Se trata de generar un nuevo discurso. Se les pide que elaboren un informe con las características formales de éste: explicación en impersonal o 3ª persona y consejos y opiniones argumentadas en 1ª persona de singular o plural

Esta forma de trabajar condiciona la redacción de las preguntas, como se expone en la misma guía de las PAU.

Las preguntas seguirán una secuencia lógica que facilite al alumno llegar a la formulación ↑ de la explicación. Los aspectos sobre los que versarán serán los siguientes:

- Identificación de los elementos que permiten definir el problema.
- Localización de tales elementos en el espacio e interacción de los mismos en una explicación del problema.
- Interpretación y reelaboración de la información mediante la construcción de gráficas, mapas temáticos o cálculos de índices numéricos.
- Explicación de la dinámica espacial a la que alude el problema, donde aparezcan distintas variables ecogeográficas.
- Aplicación de algunos elementos de la explicación a otras situaciones hipotéticas.
- Evaluación de las acciones humanas en la organización del espacio.

Sin embargo, como veremos en los ejemplos que hemos seleccionado la elaboración de este tipo de ejercicios **no es sencilla**. Si seguimos algún referente teórico didáctico podemos comprobar que la elaboración de las cuestiones está relacionada con una diversidad de aprendizajes. Así si utilizamos la tipología de B. Bloom, en especial después de la revisión

realizada recientemente (Anderson et al., 2001). En relación con su lectura podemos preguntarnos ¿Cómo se plantea entonces la resolución de un problema?

Siguiendo a Anderson et al. (2001) podemos sintetizar las fases del aprendizaje propuesto por B. Bloom en seis:

PRIMERA FASE. **Recordar información** que se ha enseñado por el profesorado. Según sea este tipo de información se presentan diferentes obstáculos a la fase de recuerdo. Pues el recuerdo puede ser de:

*aspecto factual, donde diferenciamos los elementos básicos del curriculum que el alumno debe memorizar. Son elementos que pueden aparecer en preguntas breves, tipo test, en las evaluaciones. Listas de batallas, nombres de capitales, conceptos básicos como revolución francesa, la monarquía de los Austrias. También se ha de considerar el recuerdo de las ideas espontáneas, para poder construir nuevo conocimiento.

*el conocimiento conceptual, que implica la relación de los elementos básicos con una estructura teórica superior (principios, generalizaciones, teorías, modelos). Sólo pueden memorizar este tipo de conocimiento si está bien integrado, pues de lo contrario es un conocimiento mecánico y poco útil. Son conceptos del estilo renacimiento, monarquía, superpoblación...

*el conocimiento procedimental, o sea los mecanismos para conocer algo y las técnicas de tratamiento de la información. Aquí estarían las preguntas y ejercicios relacionados con ejes cronológicos, comentarios de textos, climogramas, pirámides de edad...

*el conocimiento metacognitivo o metaconocimiento; o sea cuando preguntamos sobre la importancia de la historia para el presente y relacionamos pasado y presente.

SEGUNDA FASE. **Entender la información**. O sea, se debe constatar que el alumno comprende lo que está estudiando. Eso lo podemos comprobar si el alumnado a través de mensajes orales, gráficos y escritos manifiesta que

*interpreta los documentos, mostrando otros ejemplos semejantes. Así sucede cuando comenta un texto histórico o geográfico y sabe establecer comparaciones entre las ideas principales

*clasifica y resume las ideas básicas para inferir relaciones entre éstas y elaborar explicaciones o conjeturas.

*selecciona la información para posteriormente poder aplicarla a nuevas situaciones

TERCERA FASE. **Aplicar las informaciones** y conceptos a una situación nueva, que le es facilitada por el profesorado mediante una simulación o una comparación histórica (analogías). Aquí podrían entrar también los juegos de simulación y las aplicaciones de conceptos y teorías a la cotidianidad.

CUARTA FASE. **Analizar los conocimientos**, los documentos, la información. Ello supone diferenciar y organizar los datos, hechos y conceptos. Buscar los atributos que definen una situación geográfica (p.e. características del clima, del relieve). Igualmente supone diferenciar los cambios y permanencias de una situación histórica.

QUINTA FASE. **La evaluación de las hipótesis**, se trata de juzgar la validez empírica de las alternativas teóricas formuladas ante el problema. Supone elaborar una serie de criterios para verificar si los conceptos son consistentes, si los datos son públicos y permiten contrastar y certificar la veracidad de nuestros argumentos.

SEXTA FASE. **La creación de un nuevo discurso**. La redacción de las conclusiones de un trabajo. Ello supone generar frases con coherencia y cohesión, lo que sólo se puede hacer si domina las fases anteriores. Por tanto es un examen o una evaluación de la madurez de un alumno. Es lo que hacemos cuando solicitamos una síntesis o un informe. Para ello el alumno debe saber planificar el escrito y luego producirlo de una manera rigurosa, de acuerdo con las leyes gramaticales.

De acuerdo con esta clasificación las operaciones que se indican en las guías para el profesorado y alumnado de la PAU las podemos entender de la siguiente manera:

1.-Recordar la información. Coincide con el apartado de identificar los elementos del problema, pues se supone que están relacionados con los contenidos estudiados en clase.

- 2.-Entender la información. Coincide con la localización de la situación geográfica. Igualmente esta fase está relacionada con la construcción de gráficas y cualquier otra operación que supone interpretar la información
- 3.-Aplicación de los conocimientos. Coincide con la aplicación de la explicación a otras hipotéticas
- 4.-Analizar los conocimientos. Supone la explicación geográfica de la situación estudiada, dando cuenta de los factores explicativos.
- 5.-Evaluación de las hipótesis, que en el caso de la geografía hace referencia en concreto al impacto en las actividades humanas, por lo que coincide con la explicación de la organización espacial y la elaboración del informe final.

¿Qué sucede cuando aplicamos esta taxonomía o cualquier otra a las PAU de Geografía en la Comunidad Valenciana?. El estudio de las propuestas de ejercicios de los años 2005, 2006 y 2007 nos permiten comprobar como a veces no sólo se incumple la taxonomía teórica, sino también los deseos expresados por el equipo que elaboró la guía de orientación. En cualquier caso podemos comprobar que la confección de los ejercicios sobre problemas es complejo.

En primer lugar por la misma definición del problema, como podemos ver en el caso del empleo industrial (examen de junio de 2006), pues presupone relacionar las tasas de actividad laboral con la inversión en I+D, lo que no siempre es fácil de deducir por el alumnado. Sin embargo, es cierto que este tipo de ejercicios permite que los alumnos puedan aportar sus conocimientos adquiridos a la resolución del problema; por ejemplo aportando nuevos hechos conceptuales a la crisis laboral de la industria.

EJERCICIO 2 (2006)

1. Utilizando los datos del documento 1, elabore en el documento anexo un mapa de la distribución actual del empleo industrial en España.
2. Apoyándose en el mapa elaborado en el ejercicio anterior y en sus propios conocimientos, enumere las principales áreas industriales de España, y describa sus principales características.
3. Teniendo en cuenta la información contenida en el documento 2 (datos de inversión en I+D), ¿qué comunidades autónomas son las que tienen actualmente mejores expectativas de crecimiento industrial y por qué?.
4. Elabora un INFORME sobre **los problemas actuales de la industria española y los retos del futuro.**

Otras veces los problemas son más sencillos, pues se ofrecen datos de una misma variable (como en este caso el elemento hídrico), lo que obliga al alumnado a realizar una explicación geográfica estableciendo las diferencias en la distribución de las zonas húmedas y áridas.:

EJERCICIO 1 (2006)

1. Represente cartográficamente en el mapa adjunto los datos de precipitación media por cuenca hidrográfica registrados entre 1995 y 2002 (documento 1).
2. Cada una de las cuencas hidrográficas señaladas está enmarcada por las grandes cordilleras que definen el relieve peninsular. Diga qué cordilleras enmarcan los límites de las siguientes cuencas hidrográficas:

- Cuenca del Ebro
 - Cuenca del Duero
 - Cuenca del Guadalquivir
 - Cuenca del Júcar
3. En el documento 2 se representa en un gráfico la evolución anual media de las precipitaciones en tres grandes cuencas hidrográficas en el periodo 1995- 2002. Describa cuáles son las semejanzas y las diferencias en la evolución anual de las precipitaciones entre estas tres áreas y explica cuál es su causa.
 4. A partir de los datos aportados y de sus conocimientos elabore un informe sobre los principales problemas y riesgos que se asocian a las variaciones temporales de los caudales.

La dificultad de realizar este tipo de exámenes queda palpable en la redacción del ejercicio 1 de junio de 2005. Como se dirá no se han seguido las indicaciones de la propia Guía Orientativa. Las preguntas eran las siguientes:

1. Localice colocando los nombres las siguientes cordilleras –de forma que sigan su dirección aproximada- sobre el mapa adjunto que se ha de entregar. Indique, asimismo, cuáles de estas unidades estructurales alcanzan cotas superiores a los 3000 m sobre el nivel de mar.

1.- C. IBÉRICA	6.- C. CANTÁBRICA
2.- C. PENIBÉTICA	7.- MONTES DE LEÓN
3.- MONTES DE TOLEDO	8.- SIERRA MORENA
4.- SISTEMA CENTRAL	9.- CADENA COSTERO - CATALANA
5.- MONTES VASCOS	10.- PIRINEOS

2. En el mapa del documento 1 aparecen señaladas ocho localizaciones. Indique para cada una de ellas: (a) la unidad morfoestructural a la que pertenece, (b) el tipo de roquedo (silíceo, calcáreo o arcilloso) dominante, y (c) si dicha morfoestructura es antigua, reciente o muy reciente (si lo estimas necesario argumenta esta última calificación).
3. En el mapa del documento 1 se muestra la distribución de la pluviosidad media en la Península Ibérica y en las Islas Baleares. Tras su análisis y, basándote en tus conocimientos, indique las causas que explican la localización de las áreas con precipitaciones inferiores a 300 mm y las superiores a 1200 mm.
4. Desarrolle en un INFORME los factores –meteorológicos y geográficos- que explican la distribución media anual de la precipitación en la Península Ibérica y las variaciones en el régimen estacional.

Como podemos apreciar las preguntas 1, 2 y 3 siguen la misma pauta de recuperar la información (“basándote en tus conocimientos”; o sea recordando) con unas propuestas de localización, distribución de zonas litológicas o de zonas con mayor o menor pluviosidad. La pregunta 4 no es en realidad un informe (no se solicita la explicación y posterior orientación), sino que se corresponde con una explicación que está parcialmente relacionada con la pregunta 3.

Sin embargo, en el caso del ejercicio 2 del mismo año 2005 sí que podemos apreciar una mayor diversidad de operaciones cognoscitivas:

- 1 Durante las dos últimas décadas las ciudades españolas han experimentado unas dinámicas territoriales similares a la evolución experimentada por otras ciudades y áreas metropolitanas europeas. Señale los procesos más importantes que a su juicio deben destacarse en el caso de las ciudades y áreas metropolitanas españolas.

2. Defina los conceptos de ciudad y área metropolitana. A partir del gráfico del documento 1, describa cómo ha sido el crecimiento de las ciudades españolas a partir de 1960.
3. A partir de los indicadores de la tabla, describa los problemas que ha generado el modelo de crecimiento urbano de los últimos años en los barrios de la Barceloneta, en Barcelona, y Velluters, en Valencia, ambos situados en el casco histórico de sus ciudades respectivas.
4. Redacte un INFORME sobre los principales problemas de las ciudades españolas y las propuestas de solución, atendiendo a las siguientes cuestiones fundamentales: a) problemas que afectan a los centros históricos; b) políticas orientadas a solucionar los principales problemas; c) nuevos problemas que afectan al conjunto de las áreas metropolitanas y acciones orientadas a su posible solución.

En la primera pregunta se hace referencia al recuerdo de la información estudiada en clase. La segunda relaciona los conceptos con el proceso de crecimiento; o sea interpreta la información, relacionando hechos. En la tercera aplica sus conocimientos al caso de La Barceloneta y Velluters y en la cuarta pregunta se le pide a redacción de un informe que incluye la propuesta de soluciones.

III.-Los resultados de las PAU en la Comunidad Valenciana: dificultades de aprendizaje y posibles soluciones

El diseño de los ejercicios de las PAU implica su posterior realización por parte del alumnado y la corrección por parte de los profesores seleccionados para dicha tarea. En este apartado queremos poner de manifiesto tanto los obstáculos que encuentran los alumnos para realizar los ejercicios propuestos, como las dificultades que tienen los profesores para realizar su misión. Entendemos que en un caso las dificultades vienen presididas por la ausencia de autonomía en la explicación de problemas sociales y, en el otro, la escasa formación del profesorado para realizar el trabajo de valoración y calificación.

La ausencia de preocupación por la valoración del aprendizaje del alumnado de bachillerato está muy generalizada. Los comentarios que se hacen por parte de los profesores en las reuniones de preparación de la PAU, o bien cuando se comentan los resultados son sencillos y poco argumentados. No hay por lo general informes escritos sobre los resultados, tan sólo de algunos miembros de la Comisión, como es el caso de Pascual Bartolomé, o de profesores, como quien esto suscribe, y que se reprodujeron en el CD editado por el departamento de Geografía⁹. En una reciente publicación en soporte digital del Departamento de Geografía de Valencia se solicitó la ayuda de profesores para realizar los exámenes como si fueran alumnos excelentes; los resultados que se pueden consultar indican las dificultades de trabajar sin proyectos de

⁹ Dicho CD editado por el Departamento de Geografía de la Universitat de Valencia (coordinado por E. Obiol, J. Salom y X.M. Souto) tiene como título *Geografía y Pruebas de Acceso a la Universidad*, consta de dos partes. En la primera se analizan las PAU con cuatro capítulos; en el primero se reproducen artículos ya publicados sobre el tema; en la segunda se exponen las consideraciones legales, el temario y las guías de elaboración y corrección; en la tercera se reproduce el catálogo de exámenes desde 1994 hasta 2008; y en la cuarta se reproducen exámenes realizados por profesores y algunas reflexiones finales sobre corrección. La segunda parte corresponde a una presentación multimedia sobre la licenciatura de geografía. En años anteriores el mismo Departamento de Geografía había editado materiales de trabajo y artículos teóricos sobre la materia. Igualmente diferentes profesores de las universidades de Valencia y Alicante colaboraron con el proyecto Gea-Clío en la elaboración de materiales didácticos en formato libro de texto.

investigación bien definidos, lo que da lugar a una variedad muy grande de propuestas de realización.

Además en esta publicación encontramos un análisis de algunos errores cometidos en la confección de la prueba, lo que dificulta todavía más la tarea del alumnado. Los informes citados aluden a problemas concretos de los exámenes, como comprobamos en el caso de Pascual Bartolomé:

Como cuestión previa cabe destacar que había una gran disparidad en cuanto a la dificultad de ambos ejercicios. Ello provocó que la mayoría optaran por realizar el ejercicio 1. Por lo que de cara al futuro convendría hacerlos más semejantes en cuanto a la dificultad de realización.

La cuestión dos se hubiera podido simplificar si no se hubieran dado nombres de ciudades y se les hubiera pedido en vez de ello señalar en un mapa el área en que podría hallarse dicho clima con una explicación del por qué. Ello hubiera implicado buscar un observatorio cuya ubicación fuera bastante clara y estuviera relacionada con problemas medioambientales, si éste era el problema geográfico a tratar.

En los Informes, siempre se le debe pedir al alumnado alguna propuesta o crítica razonada, con argumentos, ante el problema geográfico trabajado. Si se trata de una pequeña síntesis, cosa que nosotros evitaríamos, porque necesariamente es más laboriosa de construir al tiempo que no se ha hecho mención alguna a la misma en las reuniones de coordinación, se debería formular la cuestión de manera que verdaderamente sea una recopilación de la trabajada, pero es difícil sin repetirse, por ello no la aconsejamos. Si que evitaríamos también el aporte de nuevos documentos.

En algunos casos se pone de relieve la dificultad de la Comisión que elabora la prueba en seguir las instrucciones generales, como se recordó en el informe anterior. Así en junio de 2003 he escrito en mi análisis como vocal de Geografía, que la pregunta 4 (del ejercicio 2) no es un informe, pues se dice enumere y describa las zonas turísticas y su relación con el tráfico aéreo. Ello dificulta la corrección, pues hay alumnos que divagan sobre el turismo, tratando de buscar las ventajas e inconvenientes de su aportación al PIB español, mientras que otros sólo se limitan a describir las zonas. A mi modo de ver el informe estaba mal organizado, pues no era la conclusión lógica de un problema que se hubiera planteado en las preguntas anteriores.

En resumen, tanto en el caso de la Comisión (Pascual Bartolomé) como en la observación que realiza algún profesor (en este caso yo mismo) se hace constar que los ejercicios no siempre se realizan de acuerdo con las premisas establecidas. Este es un asunto que compete a la responsabilidad de los Departamentos de Geografía, y a la AGE implícitamente, y que sólo se puede abordar mediante una investigación rigurosa. Algo que se ha hecho en otros países, como nos recordó N. Graves en el XV Congreso de la AGE de Santiago de Compostela en 1997.

III.1. Los obstáculos en el aprendizaje

José Luis Villa en su tesis doctoral (2007) afirma que los errores más frecuentes del alumnado en el aprendizaje de la geografía son debidos a la

falta de un esquema claro de argumentación y no tanto a la ausencia del dominio de conceptos y localizaciones.

Las dificultades de los ejercicios de las PAU no han sido evaluadas con un trabajo de investigación con los exámenes de los alumnos, pero disponemos de los comentarios de los profesores que colaboraron en la redacción de las respuestas que suelen ofrecer los alumnos, según su experiencia como correctores. Los profesores son: *Salvador Menor, Antoni Pitarch, Fernando Macián, Pilar Montón, Vicent Beltrán y Isabel Dopazo*. En estos comentarios podemos destacar:

La parte de Geografía física es la que menos le agrada. “Són molts conceptes nous que han d’assolir ràpidament per aplicarlos a una explicació, i això no és fàcil”. (Salvador Menor)

“Després de més d’una dècada, quasi ininterrompuda (1 any de parèntesi), d’impartir la Geografia al Segon de Batxillerat, tinc ben clar que és una matèria que, en general, agrada l’alumnat pel seu caràcter procedimental a l’hora de confeccionar mapes, gràfics i materials diversos; però el problema ve a l’hora d’analitzar-los i d’assolir un vocabulari específic de la matèria per les dificultats d’expressió, tant oral com escrita, de la major part de l’alumnat. Altres problemes afegits són l’extensió del temari (que obliga a dedicar escasses sessions a treballs pràctics), l’escassa dotació dels centres en material informàtic (les aules específiques són ocupades pel professorat de Tecnologia i/o Informàtica), la durada de les sessions que donen un marge escàs per a la introducció de materials audiovisuals (50 minuts) i la dificultat d’organitzar eixides amb els alumnes de Segon de Batxillerat (per la màxima d’acabar el temari, com és lògic, que ens imposem tots els membres de l’Equip Docent a principi de curs)...” (Antoni Pitarch)

La Geografía de España de 2º de Bachillerato es una de las asignaturas más temidas por el/la alumno/a porque tiene una materia muy extensa y una terminología y procedimientos que el alumnado no conoce o ha olvidado, ya que desde el tercer curso de la ESO no ha vuelto a cursarla. Por ello, hay que partir de los conocimientos previos que tiene el/la alumno/a para que, con su esfuerzo y la ayuda del profesor/a, vaya asimilando los conocimientos, procedimientos y aptitudes básicas de la Geografía. Para conseguirlo, es muy importante la práctica diaria, ya sea con exámenes de selectivo de otros años u otros materiales: es conveniente prepararles material para cada evaluación que deberán entregar antes de finalizar cada trimestre. (Pilar Montón)

“Un dèficit i fragilitat recurrent en els alumnes és la incapacitat d’integrar els coneixements en una estructura sistèmica. Per exemple: les grans unitats morfoestructurals del relleu peninsular. La seua resposta no supera el nivell de l’aprenentatge mecànic –“la memòria de fotocopiar textos”. (Vicent Beltrán)

No obstante existen errores debidos a la falta de dominio conceptual y de los procedimientos propios de la geografía son evidentes, tal como se señala en algunos de los informes ya citados:

“Aunque el término “mapa de coropletas” no tendría ya por qué suponer una dificultad para nuestro alumnado, como quiera que muchos de los profesores que imparten nuestra asignatura no son geógrafos y no están tan al corriente de los términos geográficos, sus alumnos están más acostumbrados al término “mapa temático de tramas”. De cualquier manera, creo que es un problema menor, ya que en el propio examen puede aclararse este punto. Lo que si supone una grave dificultad para los examinandos es que, por no haber hecho ejercicios de elaboración de mapas de coropletas en sus centros, no sepan cómo se tiene que hacer y por qué hay que hacerlos con tramas cuando se representan datos cuantitativos.” (P.B.)

“El problema más grande es la falta de capacidad para organizar un informe. Son muy pocos los que saben presentar el problema del paro en Europa, las diferencias regionales y las soluciones a través de la política de los fondos europeos. La mayoría tienen problemas para explicar las diferencias regionales, no

saben analizar la crisis de la cornisa cantábrica, el mayor incremento del Valle del Ebro y el litoral mediterráneo y los contrastes de Andalucía" (P.B.)

"De los 47 alumnos, sólo 4 no hacen el mapa, pero 41 no ponen título, lo dan por supuesto. Igualmente hay 3 que no ponen ningún tipo de leyenda y ponen los números sobre el propio mapa, sin utilizar tramas ni colores. Cuando utilizan tramas hay un total de 14 alumnos que muestran que no saben utilizarlas. La distribución por frecuencias está mal hecha en 7 casos y en tres se hacen un lío con las tres columnas y no saben ver que el crecimiento natural es más relevante que las otras dos, pues son sus componentes. En general sólo 6 alumnos hace relativamente bien el mapa, lo que nos dice que este asunto cartográfico se debería trabajar más" (X.S.)

III.2.-Las dificultades para corregir

No hay duda que la corrección de un ejercicio que vincula la elaboración del mismo con la adquisición de las ocho competencias básicas (en mayor o menor grado) es complicada. Implica un entrenamiento para debatir cómo se lleva a la práctica el conocimiento geográfico en relación con dichas competencias y con la utilidad del saber escolar para explicar y comprender la vida cotidiana con la ayuda de las teorías, conceptos y habilidades de la materia, en este caso geografía. Y éste es uno de los fallos más importantes de todo el sistema. Recordemos que la nueva legislación incidía en la objetividad de la valoración, si bien la relacionaba confusamente con la manera de realizar las cuestiones y no con las finalidades de la prueba. Por todo ello es preciso formarse como corrector antes de asumir estas tareas. Y es responsabilidad de las administraciones y universidades formar a los correctores que juzgan "objetivamente" la madurez académica de una persona.

En primer lugar hemos de recordar las características del examen, pues condiciona los criterios de una corrección objetiva

Características del examen

Se presentarán a los alumnos dos ejercicios y los alumnos elegirán uno. Los dos consistirán en la resolución de un problema geográfico a partir de unas cuestiones orientativas. Este «problema geográfico» consistirá en una situación en la que no existe una respuesta inmediata o evidente y que, por tanto, implica que se inicie un proceso de resolución que tenga una explicación. Para llegar a la cual deberá realizar una serie de acciones, orientadas por preguntas. Tales acciones forman parte de los contenidos que se calificarán.

Puntuación

La puntuación de las preguntas deberá guardar una proporción entre sí. En el caso de que las cuestiones sean cuatro o cinco, éstas se puntuarán entre 1,5 y 3 puntos sobre 10. Si las cuestiones son sólo tres se puntuarán entre 2,5 y 4 puntos cada una. La puntuación concreta de cada pregunta tendrá un valor que aparecerá en la cabecera del examen.

La calificación obtenida por este procedimiento deberá contrastarse mediante una valoración del conjunto de la prueba para establecer la calificación definitiva, lo que puede llevar a rectificar las puntuaciones parciales que se hayan otorgado a cada pregunta.

Criterios de corrección

En función del tipo de problema geográfico que se plantee, los alumnos tendrán que responder a algunos de estos criterios:

1. Utilizar diversos modos de razonamiento geográfico
 2. Reconocer y aplicar los métodos específicos del conocimiento geográfico para explicar una situación espacial
 3. Utilizar conceptos de modo apropiado
- ...

Todas estas orientaciones de la Guía de la PAU se concretan en indicaciones muy concretas, como se puede apreciar en el caso de los ejercicios de 2005; así en el segundo ejercicio sobre las ciudades se indica que en la primera cuestión (valorada con 2 puntos) los alumnos deberán destacar los procesos de cambio de las ciudades españolas, haciendo énfasis en las nuevas dinámicas de la desconcentración y en las salidas selectivas desde la ciudad central hacia otros lugares de áreas urbanas y metropolitanas. En la segunda cuestión (también 2 puntos) se insiste en que deben saber analizar las variables demográficas del proceso. En la tercera cuestión (3 puntos) debe explicar las transformaciones de los centros históricos (envejecimiento demográfico, deterioro inmobiliario y llegada de población inmigrante). En el último apartado (3 puntos) se hace referencia a los indicadores que explican las transformaciones de los centros históricos: empobrecimiento y políticas de rehabilitación (entre ellas el proceso de gentrificación) y, en segundo lugar las transformaciones de las áreas metropolitanas (movilidad y nuevas infraestructuras).

En Valencia se ha insistido en la valoración completa del examen, otorgando la posibilidad de revisar las puntuaciones parciales una vez leído el informe:

Precisamente el que las cuestiones sean sólo el hilo argumental, la ayuda o, si se nos permite, las ↑ preguntas que uno tendría que hacerse antes de elaborar el Informe y que aquí se proporciona al alumnado como ayuda para que, con sus contestaciones, pueda llegar a elaborar un buen documento, es por lo que se le da mayor valor al antedicho Informe.

Hay profesores, como V. Beltrán, que lo destacan en sus comentarios sobre la manera de realizar un examen de la PAU, recordando un criterio poco explícito, pero fundamental: la responsabilidad ética y profesional.

“La valoració personal, reflexiva, raonada i argumentada s’incorporarà en les conclusions finals de l’Informe. Hem d’acceptar la diversitat d’interessos, i, per tant de conflictes, que es generen en una societat complexa com la nostra davant de qüestions tant polèmiques i controvertides com per exemple l’aigua i el seu ús. La responsabilitat i ètica professionals i l’honestedat personal seran irrenunciables en el nostre compromís docent i ciutadà.”

Vicent Beltrán precisa las características de lo que considera que es, y no es, un informe:

“L’informe no és:

- Un resum ni un esquema de les qüestions anteriors.
- Un text per aportar opinions i valoracions personals sense argumentar.

L’informe és:

- Un text que presenta i exposa, amb una estructura coherent, clara i precisa, allò que és fonamental ↑ al tema que ens ocupa”.

No obstante, la pràctica habitual en la ensenyanza de la geografia en el nivel de bachillerato, así como en la confección de las PAU, no insiste en las características formales y conceptuales de un informe. La coherencia entre las partes explicativas y orientativa, o la cohesión entre ambas partes no suele ser objeto de reflexión didáctica.

7.- Obstáculos en la innovación. Propuestas de mejora.

La visión que poseemos de los alumnos influye en nuestra manera de valorar un examen. Entendemos que si partimos de prejuicios semejantes a estos la manera de calificar una PAU ya peca de una cierta subjetividad:

“Si nos planteamos como han evolucionado nuestros alumnos/as concretamente los de bachillerato, nos daremos cuenta de lo que nos da problemas se resume en dos palabras: motivación y preparación. La falta de motivación por parte de algunos profesionales, pero sobre todo de los alumnos/as es alarmante...” (Fernando Macián)

Ello condiciona, además nuestra manera de enseñar, que puede estar determinada por concepciones opuestas de la manera de aprender. Los dos ejemplos que exponemos a continuación muestran esta lógica diversidad, que es consustancial al profesorado y alumnado;

“Es muy interesante también que se hagan cuadros-resumen relacionando los climas con sus características, la vegetación correspondiente y los ríos. Además, la parte de vegetación es más comprensible con el apoyo de imágenes (Google imágenes)” (Pilar Montón)

“En definitiva, no se trata de explicarles la teoría y luego ilustrarla con el análisis de algunos documentos prácticos, sino de todo lo contrario, extraer la teoría del análisis de dichos documentos directamente. Ello no significa que de vez en cuando no se realice una clase más magistral...” (Isabel Dopazo)

En consecuencia en el diseño y realización de las PAU queda reflejada una manera de concebir la educación. No cuestionarla críticamente y con una sólida investigación supone ahondar en los postulados de la enseñanza tradicional y en el fracaso escolar, aunque obviamente existen otros factores más determinantes. Tampoco queremos decir que sea preciso adoptar un modelo alternativo único, pero sí que se deben ensayar otras maneras que permitan mostrar la utilidad del conocimiento geográfico. Pues de lo contrario esta materia sobra en el currículo escolar del siglo XXI. Una ciudadanía activa, crítica y participativa no necesita más enseñanza de conceptos y técnicas aisladas de su marco contextual.

Documentos imprescindibles:

ANDERSON, Lorin W., and KRATHWOHL, David R., eds. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman

Este artículo nos permite conocer la revisión que se ha realizado de la taxonomía de B. Bloom.

BARTOLOMÉ, Pascual y MATARREDONA, Enrique. Las relaciones entre la Universidad y las enseñanzas medias: Las Pau, en MARRÓN, M^a J.; SALOM, J. y SOUTO, X.M. *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*, Valencia: Grupo Didáctica de la AGE y Universitat de València, 2007; páginas 441-448

CLAUDINO, S. y SOUTO, X. M. (2001). Obstáculos en la innovación de la didáctica de la geografía. En Marrón Gaité, M.^a J. (ed.). *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Madrid: AGE-APGP-Universidad Complutense, pp. 191-203. Su versión electrónica en www.geacliio.com está accesible de forma gratuita.

CLIMENT LÓPEZ, Eugenio. Las Pruebas de Acceso a la Universidad y la enseñanza de la geografía en el bachillerato español, en MARRÓN GAITE, María Jesús (editora). *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio del milenio*, Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles, Associação de Profesores de Geografía de Portugal y Universidad Complutense de Madrid, 2001; páginas 611-619.

MESEJO GONZÁLEZ, Casimiro. Las pruebas de acceso a la Universidad vistas desde el Noroeste, en MARRÓN, M^a J.; SALOM, J. y SOUTO, X.M. *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*, Valencia: Grupo Didáctica de la AGE y Universitat de València, 2007; páginas 449-456.

MUÑOZ-DELGADO, M^a Concepción. *Selectividad. Logse. Geografía. Pruebas 2000*, Madrid, Anaya, 2001.

RODRÍGUEZ DOMÉNECH, M^a Ángeles. Una enseñanza nueva en una cultura nueva. El caso de la geografía en el bachillerato. *X Coloquio Internacional de Geocrítica. Diez años de cambios en el mundo, en la geografía y en las ciencias sociales*, Barcelona, (<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/314.htm>)

VILLA AROCENA, José Luis. Contextos para el aprendizaje: papel de las estrategias instruccionales y de evaluación en el desarrollo de capacidades a partir del aprendizaje de la geografía, Madrid, Universidad Autónoma, 2007. Tesis doctoral. Publicación en CD.

2.-Ordenación del Bachillerato en la Comunidad Valenciana:

Conselleria d'Educació Conselleria de Educació
DECRET 102/2008, d'11 de juliol, del Consell, pel qual
s'establix el currículum del batxillerat en la Comunitat

Valenciana. [2008/8761]

DECRETO 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat

Valenciana. [2008/8761]

(DOGV: 15/07/2008)