

## **La educación en competencias y sus repercusiones en las Pruebas de Acceso a la Universidad.**

El título de la mesa redonda es significativo: “Las relaciones entre la Universidad y las Enseñanzas Medias: las PAU. La redacción de las pruebas externas de evaluación ha supuesto en algunos países una posibilidad de innovación didáctica. Pero al mismo tiempo las Pruebas de Acceso suponen un filtro o control de calidad de la enseñanza que se ejerce en los niveles secundarios y las expectativas que se tienen en los universitarios”. Las PAU se plantean como **una prueba externa** que sirve para una función principal que no se señala, a nuestro modo de ver, con suficiente importancia: son un **filtro** que se impone **a los alumnos** entre la formación adquirida y “las expectativas” que se tienen en **lo universitario**.

Siguiendo en el mismo discurso, en la medida en que un porcentaje importante de los alumnos que acaban bachillerato quieren cursar estudios universitarios, las PAU señalan **el** horizonte educativo del Bachillerato, la superación de estas PAU se constituye en el objetivo del mismo bachillerato y, en ese sentido, creemos, es como se plantea la formulación de la mesa redonda: “ha supuesto en algunos países una posibilidad de innovación didáctica”. Ahora bien, antes de abordar nuestra propuesta, parecen necesarias varias reflexiones:

1. Plantear las PAU como “una posibilidad de innovación” lleva consigo una valoración previa: que los planes de estudios o currículos de bachillerato no son innovadores o, incluso, que es necesario o conveniente innovarlos, seguramente por tener un carácter que podríamos definir como un grado entre lo reaccionario y lo conservador. Evidentemente, este juicio previo es necesario revisarlo en un momento en el que se están produciendo importantes cambios en la concepción del bachillerato, en general, y de los currículos de sus materias en concreto. Pero se podría también deducir una valoración anterior ¿es posible que consideremos que la administración educativa es *incapaz* de realizar un currículo de calidad y que, por lo tanto, es necesario que la Universidad o “un grupo internivelar de profesores”, a través de las PAU, actúen como agentes en la imposición de una dinámica que conduzca a una enseñanza de calidad? Conscientes de que estos planteamientos pueden basarse en simples juicios de valor, no dejan de alarmarnos, dado que su aceptación plantea la sustracción de la responsabilidad de administrar de las manos de aquellos que han sido elegidos democráticamente. Esto no quiere decir que no otorguemos un valor educativo importante a las decisiones que, en el ámbito universitario o internivelar, se tomen con respecto a las PAU. Por el contrario, como ya hemos señalado, en la medida en que un porcentaje importante de los alumnos que concluyen estudios de bachillerato aspiran a continuar su formación en la Universidad, la formulación concreta de las PAU determina en gran medida la forma de abordar el aprendizaje en bachillerato. Pero lo que nos parece relevante es que esa capacidad de implementar procesos en el ámbito educativo no contradiga, soslaye o ningunee el planteamiento determinado por las leyes. Desgraciadamente, en los últimos años, en España hemos asistido a tres intentos de formulación de un modelo de bachillerato. Las dos primeras (la tercera está por ver) han tenido un escaso período de vida, por lo que, aun no se habían

asentado en las aulas, ya se reformaban o cambiaban. El resultado ha sido, que gran parte de los profesores de bachillerato y de los órganos de decisión sobre las PAU han adoptado el criterio de “mantener lo que había” a la espera de que hubiese cambios duraderos. Esto ha hecho que el bachillerato “real” impartido en las aulas y las PAU, en la mayor parte de los distritos universitarios españoles, hayan ido quedando obsoletos y en manifiesta discordancia con lo que decían las leyes y, en muchas ocasiones, con lo que se pensaba que debían ser. No obstante, opinamos que esta situación deberá cambiar ahora que se plantea, siguiendo unas directrices europeas que pueden sacar el debate educativo del ámbito de la controversia político-ideológica en el que estaba imbuido, un nuevo modelo de bachillerato, unos nuevos currículos y, posiblemente, una nueva formulación de las PAU.

2. Hasta ahora ha dominado la concepción de que el bachillerato eran unos estudios propedéuticos hacia la Universidad. De tal manera, que no dejaba de ser lógico que “las expectativas” que se tenían en **lo universitario** determinasen los currículos de esa etapa educativa. No obstante, hoy se viene observando que un número cada vez más importante de alumnos que concluyen con éxito sus estudios de bachillerato optan por otras salidas, que pueden ser su incorporación al mundo laboral o completar su formación pero en ámbitos no universitarios (Formación Profesional reglada o no reglada). Si esta tendencia continúa, será necesario plantearse una pregunta ¿pueden “las expectativas” que se tienen en **lo universitario** determinar el qué y el cómo de la formación en bachillerato? ¿no será necesario plantear unas *finalidades* para el bachillerato que devengan de los diferentes horizontes que se asignan a la etapa? En el mismo sentido ¿tiene sentido continuar con la concepción de unas PAU que determinan en gran medida lo que se estudia y como se estudia en bachillerato a partir de lo que espera que haya aprendido un alumno que va a acceder a los estudios universitarios? ¿no sería más conveniente mantener unas pruebas de control externas (si es que se considera necesario que existan unos controles externos al sistema que homogeneicen y certifiquen la calidad del sistema) devenidas de las finalidades u objetivos generales asignados al bachillerato y gestionadas por la administración competente, que podrían convivir con las pruebas que algunas facultades y escuelas universitarias (aquellas que tuviesen problemas para dar cabida a todas las peticiones de inscripción en sus estudios) pudiesen poner como garantía de objetividad y comportamiento democrático en el proceso de selección de sus alumnos?
3. Un problema se añade a los anteriores: la UE advierte de la improcedencia del mantenimiento de un bachillerato que arroja un porcentaje muy elevado de alumnos que no consiguen concluir sus estudios, aun habiendo acabado con éxito su formación en Enseñanza Secundaria Obligatoria. Según las recomendaciones de la UE lo que se debe revisar es el planteamiento mismo de la etapa y de los objetivos y finalidades que se le asignan. Como elementos determinantes de ese análisis y de la reforma consiguiente se señala la formulación de los horizontes educativos del bachillerato en términos de competencias; esto es, de la *capacitación* de los alumnos para afrontar los retos que le plantean y le van a plantear su integración en la vida adulta, entendida como su inserción en el contexto social que le rodea, en el que ocupan un lugar relevante su integración en el mundo laboral o en otros procesos formativos. De este planteamiento se deduce la necesidad de que se delimiten claramente las competencias que se asignan al bachillerato y las vías por las que las diferentes

materias coadyuvan a su consecución, para posteriormente, si se plantease la necesidad de una *prueba de control externo*, ésta adoptase las formas que mejor se adaptasen a la evaluación del grado de consecución de esas competencias y, desde luego, los formatos y los contenidos de las pruebas de las diferentes materias deviniesen de lo que se ha establecido propio para esa asignatura en el objetivo de forma en las competencias generales. Por otro lado, nos parece que formular los objetivos finales del bachillerato en términos de competencias añade matices nuevos muy significativos que afectan a la forma de afrontar las PAU, en el caso de que siga persistiendo la idea de su necesidad. Efectivamente, hasta ahora en la mayor parte de los distritos universitarios se ha considerado que lo que se debería evaluar en esas pruebas era el grado y la extensión de los conocimientos (no sólo conceptuales) que de las diferentes materias tenía el alumno, dando por sentado que el alumno que superaba el examen estaba capacitado para continuar su formación, si lo deseaba, en esa materia. Se salvaban de esta concepción, creemos, las materias consideradas troncales: las lenguas y, quizás, las matemáticas, pero para el resto de las materias, de modalidad u optativas, se diseñaban pruebas en las que se quería medir con una cierta exhaustividad si el alumno conocía lo suficiente de esa asignatura y si era capaz de manejar las destrezas básicas de la misma que luego le permitirían seguir estudiando a un nivel superior en esa materia. En algunos distritos y en algunas asignaturas el planteamiento se hace de forma más valiente y se pretende evaluar si el alumno va a ser capaz de continuar sus estudios en las diferentes carreras universitarias que “dependen” de la *modalidad* que ha estudiado el alumno en bachillerato. Pensamos que plantear como finalidad para el bachillerato que el alumno sea competente para hacer frente a los problemas que se va a encontrar para en sus interrelaciones con el contexto social en el que desarrolla su vida supone algún cambio. En el campo de la Geografía, por ejemplo, pueden llevar consigo el planteamiento de una prueba que deje de intentar evaluar *cuanta Geografía sabe el alumno* para pasar a medir el grado en el que el alumno ha aprendido el conjunto de conocimientos y destrezas que le permiten comprender, analizar y dar respuesta a los retos que la integración en su contexto social le plantean **desde el punto de vista territorial**.

4. Por último, la realidad de los resultados obtenidos por los alumnos en las PAU (cerca de un 100 % de alumnos aptos) nos sugiere una duda: ¿cómo asegurar el carácter inductor de innovaciones de estas pruebas cuando el sistema que está funcionando obtiene notables éxitos?. Se puede pensar que este éxito sucede porque la formulación adoptada para las PAU es correcta y adecuada; no obstante, la constatación de que los resultados son muy similares en los distintos distritos universitarios y en la mayor parte de las diferentes asignaturas nos hace dudar. Es más, creemos que existe la consideración de que los resultados que los alumnos obtienen en las PAU deben tener una cierta simetría con los que han obtenidos en bachillerato. Esta valoración, que no discutimos, resta valor a las PAU dado que ha generado, al menos en lo que los abajo firmantes han conocido, la tendencia a encontrar una formulación de las mismas que de unas ciertas garantías de que esa simetría se va a producir; así, es la realidad del bachillerato la que induce las fórmulas de las PAU y no al revés. Pero es que hay dos factores que refuerzan esa “tendencia”; por un lado, la Universidad española, con la excepción de algunas facultades y escuelas (unas por exceso de demanda de plazas y otras porque limitan voluntariamente su oferta de las mismas), no plantea problemas para dar cabida a la demanda de plazas, por el

contrario, hace notables esfuerzos por atraer alumnos para sus estudios y este esfuerzo, en muchas ocasiones, pasa por ofrecer una imagen “amable” de lo que son sus estudios, imagen que, en algunos ocasiones, quiere transmitir a los alumnos la idea de que sí que están capacitados para continuar sus estudios en esa facultad o escuela. Por otro lado, la propia sociedad parece que estima que los resultados obtenidos por los alumnos en las PAU son los adecuados y difícilmente aceptaría otros diferentes. Si damos por sentado que la capacidad de inducir a la innovación de las PAU deviene de que “en las aulas se hace lo que se hace porque sino no se superarán esas pruebas”, no parece que estas tengan mucha posibilidad de éxito en su empeño en un marco en el que se da por sentado que los resultados de las mismas deban ser similares a los de bachillerato y en el que las facultades y escuelas universitarias intentan que esos resultados sean lo más benignos posibles, a veces, en una competencia que roza lo vergonzoso.

### **LAS P.A.U. Y LAS FINALIDADES DEL BACHILLERATO, EXPRESADAS COMO COMPETENCIAS.**

No obstante lo anterior, parece que, con algunos cambios, las PAU van a continuar en su doble concepción de pruebas homogeneizadoras de los currículos impartidos y como controladoras de que los alumnos que acceden a estudios universitarios han aprendido los conocimientos y destrezas que se suponen son propios de un alumno de ese nivel o etapa. De la misma manera, parece que persistirá su carácter de prueba “externa” y que su control y administración recaerá en la Universidad.

Empero, el planteamiento de las finalidades del sistema educativo, y el bachillerato no va a ser una excepción, en términos de *competencias* va a plantear cambios, tanto en los currículos que lo compondrán como en su propia concepción. La finalidad de esta etapa educativa ya no podrá ser la de dotar al alumno de los conocimientos que le permitan continuar su formación en una determinada carrera universitaria; por el contrario, el bachillerato deberá formar para hacer competente al alumno para hacer frente con éxito a los problemas que le plantea su contexto, entre los que puede encontrarse o no la vida universitaria. Pero es que, además, las tendencias hacia la especialización que se observaban en el establecimiento de “itinerarios” orientados hacia grupos de estudios universitarios, o las propuestas de algunas facultades y escuelas universitarias en el sentido de establecer “pruebas de acceso propias” que determinasen el grado de aptitud de los aspirantes a ser sus estudiantes, no parecen abocadas al éxito, al menos si se sacan las conclusiones necesarias de la adopción del concepto de competencias como finalidades de la etapa educativa.

En primer lugar, el concepto de competencia es generalista y se sobrepone al de materia, asignatura y especialidad. La formación en competencias supone la colaboración del conjunto de materias y currículos que conforman el bachillerato para conseguir que el alumno se haya formado en ellas y haya adquirido el nivel de “competencia” previsto, que le permitirá afrontar los retos de la convivencia en la sociedad que le rodea, entre los que se incluyen su inserción laboral o la continuidad de su formación en una carrera universitaria o en un etapa de formación profesional. En este sentido, las PAU se deberían orientar a evaluar que los alumnos y alumnas que acceden a los estudios universitarios, en general, son competentes para poder iniciarlos, que han adquirido-

aprendido las capacidades que les permitirán cursarlos. Dos cuestiones se plantean ahora: ¿qué competencias se considera que son básicas para acceder a los estudios universitarios? y ¿de qué tiene que examinarse el alumno para demostrar ese grado de competencia?

Para responder a la primera pregunta será necesario que la administración educativa haga el esfuerzo que hasta ahora no ha realizado y formule de forma explícita el modelo de estudiante universitario que está previendo y que supuestamente se encuentra detrás de la reforma de los estudios universitarios que se está planteando en la actualidad. Desde nuestro punto de vista, no hacerlo será dejar en manos de los departamentos universitarios la definición de estas competencias y la idea central de las mismas, su carácter globalizador y plurifuncional, se perderá irremediablemente y, con ello, todo el esfuerzo modernizador del bachillerato. Una etapa educativa para la que se plantean unas finalidades generales debe ser evaluada con instrumentos y por instituciones acordes con esta generalidad, el resultado de esa evaluación debe hacer explícito si el examinado es apto o no para cursar estudios universitarios, y no si es apto o no para cursar esa carrera universitaria o ese grupos de estudios. La orientación profesional debe ser previa y las PAU no tienen, ni pueden tener, esa función orientadora. Las aptitudes para cierto tipo de estudios se han tenido que ir manifestando a lo largo de las etapas educativas precedentes, las preferencias personales se han ido formando con anterioridad. Unas pruebas que duran apenas tres días no pueden ser elementos definitorios de la orientación que tomarán los estudios de los alumnos y alumnas. Es más, la experiencia de estos años está poniendo en tela de juicio la supuesta homogeneidad en el tipo de prueba y en los requerimientos que se exigen en cada una de las materias de las que se examinan los candidatos a estudiantes universitarias.

Enlazada con lo anterior está la segunda cuestión ¿de qué materias tiene que examinarse el alumno o alumna para demostrar su competencia? O, lo que viene a ser lo mismo ¿qué departamentos universitarios deben poner las diferentes pruebas de las PAU? De nuestros planteamientos anteriores se deduce que nos parecería más pertinente la existencia de una entidad general de la Universidad que se encargase de este cometido, diseñando unas pruebas generalistas, pero la realidad no parece que vaya por ese camino. Parece que los diferentes departamentos universitarios seguirán diseñando las diferentes pruebas que componen las PAU y que se seguirán planteando unos itinerarios básicos que orientarán a los alumnos hacia un grupo u otro de estudios, quedando la evaluación de las competencias básicas reducidas a la evaluación de la competencia lingüística por parte de las pruebas de Lengua Castellana y de Lengua Extranjera. El resto se dejará en manos de la opcionalidad ejercida el alumnado.

Así, deberán ser los armonizadores, cooperativamente con los profesores que imparten las diferentes materias del bachillerato susceptibles de ser evaluadas en las PAU, los encargados de diseñar unos cuestionarios orientados a medir el grado de aprendizaje de aquello que su materia aporta para la consecución de ese grado de competencia exigible en un estudiante universitario que es una de las finalidades del bachillerato. No parece tarea fácil porque queda en manos de la buena voluntad y buen hacer de ese armonizador (y de los profesores de bachillerato que supuestamente colaboran con él) el no confundir “competencia para ser alumno universitario” con “competencia para ser estudiante de la carrera universitaria o especialidad en que se imparte la materia de la que es titular”.

A esta incertidumbre se añade una amenaza, la de la presión corporativa que se ejerce sobre los armonizadores por los departamentos universitarios, tanto por aquellos que tienen pocos alumnos y que, mediante unas pruebas “fáciles”, quieren hacer atractivos sus estudios, como por aquellos que, teniendo más demandas que oferta de plazas, prefieren unas pruebas “difíciles”, que supuestamente den prestigio a sus estudios. Estas presiones atentan de forma directa contra la búsqueda de unas pruebas generalistas porque quieren acentuar la singularidad de las pruebas.

## **LAS PAU EN GEOGRAFÍA**

A partir de esos planteamientos nos atrevemos a formular algunos criterios u orientaciones para la prueba de Geografía en las PAU, para hacerlas más objetivas y más útiles (en esa supuesta faceta de acicate para la innovación o, al menos, para la mejora de la calidad de la enseñanza), pero sobre todo para que sean unos instrumentos que realmente se orienten a evaluar la competencia del examinando para ser estudiante universitario:

1. Las PAU deben valorar si el alumno o alumna son competentes en las finalidades del bachillerato, especialmente a aquellas que están orientadas a tener éxito en su vida universitaria, y no a saber si el alumno sabe suficiente Geografía para poder estudiarla en la Universidad (o para cursar estudios universitarios en el ámbito de las Ciencias Sociales). Las pruebas de las diferentes materias que componen las PAU no deben tener como objetivo valorar cuantos conocimientos tienen los alumnos de cada una de esas asignaturas, tras haber establecido un mínimo que supone la calificación de “apto”; por el contrario, creemos que deben centrarse en evaluar si es competente en lo que las diferentes materias aportan para el logro de las competencias generales establecidas para el bachillerato.
2. La formulación de los criterios de evaluación de las PAU debería ser paralelo a los criterios mínimos de evaluación de los currículos de bachillerato, si bien contextualizado en:
  - a. El hecho de las características de la propia realización práctica de las mismas pruebas (en tres o cuatro días, exámenes de seis materias, varios días después de acabar el curso, en la mayoría de los casos es la primera prueba externa a la que se exponen, se juegan parte de su futuro profesional, etc.).
  - b. La necesidad de evaluar las “competencias generales” o las aportaciones de la materia a esas competencias.

Por ello entendemos que es más objetivo y justo establecer unos criterios de evaluación sintéticos que recojan aspectos relevantes y determinantes (para poder evaluar las competencias generales) y no establecer automáticamente los que establecen los currículos de bachillerato para la materia.

En este momento se trata de cuestionarnos ¿qué aportaciones puede hacer la Geografía a la consecución de las competencias generales de bachillerato?

Habrá que esperar a que el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes promulgue el nuevo Real Decreto por el que se establezcan los currículos de bachillerato y a que las diferentes comunidades autónomas los desarrollen en sus ámbitos competenciales. De

cualquier manera, extrapolando de lo establecido como competencias básicas para la Educación Secundaria Obligatoria y desarrollando lo que señala la Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Bruselas, 10 de noviembre de 2005), planteamos que la aportación de la Geografía al logro de las competencias generales de bachillerato debería partir del hecho de que el campo conceptual de lo geográfico, en *bachillerato*, se centra esencialmente en el conocimiento de *lo territorial*, dando lugar tres grandes ámbitos:

1. Conocimiento y comprensión de *la territorialidad* u organización del espacio:
  - a. Identificación de los elementos que componen el territorio y sus interrelaciones, y comprensión de como esos elementos son el resultado (causalidad) de las interacciones de las sociedades con el medio en el que se desarrollan.
  - b. Comparación de territorios:
    - i. Comparación de elementos que se dan en diferentes territorios.
    - ii. Comparación de territorios (dimensiones, habitantes, etc.)
    - iii. Comparación de elementos *en* sus territorios (densidad, grado de especialización, cocientes...).
  - c. Identificación, diferenciación y relación de territorios y *sus paisajes* o concreciones.
  
2. Conocimiento y comprensión de la cartografía como técnica de representación del territorio:
  - a. Identificación y relación de los tipos cartográficos relevantes.
  - b. Conocimiento y manejo de los elementos básicos de la representación cartográfica.
  - c. Adquisición de las destrezas básicas de localización y orientación en el mapa y en la realidad.
  
3. Desarrollo de destrezas básicas de localización y distribución en el territorio, comprendiendo y utilizando procedimientos de medición, ubicación y posicionamiento, y sus representaciones básicas.

A partir de esta delimitación del campo del saber se pueden establecer las destrezas y conocimientos conceptuales que lo componen. Dos grandes nódulos los articulan:

1. Destrezas orientadas a facilitar y mejorar el acceso a la información:
  1. Acceso a la información contenida en la realidad que rodea al alumno: el análisis de paisajes (identificación de información y discriminación de informaciones, etc.)
  2. Lectura comprensiva de textos: lectura, resumen, elementos esenciales y secundarios...
  3. Acceso a la información contenida en diversas fuentes de información, especialmente en Internet: criterios y métodos de búsqueda de información eficientes.
  4. Identificar y relacionar (integrar) diversos tipos de información: textual, icónica, numérica, verbal (el profesor, por ejemplo) por sus contenidos semánticos.

5. Discriminación de las informaciones pertinentes y objetivos de las que no lo son.
2. Destrezas orientadas a la construcción del conocimiento a partir de la información recibida, organizadas en los siguientes campos:
  1. Tratamiento de la información: formalización (numérica, icónica, textual...) de la información y representación de la misma, potenciando estrategias bidireccionales (lectura de información representada-representación de información).
  2. Utilización de instrumentos de medición (índices, cocientes, tasas, etc.), clasificación, comparación e interpretación de la información, mediante la *aplicación* de conceptos o criterios formales propios de la Geografía.
  3. Potenciación de procesos de pensamiento inductivos y deductivos en la búsqueda de las interrelaciones entre la información obtenida y en el campo de la multicausalidad (siempre teniendo en cuenta las competencias que se pueden plantear para alumnos de bachillerato), especialmente en el campo de la territorialidad y de la temporalidad (tiempo histórico como proceso de evolución y cambio).
  4. Potenciación y desarrollo del aprendizaje de los métodos del pensamiento formal:
    - a. Diferenciación de conceptos que tienen significados relacionados (competitividad, especialización), pero explican diversos procesos.
    - b. Adquisición de las destrezas propias del pensamiento analítico (nivel 2º de bachillerato)
    - c. Graduación de los diferentes niveles de abstracción.
  5. Evaluación de consecuencias.

Descritos a grandes rasgos el objeto del saber y su concreción en conocimientos y destrezas para el nivel formativo de bachillerato, se trata ahora de abordar las aportaciones de la Geografía para conseguir las competencias que son las finalidades de bachillerato. Insistimos en que el MECD (y ninguna comunidad autónoma) ha formulado aun el currículo de bachillerato, por lo que nos movemos en el campo de lo hipotético y lo que vamos a plantear a continuación no son sino buenas intenciones y suposiciones.

La Unión Europea, desde 2006, siguiendo las orientaciones de la OCDE (proyecto DeSeCo), plantea la Recomendación de basar los sistemas educativos de los países miembros en el objetivo de conseguir que, al finalizar la educación obligatoria, los jóvenes hayan alcanzado esas competencias, que luego, a lo largo de su vida adulta, irán consolidando y actualizando. El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria formulaba estas competencias fijándolas en ocho enunciados:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.

7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Cabe esperar que en bachillerato se sigan pasos similares.

¿Cómo podemos afrontar el tema de la aportación la Geografía a estas competencias u otras formuladas en términos similares? Comenzaremos por clasificar éstas en tres grandes grupos:

1. Competencias “troncales”, que afectan al conjunto de las materias: competencia lingüística, competencia matemática y competencia digital. En ellas, nuestra materia debe colaborar en la dirección y estrategia que marcan otras. No obstante, pueden señalarse varias capacidades que se encuentran relacionadas intrínsecamente con el conocimiento y el aprendizaje geográfico:
  1. Obtención de información: identificación y lectura; percepción de información geográfica en la realidad que rodea al alumno, y obtención de información *ya* codificada en diferentes soportes.
  2. Criterios de selección de información según su objetividad y pertinencia.
  3. Tratamiento de la información: formalización de la misma (numérica, icónica, cualitativa), representación gráfica, establecimiento de relaciones entre informaciones de diversas fuentes o informaciones diversas e identificación de los elementos relevantes.
  4. Resolución de problemas: planteamiento de hipótesis, obtención de conclusiones, asociación de las causas, comprensión y aplicación de modelizaciones propias de la Geografía, comunicación de los resultados en un lenguaje correcto y adecuado, comprendiendo y utilizando los conceptos básicos de la materia geográfica.
2. Competencias que afectan al “sistema”: “aprender a aprender” y competencia sobre “autonomía e iniciativa personal”. Creemos que su consecución está en función de la metodología didáctica que se plantee y que depende de las decisiones político-administrativas que articulen los procesos de evaluación y delimiten las posibilidades didácticas del trabajo en el aula. En general, pensamos que se pueden señalar cuatro ejes básicos:
  1. El desarrollo de la conciencia del proceso evolutivo del aprendizaje es un elemento clave para implementar destrezas en estas competencias. Esto orienta la formulación de los procedimientos de evaluación y debería condicionar la forma en la que se plantean hacerlo las PAU.
  2. La utilización en la programación didáctica de la materia de un criterio evolutivo que refuerce y ayude a hacer evidentes los progresos en la construcción del conocimiento que están llevando a cabo el alumno o alumna. De la misma forma, las PAU deberían intentar evaluar como en el momento de enfrentarse a las pruebas los alumnos son capaces de *construir* las concreciones de su saber que son sus respuestas a los problemas que se les plantean. Así, deberían formularse para hacer explícitos y evaluables estos procesos. No se trata sólo de que no se limiten a conocer cuantos conocimientos geográficos almacenan en su memoria, ni de que traten de evaluar si conocen los instrumentos por los que la Geografía construye su

saber científico; se trata de que se pueda evaluar como el alumno *construye conocimiento* utilizando los instrumentos geográficos.

3. El fomento de la autoestima está relacionado con la autonomía personal. Los tradicionales métodos “transmisivos” en educación han ido acompañados de sistemas de evaluación que tendían a medir la adecuación de lo aprehendido, el grado de adquisición de conocimientos. Resulta evidente que no es posible la formación sin el apoyo material en unos conocimientos conceptuales, pero también lo es que un sistema que se oriente a medir lo que el alumno ha asimilado de la información que se le ha transmitido (unidireccionalmente y dada como objetiva y cierta), es incapaz de fomentar la autonomía personal del que aprende y, por el contrario, lo hace dependiente del que le transmite la información e incapaz de tomar decisiones imprescindibles para construir el conocimiento.

4. El planteamiento de la Geografía como un conjunto de instrumentos que permiten la comprensión e interpretación de realidades que conforman el contexto en el que desarrollan su vida el alumno o alumna, y del que parten los retos a los que debe responder para avanzar en su desarrollo personal, es un elemento clave, y nos obliga a cuestionarnos la formulación de los currículos y, por ende, de las propias PAU ¿debemos seguir con unos temarios que parten de lo que se supone que son los campos del saber geográfico? ¿podemos seguir con unas pruebas que persiguen saber cuan exhaustivamente conoce el alumno esos campos?

1. Competencias directamente relacionadas con la Geografía: *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana y competencia cultural y artística*. Si partimos de la idea de que la Geografía es la ciencia que estudia *la territorialidad* u organización del espacio, entendida como la “comprensión de la intervención del hombre y las sociedades en los procesos mediante los cuales se producen las transformaciones en la naturaleza, organizándola en forma de territorio”, podemos afirmar que nuestra materia debe ayudar de forma importante al desarrollo por parte del alumno o alumna de capacidades sobre:
  - a. La organización del territorio: identificación de los elementos que componen el territorio y sus interrelaciones, comprensión de esos elementos como resultado de las interacciones de una determinada sociedad y el medio en el que se desarrolla, evaluación de las consecuencias que la organización territorial tiene sobre los individuos y los grupos sociales, y comparación de diferentes manifestaciones territoriales o distintos paisajes.
  - b. Elementos de percepción, medición y representación del territorio: desarrollo de destrezas de localización y orientación sobre mapas y sobre el terreno, utilizando herramientas convencionales y las NTIC, utilización de instrumentos de medición (índices, cocientes, escalas), clasificación, comparación e interpretación de la información, mediante la *aplicación* de modelos, conceptos o criterios formales y capacitación para construir o interpretar los elementos gráficos propios de la Geografía para la representación y comparación de la información.
  - c. La comprensión, utilización y formulación de ideas de transformación y cambio en la interpretación de las acciones de las sociedades y en sus interrelaciones con el medio.

- d. Los valores necesarios para tener una actitud crítica ante las situaciones de desequilibrio en el reparto de los recursos o ante los impactos negativos en el medio de conductas y actividades que ponderan más el lucro que el bienestar de las sociedades.

### **¿CÓMO EVALUAR OBJETIVAMENTE EL GRADO DE APRENDIZAJE DE ESTOS ASPECTOS COMPETENCIALES?**

En resumen, el formato de las PAU en Geografía debe facilitar la evaluación, entre otras cosas, de las competencias del alumno o alumna para construir conocimientos a partir de:

- La obtención y selección de información
- El tratamiento de la misma con herramientas geográficas
- La utilización de conceptos y modelos de análisis geográficos
- La transmisión de lo aprendido utilizando correctamente la lengua castellana
- La utilización del saber construido para interpretar el contexto que rodea esa propia construcción.

Este planteamiento no elude evaluar los conocimientos *conceptuales* del alumno o alumna. Por el contrario, parte del hecho de que, como ya hemos señalado, *sin los contenidos y conceptos propios de cada materia no es posible el aprendizaje*. No puede medirse o evaluarse competencia alguna si no se manifiesta a través del aprendizaje de contenidos concretos. Pero, por otro lado, creemos que no es sólo una cuestión de énfasis: no es que ahora se ponga el acento en las cuestiones procedimentales y se releguen las conceptuales. No, se trata de abordar el aprendizaje de una forma distinta, de acercar al bachillerato y a las PAU conceptos didácticos que llevan años impregnando la formación en otras etapas formativas. Lo que planteamos es la conveniencia de no medir el aprendizaje por la exhaustividad de los conceptos que el alumno ha aprehendido, como hasta ahora se ha venido haciendo en la mayoría de las PAU de Geografía de la mayor parte de los distritos universitarios españoles, sino de intentar valorar la capacidad del alumno para resolver problemas geográficos; esto es para responder a retos intelectuales con los instrumentos del saber geográfico, o, lo que es lo mismo, para construir su propio conocimiento.

En este sentido, resulta evidente que el cómo de formulen las pruebas determinará su grado de objetividad y su eficacia para el logro del cometido al que están orientadas. En el distrito universitario de Zaragoza y en muchos otros, las PAU de Geografía han presentado un formato más orientado a medir “lo que (la cantidad de cosas) el alumno sabía de Geografía” que *las capacidades que esta materia le había permitido adquirir para ser competente frente a los retos que su inserción social le plantea a esas edades*. Redundando en el tema, el planteamiento de unas pruebas divididas en tres subapartados (vocabulario, cuestión teórica y ejercicio práctico), con una clara ponderación entre los campos de las geografías Física, Humana, Urbana y Económica otorgaban un indudable peso a la evaluación de los contenidos conceptuales y conducían a una evaluación que se orientaba, como señalábamos más arriba, a *medir exhaustivamente los conocimientos geográficos* del alumno.

Dejando aparte lo inadecuado de esta formulación para unas pruebas que se desarrollan en unas condiciones muy precisas, ya antes descritas, nos parece que, para que cumplan los objetivos apuntados, este planteamiento debe modificarse sustancialmente. Proponemos dos modelos de prueba hipotéticos que parten del presupuesto de no separar los diferentes ámbitos del saber geográfico (Geografía Física, Humana, Urbana y Económica) ni tampoco los dominios de los contenidos conceptuales, las destrezas y los valores, sino que pretenden primar la evaluación de las competencias para afrontar la construcción del conocimiento geográfico del territorio. El punto de partida se sitúa en que unas pruebas de este tipo (externas, de corta duración, pero con importantes consecuencias para el futuro académico del examinando) deben tener presente la diversidad que hay entre los cientos de alumnos que se examinan.

1. Un modelo se plantearía dar cabida a la diversidad del alumnado ofreciéndole dos opciones de prueba en función del campo del saber del que se partiese (suponemos que entre los alumnos puede darse una mejor predisposición por uno u otro campo del saber).

Una opción, por ejemplo, podría partir de algún aspecto de Geografía Física pero, a través de las cuestiones teóricas y prácticas planteadas, se orientaría a evaluar sus competencias en el saber de ese aspecto y de las interrelaciones y repercusiones que tiene en los otros campos de la Geografía (humana, urbana, económica). La otra opción podría partir, por ejemplo, de algún aspecto de la Geografía Económica y versar también sobre las repercusiones de ese aspecto en los otros ámbitos estudiados por la Geografía.

En esta opción los aspectos conceptuales y las destrezas tendrían cuestionarios con un peso y valoración similar. Es importante señalar que:

- a. La formulación de este modelo debería realizarse de tal forma que un fallo por parte del alumno en la parte inicial no le impidiese la realización del resto de la prueba.
  - b. La parte “conceptual” debería estar formulada para que el alumno pudiese desarrollar la cuestión planteada demostrando que es capaz de utilizar los mecanismos formales del saber geográfico para desarrollar hipótesis explicativas de problemas de su contexto. Esto obligaría a plantear un cuestionario de la materia muy general, en el que se incluyesen los problemas relevantes que afectan al territorio y los grandes conceptos y herramientas que la Geografía utiliza para afrontarlos y construir su saber.
2. Otro modelo intentaría atender a la diversidad suponiendo la existencia de una distinta predisposición a la hora de enfocar el saber entre los campos conceptuales y los de las destrezas. Así, una opción plantearía de una cuestión que hiciese referencia a un aspecto conceptual (planteado de la misma forma que hemos reseñado un poco más arriba) a la que, luego, a través de otras cuestiones, se le deberían aplicar destrezas del saber geográfico, con el objetivo de acabar construyendo una hipótesis explicativa del tema trabajado. La otra opción partiría de cuestiones de índole instrumental para, posteriormente, deducir o inducir planteamientos de tipo conceptual.

Ambas opciones seguirían unos criterios comunes:

a/ La evaluación sobre la adecuación y rigor del vocabulario geográfico utilizado se debe realizar en el campo de los procedimientos y destrezas, dando por sentado que lo que se está evaluando es la comprensión de los significados y su aplicación y no, como se ha venido haciendo hasta la fecha en bastantes distritos universitarios, la repetición de unos contenidos aprendidos memorísticamente. Por ello, no es necesario el establecimiento de un listado o catálogo de conceptos geográficos, en ocasiones con sus contestaciones “correctas”; no obstante, si se plantea esta posibilidad, creemos que, para evitar que prospere la extendida y nociva tendencia a considerar estas pruebas como la medición de la extensión o cantidad de conocimientos, debe plantearse como el *conjunto de grandes conceptos que la Geografía aporta para comprender e interpretar la realidad territorial actual*. Se trata de que en los grandes enunciados que componen el currículo de la materia se incluyan estos grandes conceptos organizadores.

b/ Las dos pruebas deben incluir en alguno de sus apartados cuestiones que versen sobre las nociones básicas necesarias para poder localizar, describir territorialmente o leer y comprender mapas. Nos referimos a poder evaluar que el alumno es competente en la comprensión y aplicación de nociones como escala, coordenadas geográficas, interpretación de leyendas, etc. o en la utilización de otros elementos de representación geográfica de la información. En este apartado instrumental quizás fuese necesario explicitar que contenidos mínimos se establecen, a efectos de no crear desconcierto o incertidumbres innecesarias.

Hemos señalado antes la necesidad de contextualizar los criterios de evaluación de bachillerato, en cada una de sus materias, en las circunstancias en las que se desarrollan las PAU, pero, además, es importante señalar que de la fijación de esos criterios dependerá la objetividad de la prueba y que esas pruebas cumplan los objetivos para los que han sido previstas.

Tradicionalmente la fijación de esos criterios ha corrido a cargo de la figura del “coordinador” o del “armonizador” que, mediante la cooperación de los profesores de bachillerato de la materia y de la experiencia obtenida con los resultados, ha ido configurando un conjunto de costumbres, temarios, índices de conceptos, etc. que han dado lugar a los “temarios” de las PAU y, lo que es más importante, al currículo de bachillerato de cada materia. Este proceso ha tenido aspectos positivos como la coordinación internivelar o la adecuación progresiva de las PAU (y, por ende, de los currículos de bachillerato) a una realidad que las leyes educativas, en ocasiones, tardan en atender; pero también ha dado lugar a problemas y elementos negativos como el hecho de que el cambio de armonizadores supusiese cambios (a veces previstos pero, en otras ocasiones, innecesariamente sorprendentes) en los “temarios”, o como el hecho de que los criterios de evaluación se hayan contextualizado más en función de la presión social favorable a unas PAU universalmente “aprobadas” o de las necesidades de aumentar la matrícula de algunas facultades, por ejemplo.

Por ello, pensamos que es necesario que los “armonizadores” fijen unos nuevos criterios de evaluación de las PAU en cooperación con los profesores de bachillerato de la materia. A la par que se actualizan los currículos para las PAU y se fijan nuevos formatos para estas pruebas más acordes con las finalidades que el sistema educativo fija para el bachillerato, es importante que se establezcan unos criterios para evaluar estas pruebas que se orienten a medir la competencia adquirida en la construcción del conocimiento geográfico y, con ello, en la construcción del conocimiento en general. El mantenimiento de criterios de evaluación como los que imperan en la actualidad en gran parte de los distritos organizadores de PAU, orientados a buscar su objetividad en la medición de la cantidad de conocimientos geográficos adquiridos o, en otros casos, a no mostrar una “excesiva dificultad”, postulando que es más sencillo para el alumno aprender lo concreto de un temario conceptual y no derivar hacia la incertidumbre de “unas destrezas inconcretas”, hará que todos los esfuerzos que se realicen en pro de unas PAU más objetivas, útiles y educativas sean baldíos.