

LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA



Jorge Juan (1713-1773)

Rafael Sebastián Alcaraz
Emilia María Tonda Monllor
(Coordinadores)

LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Rafael Sebastián Alcaraz

Emilia María Tonda Monllor (Eds.)

Publicaciones de la Universidad de Alicante
03690 San Vicente del Raspeig
publicaciones@ua.es
<http://publicaciones.ua.es>
Teléfono: 965 903 480

© los autores, 2016

© de la presente edición: Universidad de Alicante

ISBN: 978-84-16724-07-9

Diseño de cubiertas: CEE Limencop S.L.
Maquetación: CEE Limencop S.L.

UNIÓN DE EDITORIALES
UNIVERSITARIAS ESPAÑOLAS
www.une.es

Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización nacional y internacional de sus publicaciones.

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA. REFLEXIONES SOBRE EL ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD Y SUS RESULTADOS

Rosa Mateo Girona

Centro Universitario Villanueva. C/ Costa Brava, 2. 28034. Madrid.

rmateo@villanueva.edu

Resumen

El MECD ha publicado los resultados de la prueba de acceso a la Universidad por materias para el conjunto del estado. Las calificaciones en Geografía son mejorables. En la convocatoria ordinaria del año 2014, de las treinta y seis materias evaluadas, la Geografía obtiene la nota media de los aprobados más baja: un 6,82. Según el calendario de implantación de la LOMCE, queda un curso de la actual selectividad. En los últimos años muchos profesores han reflexionado sobre las PAU. Es necesario seguir estudiando las pruebas y sus resultados para que puedan inspirar los exámenes previstos al finalizar la ESO y el Bachillerato; y adecuar los objetivos y los contenidos del currículo para que sea formativa.

Palabras clave

PAU, Selectividad, Geografía, Estado Español, Autonomías.

1. INTRODUCCIÓN

El tema de la evaluación en los contextos educativos es, sin temor a exagerar, uno de los que más estudios suscitan entre los investigadores, y que más preocupan, por distintos motivos, a profesores, alumnos y familias; también a los directores de los centros educativos así como a la propia inspección y administración educativa. Ese protagonismo de la evaluación, desde la Ley General de Educación en 1970, va creciendo en las distintas leyes educativas que se han ido desarrollando en España (Pérez Juste, 2007). También en la actual ley de educación, LOMCE, la evaluación tiene una fuerte presencia, aparece más de 230 veces repetida a lo largo del texto.

Las pruebas de acceso a la Universidad de Geografía son hoy el mejor indicador que tenemos para conocer lo que los alumnos están aprendiendo e, indirectamente, cómo se está impartiendo esta materia en la enseñanza secundaria. La cuestión es ¿estamos en condiciones de aprovechar esta experiencia de veinte años para proponer mejoras en los exámenes que se puedan plantear? ¿Qué propuestas están obteniendo mejores resultados? ¿Ayudan dichas propuestas a los alumnos a “ver y pensar el mundo de una forma geográfica”? (Bartolomé y Matarredona: 2007, 448).

En esta comunicación intentamos responder estas cuestiones. En primer lugar, aproximándonos al marco legal que les ha dado su forma actual, y al que va a configurarlas en breve. En segundo lugar, repasaremos las reflexiones que, desde la Geografía, se vienen haciendo en los últimos cinco lustros. En tercer lugar, analizaremos los resultados de los dos últimos años de las pruebas para el conjunto del Estado así como los exámenes que se han propuesto en los distintos distritos universitarios por los equipos de profesores de Universidad que coordinan las pruebas en mayor o menor sintonía y comunicación con los profesores de secundaria.

2. MARCO LEGAL EN EL QUE SE DESARROLLA LA PRUEBA

La prueba de acceso a la Universidad en la asignatura de Geografía es relativamente reciente. Es la LOGSE³¹ la que introduce la materia de Geografía en el currículo de Bachillerato³², en su artículo nueve.

Posteriormente, se regula la prueba de acceso durante el periodo de implantación anticipada³³ y, finalmente, mediante el Real Decreto³⁴ que explícitamente señala en su artículo ocho las materias incluidas en la segunda parte de la prueba.

Así pues, siguiendo el calendario escolar aprobado (Figura 1), en torno al curso 1997-1998, todos los distritos universitarios incluyen la materia de Geografía entre las materias evaluadas en las pruebas de acceso. El curso 2016-2017 se cumplirán veinte años que esta materia se evalúa para el acceso a la universidad. Ese año, si continúa vigente la LOMCE, será el primero en realizarse la evaluación final de Bachillerato que también incluye, entre las materias a evaluar, la Geografía. De momento, lo que sí sabemos es lo dispuesto en el apartado tres del artículo treinta y uno del Real Decreto que desarrolla el currículo de Bachillerato³⁵, esto es, que las pruebas serán las mismas para todo el territorio del estado español.

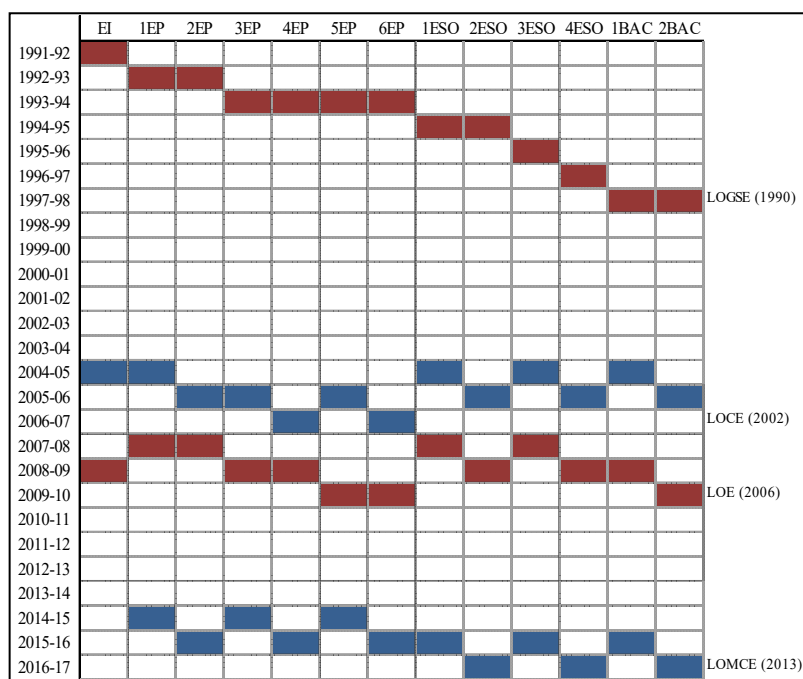


Figura 1. Calendario de implantación de la legislación educativa (1990-2013). Fuente: elaboración propia.

³¹ Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo.

³² Real Decreto 1700/1991 de 29 de noviembre (Boletín Oficial del Estado de 2 de diciembre) que determina la estructura del nuevo Bachillerato.

³³ Orden de 10 de diciembre de 1992 por la que se regulan las pruebas de acceso a la Universidad de los alumnos que hayan cursado las enseñanzas de Bachillerato previstas en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, durante el periodo de implantación anticipada de estas enseñanzas.

³⁴ Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios.

³⁵ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Las administraciones educativas se responsabilizarán de la aplicación y corrección de las pruebas. En cuanto a la aplicación y corrección de las pruebas, está previsto que sea profesorado del sistema educativo externo al centro³⁶.

La diferencia no es pequeña. La Universidad deja de tener una influencia en el diseño de la prueba y, por tanto, en la enseñanza de la materia. Será la administración central la que asumirá, en gran medida, ese papel.

3. ESTUDIOS REALIZADOS POR LOS GEÓGRAFOS SOBRE LAS PRUEBAS DE ACCESO

Los estudios elaborados sobre los exámenes de Geografía que se hacen en las pruebas de acceso a la Universidad, entre comunicaciones, artículos y capítulos de libros, no son abundantes. Gran parte de ellos se han elaborado y presentado en distintos congresos convocados por el Grupo de trabajo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles. En ellos, se ha reflexionado y trabajado sobre diferentes aspectos de estos exámenes, que a continuación intentaremos sintetizar. En la Tabla 1 se relacionan dichos estudios, con su fecha, ámbito de estudio e ideas fundamentales que aportan.

Fecha	Autores	Ámbito de estudio	Idea que aportan para la mejora de la enseñanza de la Geografía
2001	X.M. Souto y S. Claudino	Galicia y Valencia. España y Portugal	Necesidad de investigación para que las pruebas ayuden a la mejora real de la enseñanza.
2001	E. Climent López	Aragón. España	Profundizar en las relaciones universidad, departamentos y profesores de secundaria, descartar la inhibición y la prepotencia.
2007	P. Bartolomé y E. Matarredona	Alicante. Valencia	Necesidad de la formación constante de los profesores que imparten la materia, tanto en contenidos como en didáctica.
2007	C. Mesejo González	Galicia.	Profundizar en el análisis de los resultados concretos de cada bloque para mejorar la prueba.
2008	M.A. Rodríguez Doménech	España	Coordinar los esfuerzos de la comunidad de geógrafos para homogeneizar planteamientos, teniendo en cuenta las particularidades de las autonomías.
2009	A.L. García Ruiz y J.J. Lara Valle	Granada. Andalucía	Analizar los contenidos de las pruebas para valorar la implementación de los principios metodológicos de la Geografía.
2011	M.J. González González	Castilla y León. España	Mejorar los instrumentos de valoración y calificación, profundizando en los criterios de corrección.
2011	J. Martín Martín y M.L. Vazquez Sánchez.	Castilla-La Mancha. España	Estudiar las relaciones que pueden existir entre la enseñanza y evaluación de la Geografía en secundaria y la demanda de estudios universitarios de esta materia.
2011	R. Martínez y E. Gil Meseguer	Murcia	Mejorar la formación de los profesores que se incorporan a la docencia, compartiendo experiencias de buenas prácticas de profesores veteranos.
2011	J. Navarro Luna y F. Gil Salvador	Sevilla. Andalucía	Comparar los resultados de Geografía con otras materias de modalidad como expresión de los estudios universitarios más demandados.
2011	P. Ibarra	Aragón	Crear herramientas que fomenten el trabajo en equipo de

³⁶ Recuperada de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/evaluacion/bachillerato.html>) el 24/09/2015.

Fecha	Autores	Ámbito de estudio	Idea que aportan para la mejora de la enseñanza de la Geografía
	Benlloch y otros		profesores de Geografía universitarios y de secundaria, no sólo para mejorar las PAU.
2011	X.M. Souto González	Valencia. España	Formular exámenes que permitan valorar la madurez del alumno ante problemáticas de la vida geográfica real.
2014	X.M. Souto, V.M. Vercher y M. Rodríguez.	Valencia	Evaluar las cuestiones concretas de las pruebas a través de las respuestas de los alumnos para determinar las mejoras.
2014	E. Gil Meseguer	Murcia	Implicar a los docentes en los cambios educativos (currículos, pruebas...), son los que conocen la realidad.

Tabla 1. Síntesis de estudios sobre la PAU en Geografía (2000-2015). Fuente: elaboración propia.

Todos los autores coinciden en la idea del carácter formativo que tendrían que tener estas pruebas, es decir, deberían ser un instrumento al servicio de la mejora de la didáctica de la Geografía y del aprendizaje de los alumnos. Observamos, sin embargo, diferencias a la hora de enfocar los cinco grandes ámbitos que, de alguna manera, observamos que se repiten en todas: el currículo del Bachillerato, la estructura de la prueba, el papel de los profesores universitarios y de secundaria, los problemas y las expectativas de los alumnos y, finalmente, las mejoras que proponen.

A. En primer lugar, uno de los temas sobre el que se ha trabajado ha sido el currículo ordenado por la legislación educativa de Bachillerato. En concreto, sobre los fines de la prueba, y subrayan la adecuación o no de los objetivos y contenidos del currículo a la prueba; finalmente, valoran el tiempo que en el currículo se dedica a la materia.

Así, la legislación de los noventa explicita la finalidad que tienen estas pruebas: valorar la madurez académica y los conocimientos adquiridos de estas enseñanzas en el Bachillerato; sin embargo, cada vez más *“las PAU se plantean como un medio para canalizar el acceso a las carreras de mayor demanda, como un modo de control o supervisión por la universidad de la selección de quienes van a ser sus estudiantes o incluso como una manera de neutralizar las diferencias que se dan entre los centros de bachillerato respecto al nivel que exigen a sus alumnos con su correspondiente reflejo en las calificaciones”* (Climent: 2001, 611). Para el profesor Souto (1998) las pruebas externas (entre las que señala la prueba de selectividad) se han utilizado en diferentes países *“no sólo para medir y clasificar la competencia individual del alumnado, sino también para mejorar los planes de estudio”*. Otros autores, con argumentos similares o parecidos, también definen la finalidad real de estas pruebas (Mesejo: 2007, 450).

Sobre los objetivos Souto y Claudino subrayaban *“la coincidencia [de los objetivos de los distintos currículos] en destacar las aportaciones educativas de la geografía”*, y presuponían que los redactores de las pruebas de acceso lo habrían tenido en cuenta. Los fines y contenidos de 2º de Bachillerato, para estos mismos autores *“revelan una preocupación por un conjunto de conocimientos que sea formativo para un ciudadano del siglo XXI”* (2001, 193). Pensaban, finalmente, que las pruebas analizadas no tenían la relevancia que los fines y los contenidos del currículo apuntaban. Para Mesejo la prueba (que tendría que proponer la LOE por contraposición a la LOCE) debía basarse en los objetivos generales del Bachillerato así como en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la materia de Geografía (2007, 450). La profesora Rodríguez Doménech hacía un análisis comparativo de los contenidos en los currículos de algunas comunidades autónomas y se planteaba si era posible *“coordinar y aunar los esfuerzos de la comunidad de geógrafos para que, teniendo en cuenta las*

particularidades de las diferentes Comunidades, hagan planteamientos básicamente coincidentes” (2008, 9); es posible que con la prueba que plantea la LOMCE sí se pudiera contribuir a homogeneizar planteamientos, siempre que el colectivo de geógrafos quisiera y pudiera participar en los planteamientos del MECED. En Murcia, esa comparación de los objetivos y contenidos del currículo del MECED con los de la Región, evidencia unas diferencias mínimas y no esenciales (Martínez y Gil Meseguer: 2011, 662).

En cuanto al tiempo dedicado a la materia y en relación a la función formativa que se le asigna en el currículo, la crítica que plantean algunos profesores es muy pertinente: las cuatro horas semanales en las que se trabaja durante el último curso son insuficientes para cubrir el currículo que se propone. *“Esto explica y justifica que, en la mayoría de las reuniones de la PAU, el debate central de los profesores de secundaria con los representantes de la Universidad gire en torno a que temas se excluyen de la prueba de selectividad”* (Rodríguez Doménech: 2008, 4). También García y Lara, al hacer una revisión crítica de los contenidos que la Junta de Andalucía propone para el Bachillerato apunta hacia una reordenación y simplificación de los mismos para su mejor comprensión (2009, 202-203).

B. En segundo lugar, destacan los análisis hechos sobre la estructura de la prueba de selectividad en las distintas comunidades han trabajado Souto y Claudino (2001) desde el punto de vista del aprendizaje que generan en el alumno; también Climent (2001) lo hace desde los resultados que, como corrector, puede comprobar en los distintos apartados de dichas pruebas sin aportar datos concretos. Sin embargo, Mesejo (2007: 455) describe las pruebas en Galicia y las relaciona con la valoración sobre el aprendizaje que hacen los grupos de trabajo de Geografía en Galicia. Además, como corrector de pruebas, detalla las calificaciones conseguidas en cada uno de los bloques, y señala la picaresca que existe (entre el profesorado) para aprobar la prueba resolviendo dos apartados (definición de conceptos y localización). Estos dos apartados alcanzan las mejores notas medias (1,4 y 1,81 sobre dos para definición de conceptos y localización respectivamente). Sin embargo, el tema y el ejercicio práctico (comentario de documento) son calificados con un 1,06 y 1,23 sobre 3 en cada caso. Las dificultades que señala en estos dos últimos ejercicios son: la dificultad para establecer relación entre más de dos factores o de extraer consecuencias, con frecuencia no saben organizar su discurso o seguir un protocolo de actuación simple. Lo mismo hacen otros autores desde Andalucía, con un tono más conciliador. Señalan que la prueba *“consta de tres grandes apartados que, de alguna manera, responden a los tres grandes tipos de objetivos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, aunque estos últimos, más bien son reflexivos. Ello, supone un avance con respecto a los exámenes tradicionales y una cierta consideración didáctica. Pero, sobre todo, permiten un aprendizaje más íntegro, completo y formativo de la materia y una forma más aproximada de evaluar la madurez de conocimientos de los estudiantes”* (García y Lara: 2009, 203). Estos mismos autores, al analizar los resultados de las pruebas en Granada afirman que el porcentaje de alumnos que suspenden el tema se sitúa por encima del 45%, en los otros dos apartados desciende al 35%. Lo más significativo de su desarrollo es *“la falta de relaciones causales, de explicaciones múltiples y, en definitiva, de reflexión, con la que abordar el tema; más bien tiene un carácter descriptivo y un tanto acrítico, aunque, a veces, expresen causas que ya están tipificadas y especificadas en los libros de texto. Falta, por tanto, un desarrollo reflexivo personal, mínimamente científico y didáctico y, con un sentido crítico y lingüísticamente bien expresado”* (García y Lara: 2009, 218-219). Desde Murcia, la estructura de la prueba también se justifica por los objetivos que

pretende conseguir de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, que se trabajan en los tres apartados. En el caso de Valencia, la prueba está planteada para que los alumnos tengan que resolver un problema geográfico a partir de unas cuestiones orientativas, aunque no queda claro si se está consiguiendo formar mejor a los alumnos; investigar más sobre los resultados nos permitiría deducir las estrategias de formación más adecuadas para lograr “*la autonomía crítica y la madurez personal*” (Souto: 2011, 280-281).

Finalmente, hay autores que piensan que la estructura de la prueba, en algunas comunidades, está condicionada por los criterios de corrección; en concreto, buscando la unificación de dichos criterios y su objetividad (Souto y Claudino, 2001; Mesejo, 2007; García y Lara, 2009). Este aspecto ha sido trabajado con más profundidad para mejorar las pruebas aplicadas en Castilla y León, señalando algunas pautas. En primer lugar, el carácter abierto de los enunciados, hace preciso aceptar una multiplicidad de enfoques, aunque es imprescindible recoger unos contenidos mínimos. Segundo, la coherencia en la estructura (una ordenación lógica de la secuencia expositiva, con una adecuada jerarquización de las ideas...). Valorar, además, la introducción de tasas, índices o datos estadísticos que apoyen las argumentaciones, así como el establecimiento de relaciones (aunque sólo se enuncien) entre las cuestiones planteadas y otras a las que el enunciado no hace referencia. Finalmente, la forma de exponer el tema, preguntas cortas y el vocabulario utilizado, tendrán su reflejo en la puntuación obtenida, que será mayor para aquellas respuestas que “argumenten” en lugar de “relatar”, así como para las que utilicen un vocabulario adecuado y preciso, propio de la disciplina, frente a otras en las que se detecte una “pobreza de lenguaje científico”, reflejada en el uso de términos coloquiales para designar aspectos, fenómenos o procesos geográficos que cuentan con su terminología específica (González: 2011, 656). Reconociendo la importancia de la corrección, también hay autores que minimizan las desviaciones: “*Con la revisión y segunda corrección se detecta que en la valoración total, no hay grandes diferencias. A lo largo de todos estos años, las diferencias no superan el punto, hacia arriba y hacia abajo, son valores decimales. Puede que con variaciones de dos o más puntos se pueden haber totalizado menos de un caso por año*” (Martínez y Gil Meseguer: 2011, 667).

C. En tercer lugar, los estudios que enfocan las pruebas de Selectividad, se ocupan del papel de los profesores que imparten la asignatura en Bachillerato. En concreto, preocupa su formación inicial, su especialización o no en la materia; también su actualización permanente. Otro aspecto no menos importante que estudian es cómo se desarrollan las relaciones de estos profesores con los coordinadores universitarios de la prueba.

Bartolomé y Matarredona (2007, 443-445) señalaban la principal problemática que suscitó la implantación de la Geografía en el Bachillerato LOGSE y la prueba de Geografía: la necesidad de formación del profesorado. El profesor de geografía de Bachillerato que se encontraba con más frecuencia en los centros no era especialista y, cuando sí lo era, no actualizaba su formación para seguir el espíritu del currículo y las tendencias de la nueva Geografía. Pensaban que en aquel momento, en la Comunidad Valenciana, si había una mayor interacción entre coordinadores de PAUs y los profesores que impartían geografía. En Aragón, la creación de una Comisión de armonización de Geografía, en 2009, que integraba a profesores de la universidad con los de secundaria ha generado sinergias para coordinar mejor las pruebas, facilitar la preparación del profesorado y realizar de forma conjunta múltiples actividades que mejorará la formación geográfica de los alumnos e, indirectamente, puede suscitar

vocaciones a geógrafo. La valoración de los miembros de esa Comisión de apoyo era explícita: “...se ha valorado y agradecido mayoritariamente por parte del profesorado de Bachillerato el trabajo realizado por la Comisión de apoyo a la armonización y la coherencia mostrada. También ha resultado muy positivo el canal de comunicación y colaboración que se ha abierto entre el profesorado de Bachillerato y el profesorado del Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio. Ha habido un trabajo colectivo y generoso de muchas personas que sin duda ha supuesto un esfuerzo, pero también ha generado mucha satisfacción. Parece que se ha logrado comenzar a reducir el escaso interés que provocaba” (P. Ibarra Benlloch y otros: 2011, 168).

También Mesejo afirmaba la escasez de profesores especialistas en el caso de Galicia, lo que se traducía en “*el nivel de profundización y matización*” en la materia (2007, 455). Por el contrario, una encuesta realizada a los profesores, en algunas provincias andaluzas, con el objetivo de aproximarse, de forma objetiva y contrastada, a las posibles razones sobre los bajos resultados, obtenidos en los exámenes de Geografía evidenciaba un perfil diferente al visto hasta el momento: “*el profesorado puede ser calificado como un profesorado cualificado, veterano, implicado voluntariamente en la enseñanza de esta materia y con un alto nivel de autoestima en cuanto a su preparación en la materia, en consecuencia, poco responsable respecto al nivel de fracaso en el resultado de las pruebas de selectividad*” (García y Lara: 2009, 222). Sin salir de la comunidad Andaluza, en Sevilla, uno de los trabajos revisados señala: “*un reciente estudio sobre una muestra significativa de 70 profesores refleja como la mayoría de docentes que imparten la docencia de Geografía tienen una fuerte influencia formativa de programas de Geografía con abundantes contenidos regionales, a lo que se une además una insuficiente preparación didáctica y la escasa representación de geógrafos en las aulas, donde la mayoría son especialistas en las diferentes épocas históricas*” (Ramiro i Roca, 2008). Ciertamente ésta escasa preparación de los docentes que imparten la materia de Geografía también se detecta y ha sido confirmada en las reuniones periódicas que la Ponencia de Geografía de la Universidad de Sevilla mantiene con los profesores” (Navarro y Gil Salvador: 2011, 681). En el caso de Murcia, exponen las diferencias entre el profesorado de los centros urbanos y las periferias, éstas últimas congregan a los más jóvenes, con menos experiencia y, en no pocas ocasiones, no son especialistas en geografía (Martínez y Gil Meseguer: 2011, 666).

Algunos autores denuncian la rutina de los profesores: “...estamos ante otro modelo de entender la didáctica de la geografía no exento de problemas, pues choca con las rutinas de los profesores de Secundaria, como se ha podido comprobar en las reuniones que se han celebrado desde la dirección de la Comisión de Pruebas de Acceso, en las cuales algunos profesores reclamaban un listado de conceptos y un tipo de prueba más cerrada, con menor interpretación de los problemas por parte del alumnado” (Souto y Claudino, 2001: 201). La réplica la encontramos en el testimonio de un profesor de secundaria: “no hay que buscar pruebas enrevesadas, sino aquellas, que respondan a unas mínimas exigencias formativas y con criterio. Este era la postura que defendí en la Coordinación de Selectividad. [...] conseguí que en la Comisión de determinación de propuestas de pruebas, existieran representación de profesores de Universidad y otra de profesores de Instituto. Que se propusieran pruebas alternativas, que se presentasen a la consideración de los demás y que se debatieran en la Coordinación. De esa forma, el profesor de instituto frenaba las pretensiones de los profesores de Universidad, que al no tener experiencia docente en enseñanzas

secundarias, proponían generalmente ejercicios muy enrevesados” (García y Lara: 2009, 212).

Otras actitudes de los profesores que aparecen reflejadas en los estudios señalan que los profesores tratan de influir en el examen. El relato siguiente refleja muy bien la situación: *“Los docentes se sienten “examinados” a través de los resultados obtenidos a nivel de centro. Buscan, no sólo que la nota se acerque a la que tienen los alumnos en su expediente de bachillerato (es difícil de superarla por lo general), sino que además, al alumnado no le resulte difícil la realización de la prueba, huyendo de cualquier “sorpresa”, entendida como materia no estudiada o una estructura de examen desconocida. Esto hace que la coordinación con ellos a lo largo del curso deba ser fluida y clara. Conseguir estos objetivos les reporta a nivel de centro, una buena “prensa”, de forma que la demanda de la asignatura permite su existencia o permanencia. El profesorado busca que los contenidos sean los mínimos e imprescindibles, que “casi” se pueda saber qué va a preguntarse en el examen y cómo, para prepararlo buscando buenos resultados. Existe además la competencia con otras materias que, en esa lucha por tener más presencia en la docencia, han simplificado extraordinariamente los contenidos y la estructura del examen de las PAU”* (Martínez y Gil Meseguer, 2011, 666).

D. En cuarto lugar, el aprendizaje de los alumnos también aparece entre las preocupaciones de los autores estudiados. La aparición de lagunas conceptuales, procedimentales y actitudinales achacables a la falta de coordinación entre los contenidos que han de aprenderse en la etapa obligatoria y en el Bachillerato (Bartolomé y Matarredona: 2007, 447). Descoordinación que aparecía, como vimos en Mesejo (2007: 456) cuando apuntaba los resultados de las pruebas y sus causas. El mismo autor expone, para el caso gallego, que se constatan las diferencias entre las convocatorias de junio y septiembre. En general, señala que la amplitud de conocimientos y la precisión y rigor en los conceptos son aceptables; aunque constata problemas en la capacidad de síntesis y de análisis, así como en los aspectos formales de la expresión escrita. Respecto a los distintos apartados de las pruebas, en las correcciones destaca: *“la buena localización, los fallos del vocabulario, el desconocimiento de los conceptos geográficos fundamentales y los errores en el comentarios de los gráficos, que se afrontan de manera descriptiva y poco analítica”* (Mesejo: 2007, 453).

Desde una óptica muy pegada a la realidad del aula, se señalan las *“dificultades que nuestros alumnos de 2º de Bachillerato encuentran a la hora de relacionar ideas de una cierta complejidad: cuando se tienen que analizar más de dos variables, cuando se relacionan dos variables complejas, cuando se relacionan variables de ámbitos distintos, cuando la relación entre variables va más allá de la relación causa- efecto; y finalmente, cuando se exige que el alumno interprete o evalúe una situación”* apuntado, entre las razones de estas dificultades, a las limitaciones del propio desarrollo intelectual de los alumnos en esas edades, a la falta de conocimientos básicos de Geografía y herramientas de análisis geográfico (González: 2011, 562).

En la Comunidad Valenciana, el análisis de las respuestas de los alumnos ha permitido especificar las limitaciones de su aprendizaje y ver, por ejemplo, la necesidad de *“incidir más en las relaciones conceptuales para alcanzar una explicación sistémica, propia de la geografía”* (Souto: 2014, 60).

E. En quinto lugar, para finalizar, muchos de los autores vistos proponen modelos concretos de pruebas, o mejoras en las que ya se vienen realizando. En algún

caso, la propuesta es muy concreta: la prueba implicaría la resolución de un supuesto que implicase el uso de conocimientos teóricos para el tratamiento y proceso de datos que permita elaborar solución/es razonada/s (Mesejo: 2007, 456; González: 2011, 654). Aunque no lo señalan explícitamente, esto supone formación del profesorado en esa misma línea.

En otros casos, las modificaciones se hacen analizando los resultados, y así se llega a una simplificación del examen y a dar más opcionalidad, lo que ha conducido a una mayor estabilidad y mejora en los resultados en el caso de Murcia (Martínez y Gil Meseguer, 2011, 668). En este sentido, desde Sevilla también se aduce *“la estabilidad, tanto en las orientaciones, como en la estructura y en los contenidos, resulta muy positivo y, en nuestra opinión, resulta determinante a la hora de fundamentar los resultados obtenidos”* (Navarro y Gil Salvador: 2011, 686). En el caso de Valencia las mejoras nacen del análisis de las mismas pruebas realizadas por los alumnos, proponiendo cuestiones concretas, por ejemplo: *“mejorar la formulación de las preguntas”* (Souto: 2014, 59).

Es muy interesante el trabajo realizado por varios autores desde Aragón, preguntan a los alumnos de la titulación universitaria de Geografía sobre la problemática de la asignatura de 2º de Bachillerato y les piden, además, soluciones que están en la línea de lo que vemos que repiten los profesores, pero con sus palabras: *“Que el examen de Selectividad no condicione tanto lo que tenemos que aprender. Sería mejor al revés: que el examen de Selectividad se centre en los contenidos fundamentales, en lo que nos sirva”*. *“Ajustar más el programa para que dé tiempo a darlo bien con las horas de clase que se tienen. Si todo es importante, ¿por qué no se reparte en otra asignatura más? Además, no se ve nada de Geografía desde 3º de la ESO”*. *“Aprender menos cosas de “memorieta” y trabajar más con las herramientas, que son mucho más interesantes y amenas y te da la impresión de que son más útiles. Se debería al menos hablar algo de los SIG, por ahí va nuestro futuro”*. *“Que se trabaje más interpretando la realidad y relacionando las cosas, mi profesor@ lo hacía genial pero otros compañeros no tuvieron tanta suerte...”*. *“Quitar del programa las cosas que hemos visto mil veces y ya te aburren, así también se descargaría el programa”*. *“Que los profesores de Geografía den la Geografía, los de Historia que den la Historia..., seguro que tanto los alumnos como los profesores están más contentos. No entendemos por qué esto es así, no pasa en otras asignaturas”*. *“Hacer salidas de trabajo de campo para ver en el terreno lo que se explica en clase; se pasa bien y se aprende mucho, es lo mejor”* (P. Ibarra Benlloch y otros: 2011, 168).

4. EL APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA: ANÁLISIS DE PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD Y DE SUS RESULTADOS EN EL ESTADO ESPAÑOL

Una de las formas de conocer si los alumnos estudian y aprenden geografía es analizar los exámenes para los que estudian y que realizan, así como los resultados de esos exámenes. Hemos estudiado los exámenes de Geografía que se han propuesto en las 17 comunidades autónomas en los cursos 2012/13 y 2013/14 (tanto para las fases general y específica como para las convocatorias ordinaria y extraordinaria)³⁷. Los resultados de estas pruebas por materias, para cada una de las autonomías, han sido publicados por el MECD para esos mismos cursos.

³⁷ Están publicados en las páginas de internet de las universidades.

4.1. ANÁLISIS DE LOS EXÁMENES DE GEOGRAFÍA EN LAS PAU

Las pruebas han mantenido un formato similar en estos dos años estudiados en las distintas comunidades autónomas. En general, se plantean dos ejercicios u opciones que se excluyen mutuamente. Cada una de las opciones se divide en varias partes, son llamadas de formas distintas: cuestiones, apartados, bloques, ejercicios o preguntas; por lo general, oscilan entre 2 y 4. Casi todas ellas comparten los tres apartados siguientes: vocabulario, tema y práctico que trabajaremos. En la Tabla 2 sintetizamos las características fundamentales de estas pruebas en cada una de las comunidades autónomas.

	OPC	Cues.	Corr. Cr./Or.	Vocabulario			Tema			Práctico			Mapa									
				SI/NO/PR	n° pal.	opt.	punt.	SI/NO/PR	dirigido...	opt.	punt.	SI/NO/PR	cues.	documentos	dirigido...	punt.	observaciones	SI/NO/PR	dirigido...	opt.	local.	punt.
1 Andalucía, Ceuta y Melilla	2	3	SI	SI	6	NO	3	SI	SI	NO	3	SI	1	mapa, gráfico...	SI	4		PR				
2 Aragón	2	2	NO	PR				SI	NO	SI	4	SI	1	mapa, gráfico...	SI	6	incluye definiciones	PR				
3 Asturias, Principado de	2	3	SI	PR				SI	NO	NO	4	SI	2	mapa, gráfico...	SI	6	incluye definiciones, dif. geografía física y humana	PR				
4 Balears, Illes	2	4	NO	SI	5	SI	3	NO				SI	3	gráfico, texto	SI	4		SI	SI	NO	8	3
5 Canarias	2	3	1	SI	4	SI	2	SI	SI	NO	4	SI	1	mapa, gráfico...	SI	3		PR				
6 Cantabria	2	4	1	SI	5	NO	2	SI	SI	NO	3	SI	1	mapa, gráfico...	SI	3		SI	NO	NO	5	1
7 Castilla y León	2	4	1	SI	5	SI	2	SI	NO	NO	3	SI	1	mapa, gráfico...	NO	3		SI	NO	SI	10	1
8 Castilla-La Mancha	2	4	SI	SI	4	NO	2	SI	SI	NO	3	SI	1	mapa, gráfico...	SI	3		SI	NO	NO	16	2
9 Cataluña	2	2	NO	PR				PR				SI	2	mapa, tabla...	SI	10	incluye definiciones y cuestión teórica con esquema, 5 p. cues.	PR				
10 Comunitat Valenciana	2	4	NO	NO				NO				SI	4	mapa, tabla, gráfico...	SI	10	2,5 p. cues.	PR				
11 Extremadura	2	4	1	SI	5	NO	2	SI	NO	SI	3	SI	1	mapa, gráfico...	SI	3		SI	NO	NO	18	2
12 Galicia	2	3	NO	SI	5	SI	2	SI	SI	NO	4	SI	1	mapa, gráfico...	SI	4		PR				
13 Madrid, Comunidad de	2	4	NO	SI	6	SI	1,5	SI	SI	NO	4	SI	1	imagen, gráfico...	SI	2,5		SI	SI	NO	10	2
14 Murcia, Región de	2	3	SI	SI	7	NO	3,5	SI	NO	NO	3,5	SI	1	mapa, gráfico...	NO	3		PR				
15 Navarra, Comunidad Foral de	2	3	NO	SI	4	SI	2	SI	SI	NO	4	SI	1	mapa, gráfico...	SI	4		PR				
16 País Vasco	2	3	NO	SI	4	NO	2	SI	NO	NO	4	SI	1	mapa, gráfico...	NO	4		PR				
17 Rioja, La	2	3	NO	SI	6	NO	3	SI	NO	NO	4	SI	1	mapa, gráfico...	NO	3		PR				

Tabla 2. Comparación de las pruebas de Selectividad de las Comunidades Autónomas.

Fuente: elaboración propia.

Un aspecto que algunas pruebas contemplan es la corrección gramatical y ortográfica, así como la adecuada presentación del ejercicio de Geografía. En concreto, cuatro de ellas señalan en la prueba que se tendrán en cuenta y otras cuatro dan un punto a este aspecto, tres en el cómputo total de la nota y una restándolo del diez.

a) Definición de vocabulario geográfico.

Se trata de definir conceptos, términos, cuestiones cortas... son trece las autonomías que sí lo trabajan directamente, una que no lo trabaja (C. Valenciana) y tres que lo piden en las prácticas: Aragón, Asturias y Cataluña.

En cada una de las opciones, suelen pedir que definan de cuatro a siete términos o conceptos. Además, seis de éstas sí dan al alumno más términos para que puedan elegir. Y las puntuaciones asignadas son muy variadas entre las distintas comunidades: la mayoría asignan a cada palabra una puntuación de 0,40 a 0,60, salvo en el caso de Madrid que baja a 0,25 por término.

En algunas autonomías concretan mucho lo que se pide, en Canarias ofrecen el concepto y tres respuestas posibles para elegir. En algunas comunidades sugieren que se acompañen las definiciones de ejemplos ilustrativos, referidos a un espacio concreto (Balears, Cantabria, Castilla-La Mancha y Extremadura). En otras comunidades limitan el espacio de la respuesta (Balears, Madrid, Murcia y País Vasco).

Transcribimos a continuación las valoraciones de los autores estudiados sobre este apartado. En dos casos, se valora de forma negativa, en el primero por los resultados: *“La pregunta consistente en definir una serie de términos geográficos no es contestada al completo por un número elevado de alumnos, que suelen dejar algunas definiciones en blanco, aunque se les dé opción de elegir, siendo frecuente además la presencia de errores e incorrecciones dignos de figurar, en muchos casos, en una antología del disparate”* (Climent: 2001, 615); en el segundo por su descontextualización: *“...estas definiciones conceptuales son ajenas al marco donde se producen y por ello son abstractas y poco significativas”* (Souto y Claudino: 2001, 193). Otros autores argumentan la necesidad de este tipo de cuestiones:

“El dominio de una terminología adecuada resulta fundamental en todas las disciplinas, y muy particularmente en el caso de la Geografía. Por ello, en el curriculum se fija como uno de los objetivos conseguir que el alumno utilice un vocabulario adecuado. Nuestra disciplina, necesita de muchos conceptos porque su campo es tan amplio como variado; su carácter de ciencia de síntesis, le permite abordar un sinfín de problemas y temas relacionados con el medio y la sociedad” (García y Lara: 2009, 204). En ese mismo sentido: *“La pregunta de términos geográficos, no sólo es para conseguir que el alumno utilice un vocabulario adecuado, es también para lograr la concreción, la claridad de ideas, la comprensión de conceptos que son básicos en Geografía”* (Martínez y Gil Meseguer: 2011, 664).

b) Elaboración de un tema.

Son catorce las autonomías que incluyen este tipo de actividad (aunque Canarias lo plantea como dos preguntas teóricas), dos no lo incluyen (Baleares y Valencia) y una lo incluye en la parte práctica (Cataluña).

Entre las catorce que sí incluyen esta actividad, hay siete que presentan el tema con el título exclusivamente, de forma que dejan el tema muy abierto para que el alumno pueda desarrollarlo como quiera; y otras tantas que plantean un esquema para orientar al alumno en el desarrollo del mismo. Hay, además, dos autonomías que, en la misma opción, plantean dos temas para que el alumno pueda elegir (Extremadura y Aragón); suelen estar enfocados a Geografía Física o a Geografía Humana. En cuanto a la puntuación, en seis comunidades supone un tercio de la nota (con un 3 o 3,5), y en ocho autonomías supone 4 puntos.

De nuevo, comprobamos una diversidad de opiniones entre los autores trabajados. Así los hay que no ven su capacidad de formar por los resultados que se obtienen:

“El desarrollo del tema suele ser repetitivo, en el sentido de que los alumnos siguen esquemas o planteamientos estándar, que se ajustan muy estrechamente a los de los libros de texto más utilizados. En la mayor parte de las ocasiones se asemeja más a la repetición de una lección aprendida que al resultado del estudio reflexivo realizado por una persona intelectualmente madura” (Climent: 2001, 615). Otros sí ven su capacidad formativa a pesar de los resultados que se observan y que ponen en evidencia los déficits de formación de los alumnos:

“... el tercer ejercicio era redacción sobre un tema del cuestionario. Éste era el peor de los ejercicios, el que peor se hacía y el que peor se puntuaba, primeramente porque no estaba cuantificado y el profesor ya tenía que actuar más, según criterios más personales y libres; pero, en segundo lugar también, y creo que era el problema, es que era el que peor contestaban los alumnos. Creo que se debe a que el alumno hace

una mala estrategia en cuanto a la distribución temporal en el desarrollo de la prueba y cuando llega a este ejercicio, había desarrollado tiempo con los anteriores (sobre todo con el segundo), que llegaba extenuado a él, y por tanto, lo dejaba muy reducido; pero también puede deberse a que el alumno no sabe relacionar ni desarrollar una redacción. O sea, aquí es donde se presentaba el problema de la LOGSE, el problema de no saber escribir...” (García y Lara: 2009, 214-215). Finalmente, hay quien argumenta las virtualidades de este ejercicio para la formación del alumno: *“La pregunta que consiste en la realización de un tema, lo que pretende es que el alumno sepa utilizar el idioma y la terminología geográfica. Que sea capaz de estructurar adecuadamente el tema a realizar, en una secuencia ordenada y lógica y, por supuesto, si la Geografía es una disciplina de síntesis donde los aspectos están relacionados, sepan, o por lo menos lo intenten, plasmar esas relaciones que se dan en el territorio. El tema siempre ha sido el más valorado. Sobre el vocabulario porque éste estaba prefijado y nunca se sale de preguntas sobre esos términos acordados. Sobre el práctico porque en el material que se le entrega está la información, los datos a explicar o interpretar. El tema lo confeccionan ellos libremente, y deben de saber ajustarse a lo que se les demanda. Cuando se ha intentado dirigirlos con preguntas, los resultados han sido peores, se dedicaban a contestarlo como preguntas en vez de construir un tema”* (Martínez y Gil Meseguer: 2011, 664).

c) Parte práctica

Todas las autonomías tienen una o más partes prácticas. En concreto, Asturias, Baleares, Cataluña y Valencia plantean más actividades prácticas. Los documentos que seleccionan para que los alumnos trabajen sobre ellos suelen ser mapas, planos, tablas, gráficos, climogramas, etc. Destacar el uso de fotografías en Madrid, que siempre ofrece una fotografía para comentar en una de las opciones; o textos, es el caso de Baleares que suele seleccionar textos periodísticos, científicos para su comentario. También hay que subrayar que la prueba de Valencia ofrece varios documentos de distinto tipo para que el alumno tenga que analizarlos relacionando unos con otros.

De las diecisiete pruebas que se han analizado con actividades prácticas, vemos que en cuatro autonomías no concretan orientaciones para que los alumnos puedan realizar los comentarios de los documentos que se les proponen (Castilla y León, Murcia, País Vasco y La Rioja). El resto sí dan criterios u orientaciones, o bien hacen preguntas que dirigen los análisis de los alumnos. La puntuación que se otorga a esta parte es realmente la más variada, oscila entre los 2,5 de Madrid a los 10 puntos que se dan en Valencia o Cataluña. Ya hemos visto que Cataluña incluye otras cuestiones de tipo más teórico en estas actividades prácticas que plantea, y señalar que Valencia valora cada una de las cuatro cuestiones que plantea con 2,5 puntos.

Finalmente, en seis comunidades autónomas, los profesores que han elaborado las pruebas de selectividad han considerado pertinente incluir un mapa para comprobar la capacidad de localizar diferentes lugares. En las once autonomías restantes, tal propósito se cumple a través de la propia actividad práctica; dado que todas proponen trabajar con mapas, lo que implica ya evaluar esa capacidad aunque de forma indirecta. Dos de ellas, además de pedir explícitamente que localicen algún territorio, piden que se haga un análisis de lo que se representa en el mapa, en ambos casos con orientaciones concretas: Baleares y Madrid. En las otras cuatro sólo piden que se identifiquen los lugares marcados en el mapa mudo. En una de ellas, dan distintas opciones para que se pueda elegir (Castilla y León). En cuanto a la puntuación, vemos que cuatro de las pruebas sí tienen unos parámetros claros para evaluar las respuestas: Baleares, Cantabria, Castilla y León y Madrid. En los casos de Castilla- La Mancha y

Extremadura no son tan claros. De hecho Castilla-La Mancha, en los criterios de corrección que ha publicado señala algunas localizaciones como opcionales³⁸ y en Extremadura, es el equipo de correctores quiénes se ponen de acuerdo para establecer los valores³⁹.

También aquí hemos encontrado que muchos de los autores, trabajando sobre los exámenes respondidos por los alumnos, detallan los errores más frecuentes de los alumnos; desde éstos la mejora resulta más sencilla. Dos de ellos anotan algunos aspectos negativos: *“El ejercicio práctico se convierte en buena parte de los casos en el desarrollo del tema reflejado en el título del material gráfico propuesto, en vez de ser un comentario de éste. Los alumnos frecuentemente ignoran la información que contiene e incluso hacen afirmaciones que se contradicen claramente con ella. Rara vez son capaces de valorar la fuente de información, las variables representadas o el sistema de representación empleado. Sin querer cargar las tintas ni generalizar en exceso, lo cierto es que los fallos señalados se detectan en un número significativamente elevado de exámenes, aunque no sea posible precisarlo con datos contrastados con rigor estadístico”* (Climent: 2001, 616). O también: *“Pero lo más representativo es la lectura de un mapa, el comentario de un texto, de un gráfico o de una tabla de datos numéricos. La finalidad de estos ejercicios reside tan sólo en comprobar que el alumno es capaz de hacer dicho ejercicio y no tanto en que se sirva de estas técnicas de trabajo para formular mejor sus argumentos explicativos”* (Souto y Claudino: 2001).

A continuación señalamos otros autores que subrayan las habilidades que se quieren lograr: *“Dos habilidades básicas se pretenden conseguir con estos ejercicios. De una parte desarrollar el Principio de Localización (Espacialidad) lo que exige un conocimiento básico del tema y una identificación descriptiva de los distintos lugares, provincias y regiones de España y de la Península, tanto en sus aspectos físicos como humanos: zonas climáticas, roquedo peninsular, tasas de natalidad y mortalidad, etc. La otra habilidad intelectual importante que se pretende alcanzar, está alimentada por el Principio de Interdependencia que, en este caso, se especifica en las relaciones entre el hombre y el medio, planteadas en espacios y actividades concretas: producto interior bruto por regiones, dominios agrarios, áreas turísticas, densidades industriales, etc.”* (García y Lara: 2009, 206-208). En este sentido: *“La tercera pregunta siempre es el práctico. Como se considera que la localización es fundamental en nuestra materia, los mapas tienen una clara presencia desde mapas mudos para sobre ellos localizar el hecho que interesa, a mapas temáticos de todos los aspectos de la Geografía. Por el tiempo que se dispone para la realización del ejercicio y, por la propia naturaleza de la prueba de garantizar el anonimato totalmente nunca se pide la realización de gráficos, croquis o cualquier expresión gráfica de la disciplina, que además de necesitar de más tiempo, podría facilitar detalles claramente diferenciadores en los exámenes. Gráficos de todo tipo, cuadros de datos y textos (estos últimos se han utilizado en exámenes de invidentes) y planos urbanos, pero nunca fotografías por la negativa del profesorado. Esta oposición la fundamentan en la desigualdad que podría ocasionar entre centros con mejores medios y, en la exigencia de que si aparecen deben de tener un dossier,*

³⁸ Recuperado de http://www.uclm.es/preuniversitario/paeg/pdf/criterios/2014/Geografia_jun.pdf (21/09/2015)

³⁹ Ver en el Acta de la Reunión de Coordinadores de Geografía, PAU de Extremadura (02/05/2013, pág. 2). Recuperado de: http://www.unex.es/organizacion/gobierno/vicerrectorados/vicealumn/funciones/car_20050411_001/coordinacion-bachillerato/coordinacion_2012-13/materias/copy12_of_tecnologia-industrial-1 (21/09/2015)

para todos los centros igual, (...). En el caso de que el alumno dibuje y localice en el mapa algún hecho, el mapa se les proporciona igual a todos. Con esta pregunta se pretende conseguir el desarrollo del principio de localización, que exige un conocimiento del tema y una identificación descriptiva de los lugares, o ámbitos territoriales de España o de la Península Ibérica (esta diferenciación tiene que ser clara), tanto en los aspectos físicos como humanos. También, se busca que sean capaces de explicar fenómenos o hechos que se solicitan. Sería el principio de interdependencia (que ya en el tema se buscaba conseguir), tanto en los aspectos físicos (clima y vegetación o, hidrología, geomorfología e hidrografía, etc.) como humanos (población y crecimiento económico) y físicos y humanos (clima y áreas turísticas, actividades agrarias, etc.)” (Martínez y Gil Meseguer: 2011, 664-665).

4.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS EXÁMENES DE GEOGRAFÍA

Como señalamos anteriormente, en estos dos últimos años, el MECD ha publicado en su página de internet los resultados de las pruebas de selectividad por materias para el conjunto del estado. En los años ochenta, el Centro de Investigación y Documentación Educativa del MECD realizaba el análisis de los resultados de las pruebas, desglosando algunas materias. Con el traspaso de competencias a las autonomías, la publicación de estas notas dejó de hacerse de forma conjunta, y cada una de las regiones se hizo cargo de su análisis y publicación; lo que ha supuesto que, de hecho, no haya publicaciones “oficiales” de las notas de las pruebas de acceso por materias en las autonomías.

Para este estudio, por motivos de espacio, hemos seleccionado una de las posibles variables: la nota media de la materia de Geografía para las autonomías. El objetivo es ver si podemos establecer algún tipo de relación entre la estructura de la prueba y los resultados que se obtienen, para poder seguir profundizando en esa dirección.

La nota media de Geografía en la fase general (ver la Tabla 3) ha sido de 6,1 en los dos cursos en la convocatoria ordinaria, un punto menos (5,1) en la extraordinaria. En la fase específica bajan estas notas los dos años estudiados, tanto en convocatoria ordinaria (5,5 y 5,7 en 2013 y 2014 respectivamente) como en la extraordinaria (4,8 y 4,9 en estos dos años también).

Con respecto a otras materias evaluadas, en la convocatoria ordinaria del curso 2013 y para el conjunto del estado español, la materia de Geografía estaba en el número 31 de las 36, la nota era de 6,07. Las asignaturas que tenían una nota media más baja eran: Lengua castellana y literatura (6,05), Literatura castellana (6,02), Física (5,92), Matemáticas II (5,69) y Química (5,68). Para esa misma convocatoria ordinaria de 2014; comprobamos que la Geografía baja al puesto 32 con un 6,15 de media. Son las materias de Anatomía aplicada (6,03), Física (5,82), Matemáticas II (5,79) y Química (5,69), las que obtienen notas más bajas.

En cuanto a las notas obtenidas según comunidades autónomas, analizaremos con más detenimiento las correspondientes a la fase general y convocatoria ordinaria. Así, vemos que en 2013 destacan con las notas más altas: La Rioja (7,01) y Extremadura (6,88); y con las más bajas: Madrid (5,62) y Galicia y Murcia con 5,67 y 5,70 en cada caso. En 2014, destacan Aragón y Asturias con medias de 6,80 y 6,79; las notas más bajas son para Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana y, de nuevo, Galicia (en torno al 5,70).

	Fase General						Fase Específica					
	Convocatoria ordinaria			Convocatoria extraordinaria			Convocatoria ordinaria			Convocatoria extraordinaria		
	2013	2014	Var.	2013	2014	Var.	2013	2014	Var.	2013	2014	Var.
Total	6,07	6,15	0,073	5,12	5,11	-0,008	5,52	5,74	0,220	4,78	4,90	0,126
Andalucía	5,82	6,04	0,218	5,58	5,30	-0,277	4,88	5,29	0,406	5,03	4,92	-0,102
Aragón	6,58	6,80	0,221	5,29	5,76	0,472	5,66	5,92	0,258	4,68	4,68	-0,004
Asturias (Principado de) ⁽¹⁾	6,39	6,79	0,401	4,00	4,79	0,793	5,55	5,55	-0,006	4,53	5,29	0,767
Baleares (Illes)	6,13	6,48	0,357	4,78	5,47	0,688	5,84	6,45	0,605	4,89	5,16	0,278
Canarias		6,65	6,655		5,24	5,242		6,52	6,521		5,08	5,085
Cantabria	6,55	6,69	0,140	5,64	5,35	-0,285	5,60	5,85	0,245	4,89	4,80	-0,082
Castilla - La Mancha	6,51	5,74	-0,774	5,41	4,97	-0,435	5,66	5,16	-0,504	4,80	4,35	-0,451
Castilla y León	6,33	6,62	0,290	5,53	5,48	-0,051	5,49	5,92	0,428	4,96	5,03	0,072
Cataluña	6,56	6,06	-0,497	5,03	4,84	-0,186	6,21	5,74	-0,473	4,82	4,54	-0,281
Comunitat Valenciana	6,01	5,73	-0,274	4,85	5,42	0,568	5,95	5,59	-0,357	4,81	5,52	0,709
Extremadura	6,88	6,60	-0,277	5,00	5,56	0,567	5,83	5,79	-0,031	4,64	5,42	0,779
Galicia	5,67	5,68	0,007	3,62	4,10	0,474	4,61	4,65	0,034	2,80	3,22	0,416
Madrid (Comunidad de)	5,62	6,52	0,903	5,41	5,09	-0,326	5,52	6,28	0,764	5,25	5,04	-0,215
Murcia (Región de)	5,70	6,25	0,550	5,27	5,41	0,137	5,37	5,86	0,487	4,70	4,78	0,079
Navarra (Comunidad Foral de)	6,10	6,37	0,268	4,69	3,34	-1,351	5,16	5,83	0,672	4,27	3,55	-0,715
País Vasco	6,01	6,04	0,027	5,22	5,07	-0,150	5,53	5,71	0,181	4,80	4,79	-0,014
Rioja (La)	7,01	6,18	-0,830	5,18	4,67	-0,506	6,04	6,05	0,006	5,65	3,70	-1,944

(1) Asturias no ha facilitado información de estudiantes matriculados por materia. Reproducimos textualmente la nota del MECD, no se ofrecen los resultados de Canarias.

Tabla 3. Nota media de la materia de Geografía. Fuente: MECD, elaboración propia.

Por otra parte, cabe destacar que la evolución de las notas entre los dos años es negativa en cinco comunidades (Castilla-La Mancha, Cataluña, Valencia, Extremadura y La Rioja) aunque los valores son relativamente pequeños en todas ellas salvo en dos: Castilla-La Mancha y La Rioja. En el sentido contrario, destaca la evolución interanual muy positiva de la Comunidad de Madrid.

Si relacionamos estos datos con las características señaladas en la Tabla 2, vemos como La Rioja que alcanza en 2013 un 7,01 ha propuesto un examen con 3 ejercicios: vocabulario, tema y práctico, los tres ejercicios tienen un carácter abierto, esto es, las respuestas de los alumnos no están orientadas y no contemplan la optatividad. En 2014, es Aragón la que obtiene la mejor nota; su examen, sin embargo planea dos cuestiones, un tema (no dirigido pero optativo con otro) y un ejercicio práctico (dirigido y con definiciones incluidas). Las notas más bajas se repiten en Galicia, y aquí se ha optado por un examen con tres actividades: vocabulario, tema y práctico; hay optatividad en el vocabulario pero no en el tema y, tanto el tema como el práctico están dirigidos, esto es, tienen un carácter más cerrado.

Aunque algún dato sí coincide con las apreciaciones de algunos de los autores; la escasa concreción de los resultados facilitados por el MECD no permite realizar un estudio en profundidad para la mejora de las pruebas y, consiguientemente, de las notas; y esto porque, obviamente, no nos permite conocer los errores de los estudiantes.

5. CONCLUSIONES

Algunas líneas de actuación para mejorar el aprendizaje de la Geografía en la enseñanza secundaria y en las pruebas de acceso (así como en la previsible evaluación final de Bachillerato) ya se esbozaron en la Tabla 1, cuando señalamos las ideas que los investigadores seleccionados aportaban para ese avance. Tres de ellas nos parece que son las más relevantes:

1. Continuar las investigaciones sobre los exámenes y los resultados en estas pruebas. Para esto se necesita que la administración facilite los resultados de todos de los ejercicios de la prueba. Es esta información la que permite detectar los problemas y las mejoras en el aprendizaje de la Geografía. En cuanto a las diferencias de enfoque detectadas sobre los tipos de ejercicios propuestos (actividades memorísticas y actividades de razonamiento), se podría analizar si se obtienen diferencias significativas o si son dos líneas de trabajo compatibles. Este nos parece el camino más fecundo para intervenir en la didáctica, mejorando la forma de trabajar la Geografía en clase. De esta forma se podrán plantear mejoras para diseñar la futura evaluación final de Bachillerato.

2. Formar equipos de profesores de distintos niveles (en el caso que nos ocupa, universidad y secundaria) para trabajar en la mejora del currículo y de la prueba ya que ambos tienen que aportar su visión específica y complementaria para coordinar los contenidos geográficos que se imparten en cada nivel.

3. Necesidad de la formación constante de los profesores que imparten la materia, tanto en contenidos como en la didáctica. En concreto, mejorar la formación de los profesores que se incorporan a la docencia, compartiendo experiencias de buenas prácticas de profesores veteranos.

6. BIBLIOGRAFÍA

Bartolomé, P. y Matarredonda, E., 2007. “Las relaciones entre la Universidad y las enseñanzas medias: las PAU”. AAVV. *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. AGE y Universidad de Valencia, pp. 441-448.

García, C.R.; Jiménez, M.D.; Moreno, C., 2001. “Las pruebas de acceso a la universidad (P.A.U.) de Historia de España. Una indagación sobre la formación del pensamiento histórico de los estudiantes”. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Miralles, P.; Molina, S.; Santisteban, A. (coord.). Ed. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 203-212.

García, A.L. y Lara, J.J., 2009. “La enseñanza de la Geografía en Bachillerato: datos y consideraciones sobre sus resultados en Selectividad”. *Cuadernos Geográficos*, núm. 44, pp. 193-232.

González, M^a J., 2011. “La geografía en las pruebas de acceso a la Universidad” en *Aportaciones de la geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida*. Delgado, J. J.; Lázaro, M.L. y Marrón, M.J. (Eds). Málaga: Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) y Universidad de Málaga, pp. 652-659.

Ibarra, P. *et al.*, 2011. “La geografía en segundo de Bachillerato y en las pruebas de acceso a las enseñanzas universitarias. Situación actual y nuevos planteamientos en Aragón”. *Rev. Geographicalia*, núm. 59-60, pp. 165-182.

Marrón, M.^a J., 1995. “La evaluación en Geografía”. *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Editorial Síntesis, pp. 337-353.

Martín, J. y Vázquez, M^a L., 2011. “La geografía en las pruebas de Selectividad (PAEG)”. *Aportaciones de la Geografía para aprender a lo largo de la vida*. Delgado, J. J.; Lázaro, M.L. y Marrón, M.J. (Eds). Málaga: Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) y Universidad de Málaga, pp. 670-677.

Martínez, R.; Conejo, F.; López, R., 2001. “La evaluación en las P.A.U. de Historia: un estudio de la transición a la democracia en España”. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Miralles, P.; Molina, S.; Santisteban, A. (coord.). Ed. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 259-268.

Martínez, R. y Gil, E., 2011. “Las pruebas de Selectividad de geografía en el distrito único de la Región de Murcia”. *Aportaciones de la Geografía para aprender a lo largo de la vida*. Delgado, J. J.; Lázaro, M.L. y Marrón, M.J. (Eds). Málaga: Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) y Universidad de Málaga, pp. 660-669.

Mesejo, C., 2007. “Las Pruebas de Acceso a la Universidad vistas desde el Noroeste”. AAVV. *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. AGE y Universidad de Valencia, pp. 451-456.

Navarro, J. y Gil, F., 2011. “La prueba de acceso en la materia de geografía en la Universidad de Sevilla (2001-2011)”. *Aportaciones de la Geografía para aprender a lo largo de la vida*. Delgado, J. J.; Lázaro, M.L. y Marrón, M.J. (Eds). Málaga: Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) y Universidad de Málaga, pp. 678-688.

Pérez, R., 2007. “La evaluación externa y sus implicaciones. Aspectos técnicos, prácticos y éticos” *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. núm. 6, 32.

Ramiro, E., 2008. ¿Alguien se prepara las clases de Geografía?... *Enseñar Geografía: La cultura geográfica en la era de la globalización*, Jaén: Ed. Grupo de didáctica de la AGE, pp. 161-176.

Souto, X.M., 1998. *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ed. del Serbal. Barcelona, 401.

Souto, X.M., 2011. “Las PAU de Geografía: ¿un obstáculo o una oportunidad?” *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Miralles, P.; Molina, S.; Santisteban, A. (coord.). Ed. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 271-284.

Souto, X.M.; Vercher, V.M. y Rodríguez, M., 2014. “¿Se puede mejorar el aprendizaje espacial con las PAU? Un estudio de caso: la PAU de Geografía de Valencia de 2012”. *Rev. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 28, pp. 43-63.