



Competencias de Pensamiento Histórico en las Pruebas de Acceso a la Universidad de Historia de España en la Comunidad de Madrid

María Montserrat Pastor Blázquez

Universidad Autónoma de Madrid

Mail: montse.pastor@uam.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1872-0239>

César Bernal Bravo

Universidad Rey Juan Carlos

Mail: cesar.bernal@urjc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2802-1618>

María de la Encarnación Cambil Hernández

Universidad de Granada

Mail: ncambil@ugr.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8648-4736>

María Pilar Molina Torres

Universidad de Córdoba

Mail: pilar.molina@uco.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7157-0324>

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es evaluar la presencia de las competencias de pensamiento histórico y sus niveles cognitivos en las Pruebas de Acceso a la Universidad, en la asignatura de Historia de España de Bachillerato, realizadas en la Comunidad de Madrid entre 2012 y 2022. Para ello, se ha utilizado una rúbrica de evaluación de competencias de pensamiento histórico (RECH), que incluye tres niveles de concreción, lo que permite evaluar la presencia de las ocho competencias históricas a través del análisis de 404 preguntas. Además, se ha realizado un análisis comparativo entre las preguntas de los exámenes correspondientes al periodo 2012-2016 (LOE) y las del periodo 2017-2022 (LOMCE). Los resultados muestran que más del 50% de las preguntas no incluyen competencias históricas. De las ocho competencias, solo se identificaron cinco: perspectiva histórica, relevancia histórica, evidencias históricas, cambio y continuidad, y causas y consecuencias. En definitiva, no se observan aspectos vinculados a la dimensión ética de la historia, la conciencia histórica ni la formación cívica. Esto permite concluir que la inclusión de estas áreas en las pruebas de acceso a la universidad en la Comunidad de Madrid es limitada e insuficiente.

Palabras clave: Bachillerato, Evaluación, Historia, Pensamiento crítico.

Competences in Historical Thinking in the Spanish History University Entrance Exam in the Community of Madrid

ABSTRACT

This study aims to evaluate the presence of historical thinking skills and their cognitive level in the Spanish history baccalaureate university entrance exams in the Community of Madrid between 2012 and 2022. For this purpose, we used a rubric for the assessment of historical thinking skills (RECH), which includes three levels of specificity, allowing us to assess the presence of the eight historical skills through the analysis of 404 questions. In addition, a comparative analysis was carried out between the examination questions corresponding to 2012-2016 (LOE) and those corresponding to 2017-2022 (LOMCE). The results show that more than 50% of the questions do not include historical competencies. Only five of the eight skills were identified: historical perspective, historical significance, historical evidence, change and continuity, and causes and effects. In short, no aspects are related to the ethical dimension of history, historical awareness, or civic education. This leads to the conclusion that the inclusion of these areas in university entrance examinations in the Community of Madrid is limited and insufficient.

Keywords: Baccalaureate, Assessment, History, Critical thinking.



1. Introducción

Nuestra investigación tiene como punto de partida la situación que presentan las Pruebas de Acceso a la Universidad (en adelante PAU) en nuestro país. En el sistema educativo español las únicas pruebas externas con las que han evaluado la enseñanza de la historia han sido los exámenes de la PAU. El objetivo de dichos exámenes es triple, de un lado homologar los conocimientos adquiridos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO); de otro, evaluar la madurez del alumnado, y finalmente conseguir una adecuada ubicación en función de sus habilidades o aptitudes (Sáiz, 2023). Por tanto, la función de estas pruebas es determinar qué debe evaluarse. Esto lleva consigo establecer qué se enseña y cómo se aprende.

En este contexto, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿los exámenes de la PAU proporcionan datos que permitan evaluar si son adecuados para medir las competencias de pensamiento histórico que el alumnado debe adquirir a lo largo de su educación obligatoria? ¿se elaboran las preguntas de los exámenes siguiendo los criterios actuales consensuados por la investigación y la innovación en la didáctica de las ciencias sociales, o se basan únicamente en temarios enciclopédicos que fomentan un aprendizaje memorístico de la historia? Esta cuestión clave nos lleva a reflexionar sobre la enseñanza de la Historia de España en nuestro país y sobre si los exámenes de la PAU realmente permiten evaluar las competencias históricas del alumnado.

1.1. Antecedentes teóricos. La enseñanza de la historia y las competencias de pensamiento histórico

Cuando hablamos de historia nos referimos a una disciplina en constante cambio, abierta a debates y a la generación de nuevos conocimientos, que aborda los complejos procesos humanos que han tenido lugar en el pasado, pero cuyas huellas y registros están en el presente. Desde la consideración de la historia como ciencia, que depende de la relación con su objeto a través del conocimiento, se han realizado numerosas reflexiones sobre su utilidad social. Entre ellas, destaca la de E. H. Carr, quien la define como «un proceso continuo de interacción entre el historiador y los hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado» (citado en Gómez-Carrasco y Rodríguez, 2017, p. 268).

Su valor educativo ha sido analizado por diversos especialistas, lo que ha garantizado su presencia en los currículos a lo largo del tiempo (Rodríguez-Medina *et al.*, 2020). La historia es una disciplina que permite reflexionar sobre las razones detrás de los hechos y fenómenos históricos, además de capacitar para comprender la complejidad de los acontecimientos y fenómenos sociales, tanto del pasado como del presente. Es esencial en la formación del individuo, ya que ayuda a determinar su posición en la sociedad, fomenta el desarrollo de un criterio propio y promueve una visión crítica del presente (González *et al.*, 2022). A pesar de ello, su enseñanza y aprendizaje se ha basado durante mucho tiempo en la transmisión, más o menos eficaz, de un relato centrado en fechas, acontecimientos y personajes relevantes, un enfoque que aún persiste en las aulas, como se puede observar en la escasa presencia de contenidos procedimentales y competencias en la enseñanza de la historia.

Sin embargo, saber historia no se reduce a eso. Desde hace años, diversos expertos en didáctica de la historia de todo el mundo han centrado sus esfuerzos en lo que se denomina educación histórica, entendida como un enfoque que permite sistematizar las evidencias con las que cuenta el alumnado para explicar los procesos históricos que estudian. Este enfoque, que pone el énfasis en la enseñanza de las destrezas históricas, tiene su origen en los años 70, con el surgimiento en Inglaterra de movimientos de innovación pedagógica (Gómez-Carrasco *et al.*, 2018) y la aplicación de enfoques didácticos activos. Estos enfoques acabarán consolidándose y darán lugar a un nuevo paradigma educativo de la Historia, que hoy es un referente internacional en la Didáctica de la Historia. Este modelo se ha extendido por Estados Unidos, Canadá, Iberoamérica y Europa, donde tiene una notable presencia en Portugal (Molina-Torres, 2021), mientras que en Francia y España aún predomina una visión tradicional de la enseñanza de la Historia (Gómez-Carrasco y Chapman, 2017).

Actualmente, la educación histórica es una línea de investigación relevante en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, tanto a nivel nacional como internacional. En nuestro país, son numerosas las investigaciones realizadas en este campo. Basta con citar los trabajos de Gómez-Carrasco *et al.* (2020) sobre identidad, manuales, formación del profesorado, educación secundaria o fuentes históricas. Esta línea de investigación está vinculada a las nociones de pensamiento histórico, conciencia histórica y enseñanza por competencias, a través de los denominados conceptos de segundo orden, que requieren una mayor complejidad cognitiva (Molina *et al.*, 2021). De hecho, ya comienzan a publicarse estudios que incorporan las competencias de pensamiento histórico desde etapas iniciales (Miralles *et al.*, 2024).

Esta situación hace necesario implementar cambios en la metodología utilizada en el aula, así como en la evaluación, que debe ser procesual, no solo sumativa, y estar basada en indicadores de logro ligados a rúbricas y guías de observación. No debe limitarse al tradicional examen memorístico y escrito, sino que debe promoverse el uso de trabajos y exposiciones colectivas, cuya valoración no solo dependa de la heteroevaluación del docente, sino también de la coevaluación y la autoevaluación (Miralles, 2022a). Sin embargo, este nuevo paradigma entra en contradicción con la realidad aún presente en el aula, tanto en la metodología empleada para la enseñanza y aprendizaje de la historia, como en la percepción que el alumnado de secundaria tiene de ella. Este la considera, en muchos casos, un conocimiento basado en la memorización de fechas, datos y personajes relevantes, alejados de su realidad. Esto es especialmente evidente en Bachillerato, donde la preparación para el acceso a la universidad sigue centrada en programas enciclopédicos y memorísticos (López-García y Miralles, 2024).

Para que el alumnado adquiera las competencias históricas en la formación secundaria, es necesario contar con un modelo cognitivo sólido basado en el uso de conceptos organizativos, es decir, conceptos de primer orden, que se refieren a los procesos históricos desarrollados a lo largo del tiempo, así como a los significados de términos específicos propios del campo semántico de la historia, como rey, constitución, estamento o vasallaje, que solo pueden emplearse adecuadamente dentro de un marco temporal y espacial determinado (Gómez-Carrasco *et al.*, 2015).

Además, es fundamental el uso de conceptos de segundo orden, que son las nociones que permiten acceder a la historia como una forma de conocimiento específica. Entre estos conceptos se incluyen el tiempo histórico, el espacio-tiempo, los procesos y actores, el cambio y la permanencia, la causalidad, la evidencia, la relevancia y la empatía. Para saber si realmente el alumnado ha adquirido estas competencias históricas a lo largo de la Educación Secundaria y Bachillerato, éstas deben reflejarse en las preguntas de los exámenes.

A pesar de ello, la educación histórica aún no es una realidad plenamente consolidada en las aulas de nuestro país, y menos aún en Bachillerato, etapa destinada a preparar el acceso a la universidad. Así lo demuestran diversas investigaciones sobre el tema, basadas en el análisis de los libros de texto de Secundaria y Bachillerato, realizadas por autores como Cózar *et al.* (2023), Sáiz (2013), y Sánchez y Álvarez (2019). Asimismo, el desarrollo de la competencia histórica tiene que ver sobre todo con la didáctica de los conceptos de segundo orden, que permiten enfocar la didáctica de la historia como la enseñanza de una disciplina científica. Tal enfoque aún es incipiente en España, a pesar de que en otros países –Canadá, USA, Gran Bretaña– (Clark, 2018; Gómez-Carrasco *et al.*, 2021; Karn, 2023; Wineburg, 2001) lleva décadas desarrollándose.

1.2. Objetivos

Partiendo del objetivo principal de nuestra investigación, que consiste en analizar la presencia de las ocho competencias de pensamiento histórico en los exámenes de las Pruebas de Acceso a la Universidad, en la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato, entre 2012 y 2022, en la Comunidad de Madrid, podemos identificar dos objetivos específicos:

- O.E.1. Comparar la presencia de las ocho competencias de pensamiento histórico en las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) entre 2012 y 2016, en el contexto del Decreto 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo del Bachillerato (LOE) para la Comunidad de Madrid, y en las PAU entre 2017 y 2022, en el contexto del Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo del Bachillerato (LOMCE) para la Comunidad de Madrid.
- O.E.2. Establecer el nivel cognitivo (nivel 1, nivel 2, nivel 3) de las preguntas en las Pruebas de Acceso a la Universidad, en relación con las ocho competencias de pensamiento histórico.

2. Método

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

El proceso de investigación se centra en los exámenes de las Pruebas de Acceso a la Universidad entre 2012 y 2022 en la Comunidad de Madrid, específicamente en la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato. Para ello, se recopilaron las

pruebas tanto de la PAU (LOE) (2012-2016) como de la EvAU (LOMCE) (2017-2022), incluyendo tanto la convocatoria ordinaria (junio) como la extraordinaria (septiembre). En total, se ha trabajado con una muestra de 404 preguntas, procedentes de 22 Pruebas de Acceso a la Universidad: 11 de la convocatoria ordinaria y 11 de la convocatoria extraordinaria.

2.2. Instrumento

El método utilizado para analizar la presencia de las ocho competencias de pensamiento histórico, así como el grado de su nivel cognitivo (nivel 1, nivel 2, nivel 3), se basa en el instrumento denominado RECH, es decir, la Rúbrica para la Evaluación de Competencias Históricas. En esta investigación, este instrumento se centrará en analizar la PAU. Sin embargo, la RECH también está diseñada para evaluar la presencia de las ocho competencias de pensamiento histórico y su nivel cognitivo en: 1) el currículo, 2) las programaciones docentes, 3) los libros de texto y 4) los instrumentos de evaluación, es decir, en los exámenes de diferentes centros educativos.

La elaboración, diseño y validación del Instrumento RECH se llevó a cabo en tres fases. La primera fase, comprendida entre septiembre de 2021 y febrero de 2022, consistió en la creación de un primer diseño por parte de un equipo de diagnóstico, integrado por miembros del Proyecto I+D+i en el que se enmarca esta investigación. En la segunda fase, que tuvo lugar entre marzo y junio de 2022, el diseño fue aprobado por el equipo de diagnóstico y luego revisado por un grupo focal compuesto por el resto de los/as participantes del proyecto. Finalmente, en la tercera fase, entre septiembre de 2022 y enero de 2023, el instrumento fue revisado, testado y validado por seis paneles de expertos (de los ocho inicialmente previstos).

Durante el proceso, entre el diseño inicial elaborado y testado por el equipo de diagnóstico y la validación final por los paneles de expertos, se produjeron cambios significativos. Uno de los principales cambios fue la ampliación de seis a ocho competencias de pensamiento histórico, incorporando las competencias de conciencia histórica y competencia cívica.

2.3. Procedimiento

Para el análisis de la presencia de las ocho competencias de pensamiento histórico y sus niveles cognitivos en las Pruebas de Acceso a la Universidad de la Comunidad de Madrid, se ha utilizado un modelo de análisis mixto, tanto cuantitativo como cualitativo. Se registraron las preguntas de los exámenes según las competencias correspondientes, así como aquellas preguntas que no desarrollan ninguna competencia histórica, las cuales se marcaron en la casilla del Instrumento RECH correspondiente a «Enunciado que no desarrolla competencias». Además, se cuantificaron todos los registros de competencias de pensamiento histórico, distribuyéndolos entre los diferentes niveles cognitivos (nivel 1, nivel 2, nivel 3) e identificando aquellas preguntas relacionadas con cada uno de estos niveles.

Tabla 1.

Instrumento para el análisis de las ocho competencias históricas (RECH) y sus tres niveles cognitivos (nivel 1, nivel 2, nivel 3) de aplicación. Elaboración: grupo de expertos del proyecto I+D+i (PID2020-113453RB-I00)

DIMENSIÓN 2: NIVELES DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS HISTÓRICAS			
Desarrolla competencia («1» =No, «2» =Sí): ENUNCIADO que no desarrolla competencia:			
Competencias	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Perspectiva histórica	Situar y describir un fenómeno histórico o una persona en un contexto temporal, espacial y social, evitando la proyección de los valores del presente en su descripción.	Explicar un fenómeno histórico o una persona en un contexto temporal, espacial y social evitando la proyección de los valores del presente en su análisis.	Evaluar un fenómeno histórico o un personaje basándose en su contexto y relacionarlo con otros contextos del pasado y del presente.
Total:			
Causas y consecuencias	Identificar causas y consecuencias inmediatas (corto plazo) vinculadas a un hecho o proceso histórico.	Explicar que existen múltiples causas y consecuencias (corto y largo plazo) vinculadas a un hecho y proceso histórico y que éstas pueden estar interrelacionadas entre sí.	Evaluar críticamente cómo las acciones e intereses de los individuos o grupos afectan a los acontecimientos (condicionan la causalidad) y prestar atención, además de a la multiplicidad de factores y causas, a su jerarquía.
Total:			
Relevancia histórica	Identificar y discriminar personas y acontecimientos relevantes de la historia.	Saber explicar por qué una persona o un acontecimiento histórico es relevante.	Inferir la importancia de un personaje o acontecimiento histórico de forma multiperspectiva y con objetividad crítica (a partir del contraste de dos o más fuentes).
Total:			
Cambio y continuidad	Identificar procesos de cambio y continuidad a lo largo de la historia.	Analizar y comprender cómo y por qué se producen los cambios y las continuidades en la historia.	Argumentar y comparar las repercusiones de los procesos de cambio y continuidad en la historia, teniendo en cuenta las dimensiones temporales, y que puede haber diferentes ritmos y direcciones en el cambio y la continuidad.
Total:			
Evidencias históricas	Identificar y extraer información de fuentes históricas de diversa naturaleza.	Analizar de forma crítica fuentes históricas de diversa naturaleza contextualizando en el espacio y en el tiempo.	Elaborar narrativas históricas a partir del contraste de diversas fuentes, considerando la fiabilidad de las mismas y su contexto de producción y uso.
Total:			
Dimensión ética de la historia	Identificar juicios éticos a favor o en contra sobre acontecimientos, decisiones o acciones pasadas sin contextualizar en la época que se produjeron.	Emitir juicios éticos sobre acontecimientos, decisiones, acciones o fenómenos del pasado de forma contextualizada.	Realizar juicios éticos razonados sobre acciones, acontecimientos o fenómenos en el pasado y el presente, reconociendo las injusticias y valorando nuestra responsabilidad en recordar esas acciones y actuar en consecuencia.
Total:			
Conciencia histórica	Identificar aspectos del pasado que influyen en las circunstancias del mundo actual.	Comprender las circunstancias actuales desde una perspectiva histórica a partir de reflexiones y discursos.	Ser conscientes de que el pasado participa del presente, de la sociedad actual, donde deja su huella (conocimiento científico del pasado-presente), y ser capaces de realizar figuraciones, plantear proyectos e imaginar futuros posibles.
Total:			
Competencia cívica	Identificar aspectos del pasado que influyen y/o generan una conciencia cívica, en valores democráticos o ciudadana.	Contextualizar, poner en perspectiva el pasado con problemas ciudadanos de la actualidad: convivencia, respeto, multiculturalidad	Relacionar y argumentar problemas socialmente relevantes en la actualidad, de ciudadanía crítica o sobre valores democráticos partiendo de hechos del pasado.
Total:	Nivel 0: Nivel 1:	Nivel 2:	Nivel 3:

3. Resultados

3.1. Presencia de las ocho competencias de pensamiento histórico en los exámenes de la PAU de la Comunidad de Madrid (2012-2022)

En el análisis cuantitativo realizado sobre una muestra de 20 exámenes (10 de la prueba ordinaria y 10 de la prueba extraordinaria) de la Comunidad de Madrid entre 2012 y 2022, como se muestra en la Tabla 2, se analizaron un total de 404 preguntas (177 LOE y 227 LOMCE). Los porcentajes revelan que la mayoría de las preguntas no están relacionadas con competencias de pensamiento histórico. Entre las preguntas que sí lo están, se concentran principalmente en cinco competencias: evidencias históricas, perspectiva histórica, cambio y continuidad, relevancia histórica, causas y consecuencias. Por el contrario, no se encuentran preguntas relacionadas con competencias como la dimensión ética de la historia, conciencia histórica y competencia cívica, como se observa en la Figura 1.

Es importante señalar que en la Tabla 2 aparecen 194 preguntas LOE porque 17 preguntas del total de 177 comparten más de una competencia histórica. Lo mismo ocurre con las preguntas LOMCE, ya que en la Tabla 2 se contabilizan 246 preguntas, lo que significa que 19 preguntas del total de 227 comparten más de una competencia. En total, hay 36 preguntas que incluyen más de una competencia, lo que eleva el número de preguntas de 404 a 440.

Al analizar comparativamente los exámenes LOE (2012-2016) y LOMCE (2017-2022), se observa que el porcentaje de preguntas «sin competencia de pensamiento histórico» es mayor en los exámenes LOE, con un 69,2%, mientras que en los exámenes LOMCE ese porcentaje disminuye al 51,6%. Esto indica que, a medida que avanzan los años, aumenta la incorporación de preguntas relacionadas con las competencias de pensamiento histórico. A pesar de ello, es significativo que más de la mitad de las preguntas en ambos periodos no estén vinculadas a competencias de pensamiento histórico.

En cuanto a las preguntas que sí incluyen competencias históricas, la presencia de la competencia perspectiva histórica se mantiene constante, representando alrededor del 11% en ambos periodos (10,9% en LOE y 11,38% en LOMCE). Sin embargo, se observa una mayor presencia de competencias históricas en los exámenes LOE que en los LOMCE, como es el caso de la competencia evidencia histórica, que alcanza un 19,2% en LOE frente a un 16,6% en LOMCE, y la competencia cambio y continuidad, que tiene un 6,59% en LOE frente a un 5,69% en LOMCE. Esto sugiere que durante el periodo LOE, las preguntas que incluyen fuentes históricas eran más relevantes, representando casi el 20% del total de preguntas, mientras que la diferencia en la competencia cambio y continuidad es menor, con solo un punto de diferencia.

El análisis comparativo también revela una diferencia más notable en las competencias relevancia histórica y causas y consecuencias. En los exámenes LOE, estas competencias prácticamente no están presentes: relevancia histórica representa solo un 0,54%, y causas y consecuencias no aparece en absoluto (0%). En cambio, en los exámenes LOMCE, relevancia histórica alcanza

un 6,91% y causas y consecuencias un 7,72%. Esto explica cómo en el periodo LOMCE disminuyen las preguntas sin competencias históricas, ya que se introducen preguntas que requieren a los/as estudiantes analizar las causas y consecuencias de los eventos históricos, así como evaluar su relevancia histórica.

Tabla 2.

Resultados del análisis comparativo entre el periodo de la PAU 2012-2016 (LOE) y el periodo de la EvAU 2017-2022 (LOMCE), de la presencia de las ocho competencias de pensamiento histórico. Elaboración propia.

	LOE 2012-2016		LOMCE 2017-2022	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Competencias de pensamiento histórico				
Sin relación competencias pensamiento histórico (CPH)	126	69,2	127	51,6
Perspectiva histórica	20	10,9	28	11,38
Causas y consecuencias	0	0	19	7,72
Relevancia histórica	1	0,54	17	6,91
Cambio y continuidad	12	6,59	14	5,69
Evidencias históricas	35	19,2	41	16,6
Dimensión ética de la Historia	0	0	0	0
Conciencia histórica	0	0	0	0
Competencia cívica	0	0	0	0
TOTAL	194	100	246	100

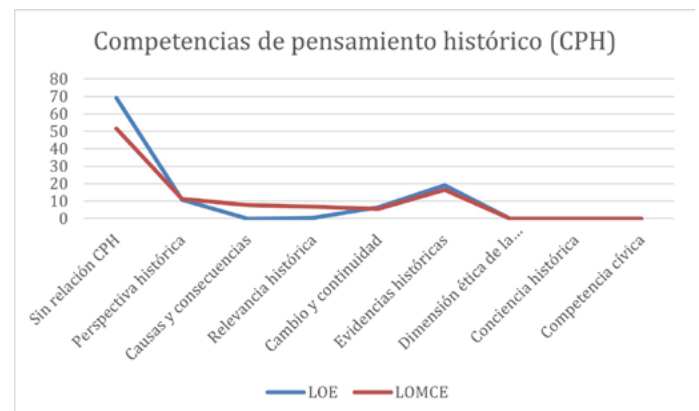


Figura 1. Competencias de pensamiento histórico (CPH). Elaboración propia.

3.2. Análisis de niveles cognitivos en los exámenes de la PAU de la Comunidad de Madrid (2012-2022)

Al igual que encontramos diferencias al analizar las competencias de pensamiento histórico entre los periodos LOE y LOMCE, también se observan diferencias en cuanto a los niveles cognitivos en el análisis mixto (cuantitativo y cualitativo). De las 404 preguntas analizadas, que en realidad suman un total de 440 debido a que 36 preguntas comparten más de una competencia

de pensamiento histórico, excluimos las 253 preguntas que no están relacionadas con ninguna competencia histórica (126 LOE y 127 LOMCE). Así, se analizaron las 187 preguntas restantes (68 LOE y 119 LOMCE) en función de su nivel cognitivo.

Como se muestra en la Tabla 3 y la Figura 2, en el periodo LOE (2012-2016), predominan las preguntas de nivel cognitivo 2, que requieren análisis, con un 14,5%, seguidas de las de nivel 3 (relacionar), con un 11,9%, y las de nivel 1 (identificación y descripción), con un 7,8%. En cambio, en el periodo LOMCE (2017-2022), las preguntas de nivel 1 (identificar y describir) son las más frecuentes, con un 23,9%, seguidas por las de nivel 2 (analizar), con un 17,8%, y las de nivel 3 (relacionar), con solo un 6,5%.

Esto muestra cómo, con el paso del tiempo, disminuye considerablemente el número de preguntas que requieren que los/as estudiantes relacionen conceptos (nivel 3), pasando del 11,9% en LOE al 6,5% en LOMCE, y las preguntas que requieren análisis (nivel 2), que bajan del 14,5% al 17,8%. En cambio, aumenta la proporción de preguntas centradas en que los/as estudiantes identifiquen y describan hechos históricos (nivel 1), que representan más del 20% en LOMCE.

Tabla 3.
Resultados sobre niveles cognitivos de los exámenes de la PAU de la Comunidad de Madrid. Análisis comparativo entre el periodo de la PAU 2012-2016 (LOE) y el periodo de la EvAU 2017-2022 (LOMCE). Elaboración propia.

Niveles cognitivos	LOE 2012-2016		LOMCE 2017/2022	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sin relación con CPH	126	65,6	127	51,6
Nivel 1 o bajo	15	7,8	59	23,9
Nivel 2 o medio	28	14,5	44	17,8
Nivel 3 o alto	25	11,9	16	6,5
TOTAL	194	100	246	100

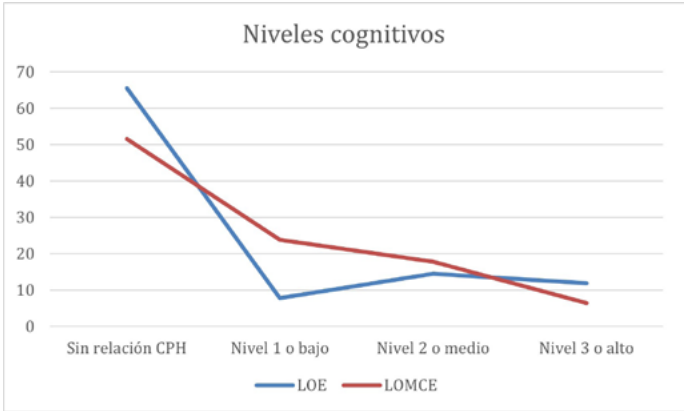


Figura 2. Niveles cognitivos. Elaboración propia.

Las competencias de pensamiento histórico de nivel 1 se centran en la identificación y descripción. Durante el periodo LOE (2012-2016), como se muestra en la Tabla 4, solo dos competencias presentan preguntas de nivel 1: evidencias históricas y cambio

y continuidad. Sin embargo, en el periodo LOMCE (2017-2022), encontramos preguntas de nivel 1 en todas las competencias de pensamiento histórico presentes en los exámenes de la Comunidad de Madrid. Esto indica no solo una mayor incorporación de competencias históricas en los exámenes, sino también un notable aumento en el número de preguntas de nivel 1, que pasan de 15 en el periodo LOE a 59 en el periodo LOMCE.

En cuanto a la competencia evidencias históricas, esta presenta 6 preguntas en el periodo LOE y el doble en LOMCE, es decir, 12 preguntas. Esta competencia se refiere a la capacidad de identificar y extraer información de fuentes históricas de diversa naturaleza. En algunos casos, los enunciados de las preguntas combinan los niveles 1 y 2. Por ejemplo, algunas preguntas piden a los/as estudiantes resumir y extraer información (nivel 1) y, además, explicar (nivel 2), como en el caso de: «Resume con brevedad y concisión el contenido del texto y señale y explique las ideas fundamentales del texto: El testamento político de Franco.» También se encuentran preguntas que combinan los niveles 1 y 3, como: «Describe el mapa y relaciónelo con el impacto del ferrocarril en las transformaciones económicas del siglo XIX.» Otros ejemplos de preguntas de nivel 1 incluyen: «Señale las ideas fundamentales del texto: Acta relativa a las condiciones de adhesión de España y Portugal a la Comunidad Europea y a las adaptaciones de los Tratados (1985).»

Por otro lado, la competencia cambio y continuidad se define como la capacidad para identificar los procesos de cambio y continuidad a lo largo de la historia. Esta competencia también presenta preguntas de nivel 1, que se centran en identificar y describir estos procesos históricos. Registramos 9 preguntas en LOE y 9 preguntas en LOMCE, y en las preguntas de los exámenes se define como responda a la siguiente cuestión: «Elementos de cambio en la etapa final del franquismo (1969-1975).»

Respecto a la competencia de causas y consecuencias, se registraron 19 preguntas durante el periodo 2017-2022, todas ellas de nivel 1. Esta competencia se define como la capacidad para identificar las causas y consecuencias inmediatas (a corto plazo) de un hecho o proceso histórico. Un ejemplo de las preguntas es: «Principales factores de la crisis demográfica y económica del siglo XVII y sus consecuencias.»

En relación con la competencia de relevancia histórica también presenta únicamente preguntas de nivel 1, y exclusivamente en el periodo LOMCE, con un total de 17 preguntas. Esta competencia se centra en identificar y discriminar los eventos y personas más relevantes de la historia. Ejemplos de preguntas son: «Conquista y romanización de la península ibérica. Principales aportaciones romanas en los ámbitos social, económico y cultural» o «El significado de 1492.»

Con respecto a la competencia de perspectiva histórica, no se encontraron preguntas de nivel 1 en el periodo LOE. Sin embargo, en el periodo LOMCE, solo se registraron 2 preguntas de nivel 1. Esta competencia implica situar y describir un fenómeno histórico o una persona en su contexto temporal, espacial y social, evitando la proyección de los valores del presente en la descripción. Un ejemplo es: «Explica la crisis del franquismo desde 1973 hasta la muerte de Franco.»

Las competencias de pensamiento histórico de nivel 2 se centran en la capacidad de explicar y analizar. Como se observa en

la Tabla 4, las preguntas de nivel 2 tienen una presencia significativa en dos competencias: perspectiva y evidencias históricas. En el periodo LOE, se registran 16 preguntas de perspectiva histórica, cifra que aumenta a 26 en el periodo LOMCE. En cuanto a evidencias históricas, se encuentran 11 preguntas en LOE y 17 en LOMCE.

Sin embargo, la presencia de nivel 2 es mínima en otras competencias, como relevancia histórica, con solo 1 pregunta en LOE, y cambio y continuidad, con 1 pregunta en LOMCE. La competencia de perspectiva histórica en su nivel 2 implica la capacidad de explicar un fenómeno histórico o una figura dentro de su contexto temporal, espacial y social, evitando proyectar los valores del presente. Algunos ejemplos de preguntas incluyen: «Explica el contexto histórico del inicio de la Guerra de la Independencia» o «Explica el contenido de la fotografía de soldados españoles en Cuba.»

Por otro lado, la competencia de evidencias históricas se define como la capacidad de analizar de manera crítica fuentes históricas de diversa naturaleza, contextualizándolas en el espacio y en el tiempo. Ejemplos de preguntas son: «Explica razonadamente el tipo de texto y resume las ideas fundamentales del mismo: El Convenio de Vergara» o «Explica, a partir de este mapa, la oposición al liberalismo: el carlismo y la guerra civil en el reinado de Isabel II.»

Las competencias de pensamiento histórico de nivel 3 se centran en actividades más complejas, como evaluar, argumentar, comparar, elaborar y relacionar. En los exámenes analizados, solo encontramos preguntas de nivel 3 en tres competencias, como se muestra en la Tabla 4. La presencia de la competencia cambio y continuidad es mínima, con solo 3 preguntas en el periodo LOE y 4 preguntas en el periodo LOMCE. Asimismo, la competencia perspectiva histórica aparece con solo 4 preguntas en el periodo LOE. En cambio, la competencia evidencias históricas tiene una mayor representación, con 18 preguntas en LOE, aunque disminuye a 12 en LOMCE.

La competencia evidencias históricas en nivel 3 se define como la capacidad para elaborar narrativas históricas a partir del contraste de diversas fuentes, considerando tanto su fiabilidad como el contexto en el que fueron producidas y utilizadas. Como mencionamos al discutir las competencias de nivel 1, las preguntas de esta competencia a menudo combinan los niveles 1, 2 y 3. Ejemplos de preguntas de nivel 3 incluyen: «Describe la siguiente imagen y relaciónela con el hecho histórico que representa: la fotografía de Alfonso de la Proclamación de la Segunda República en la Puerta del Sol de Madrid, en abril de 1931» o «Relacione la siguiente estadística con la Transición a la democracia.»

4. Discusión y conclusiones

Esta investigación ha analizado las competencias históricas en los exámenes de la PAU de Madrid, revelando una presencia limitada y ausencia de competencias cívicas e históricas. Moreno, Rodríguez *et al.* (2023) estudiaron las competencias de pensamiento histórico en Bachillerato a través del instrumento de evaluación RECH, concluyendo que en el nuevo currículo había una mayor presencia de las competencias de pensamiento histórico, así como un nivel cognitivo más elevado en los criterios

Tabla 4.

Resultados de la presencia de las ocho competencias de pensamiento histórico en los niveles cognitivos: nivel 1, nivel 2 o nivel 3, en los exámenes de la Comunidad de Madrid. Análisis comparativo entre el periodo de la PAU 2012-2016 (LOE) y el periodo de la EvAU 2017-2022 (LOMCE). Elaboración propia.

Competencias de pensamiento histórico	LOE 2012-2016			LOMCE 2017-2022		
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
— Sin relación pensamiento	0	0	0	0	0	0
— Histórico						
Perspectiva histórica	0	16	4	2	26	0
— Causas y consecuencias	0	0	0	19	0	0
— Relevancia histórica	0	1	0	17	0	0
— Cambio y continuidad	9	0	3	9	1	4
— Evidencias históricas	6	11	18	12	17	12
— Dimensión ética de la Historia	0	0	0	0	0	0
— Conciencia histórica	0	0	0	0	0	0
— Competencia cívica	0	0	0	0	0	0
TOTAL	15	28	25	59	44	16

de evaluación. Al respecto, Sáiz y Fuster (2014) analizaron los exámenes de Historia de España de la PAU en la Universidad de Valencia, concluyendo que el acceso al conocimiento histórico escolar no promueve un aprendizaje crítico. Esta falta de enfoque impide a los/as estudiantes desarrollar competencias históricas necesarias para comprender problemas sociales, tanto del pasado como del presente, y se refleja en bajos niveles cognitivos.

En nuestro estudio, cabe destacar que el instrumento RECH ha demostrado ser muy efectivo y adecuado para analizar los exámenes de Historia de España de la PAU, tanto para identificar preguntas sin presencia de competencias históricas como para evaluar las preguntas que incluyen las ocho competencias de pensamiento histórico y sus niveles cognitivos (nivel 1, nivel 2 y nivel 3). La mayoría de las preguntas no presentan competencias históricas: 253 de un total de 404, lo que representa un 62,6% en el periodo LOE (2012-2016) y un 51,6% en el periodo LOMCE (2017-2022). A pesar de la disminución, ambos periodos superan el 50% de preguntas sin competencias históricas. En este contexto, Fernández *et al.* (2018) reflexionan sobre la enseñanza de la Historia de España en Bachillerato bajo la LOGSE, LOE y LOMCE, señalando los escasos avances historiográficos y la importancia de aprender la cronología de las distintas etapas históricas.

De las ocho competencias de pensamiento histórico, solo hemos encontrado preguntas que abordan cinco: relevancia histórica, perspectiva histórica, evidencias históricas, cambio y conti-

nidad, y causas y consecuencias. Es especialmente significativo que no se haya encontrado ninguna pregunta relacionada con las competencias de dimensión ética de la historia, conciencia histórica y competencia cívica. En este contexto, Chávez (2024) recoge los principales aportes de Peter Seixas sobre lo que significa pensar históricamente y cómo se entiende la enseñanza de la historia. Por su parte, Seixas y Morton (2013) destacan la importancia de promover el pensamiento histórico, no solo a través del conocimiento de los hechos, sino también formando al estudiantado en competencias educativas.

En este sentido, el análisis comparativo de una muestra de 440 preguntas (debido a que 36 preguntas compartían varias competencias) ha revelado diferencias significativas entre las competencias históricas presentes en los exámenes del periodo 2012-2016 (LOE) y del periodo 2017-2022 (LOMCE). Se observó una mayor presencia de preguntas relacionadas con la competencia de evidencias históricas, con un 19,2% en LOE y un 16,6% en LOMCE. A continuación, encontramos preguntas relacionadas con la competencia de perspectiva histórica, que se mantuvieron alrededor del 11% en ambos periodos. En cuanto a la competencia de cambio y continuidad, su presencia varió entre el 6,59% en LOE y el 5,69% en LOMCE. La competencia de relevancia histórica presentó una presencia mínima del 0,54% en LOE, pero aumentó significativamente al 6,91% en LOMCE. Finalmente, durante el periodo LOMCE, se incorporaron preguntas relacionadas con la competencia de causas y consecuencias, con un 7,72%.

En cuanto al análisis de los niveles cognitivos, se observan diferencias significativas entre ambos periodos. Durante el periodo LOE, destacan las preguntas de nivel 2, con un 14,5%, y de nivel 3, con un 11,9%, mientras que las preguntas de nivel 1 se reducen al 7,8%. En cambio, durante el periodo LOMCE, se registra una mayor presencia de preguntas de nivel 1, con un 23,9%, y de nivel 2, con un 17,8%, mientras que las preguntas de nivel 3 disminuyen considerablemente, con solo un 6,58%. Al respecto, López-Facal (2014) sostiene que cuando la enseñanza de la historia se vuelve transmisiva y memorística, no se favorece la interpretación del proceso histórico. Además, la formación del profesorado en la didáctica del pensamiento histórico es esencial para desarrollar habilidades de análisis y reflexión histórica en los/as estudiantes, las cuales, junto con métodos de enseñanza activos, favorecen la formación de ciudadanos/as preuniversitarios/as comprometidos/as con su educación (López-García, 2023).

Por todo ello, durante el periodo comprendido entre 2012 y 2022, las preguntas de los exámenes de la PAU de Historia de España de Bachillerato en la Comunidad de Madrid muestran una clara preponderancia de preguntas sin competencia histórica. Además, la presencia de las competencias de pensamiento histórico es notablemente escasa y deficiente. En cuanto a las cinco competencias identificadas en las preguntas (perspectiva histórica, relevancia histórica, evidencias históricas, cambio y continuidad, y causas y consecuencias), su enfoque se limita mayoritariamente a resumir las ideas de los textos o a responder preguntas abiertas que no requieren una evaluación crítica de los fenómenos históricos. Tampoco se fomentan habilidades como argumentar de forma interdisciplinar sobre las causas y consecuencias, comparar y contrastar fuentes diversas, ni comprender el cómo y por qué se producen los cambios y continuidades. En el mejor de los casos,

las preguntas se restringen a explicar las ideas fundamentales o a relacionar las fuentes históricas con los hechos históricos que representan.

En definitiva, lamentablemente, las competencias de pensamiento histórico vinculadas a la dimensión ética de la historia, la conciencia histórica y la competencia cívica no están presentes en los exámenes (Miralles, 2022b). Estas competencias son fundamentales para emitir juicios éticos razonados sobre acciones pasadas y presentes, reconocer cómo el pasado influye en el presente y argumentar sobre problemas socialmente relevantes relacionados con la ciudadanía crítica y los valores democráticos (Ortega *et al.*, 2024). Estas reflexiones coinciden con las de Moreno, Gómez-Carrasco *et al.* (2023), quienes destacan la importancia de implementar en las aulas diseños educativos basados en competencias de pensamiento histórico.

Financiación

Esta investigación forma parte del proyecto de I+D+i «La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática» (PID2020-113453RB-I00), financiado por la Agencia Estatal de Investigación (España).

Referencias

- Chávez, C. (2024). Un pensamiento que trasciende. Peter Seixas y sus contribuciones para el desarrollo del pensamiento histórico. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 28, 1-18. <https://doi.org/10.15359/rp.28.2>
- Clark, P. (2018). History Education Debates: Canadian Identity, Historical Thinking and Historical Consciousness. *Arbor*, 194(788), a441. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2001>
- Cózar, R., Solé, G., y Rodríguez, R. A. (2023). La Unión Ibérica en los manuales de historia de Educación Secundaria. Un estudio comparativo entre Portugal y España. *Studia Historica: Historia Moderna*, 45(1), 147-181. <https://doi.org/10.14201/shh-mo2023451147181>
- Fernández, B., Asunción, A., Lechuga, S., Osuna, J. L., y De los Reyes, J. L. (2018). Saber Historia, formar ciudadanos o aprobarla selectividad: una investigación sobre la enseñanza de la historia reciente de España en 2º de Bachillerato. En D. Verdú, C. Guerrero, y J. L. Villa (Coords.), *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en Ciencias Sociales* (pp. 123-134). Universidad de Murcia.
- Gómez-Carrasco, C. J., y Chapman, A. (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 319-361.
- Gómez-Carrasco, C. J., Miralles, P., y Molina, S. (2015). Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 9-14. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.01>
- Gómez-Carrasco, C. J., y Rodríguez, R. A. (2017). La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas. *Revista de Historiografía*, 27, 265-286. <https://doi.org/10.20318/revhisto.2017.3974>

- Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo, J., y Miralles, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 36(1), 85-106. <https://doi.org/10.6018/j/324181>
- Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R., y Castro, B. (2020). Educación histórica y competencias educativas. *Educar em Revista*, 35(74), 145-171. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64402>
- Gómez-Carrasco, C. J., Miralles, P., Rodríguez-Medina, J., y Maquilón, J. J. (2021). Perceptions on the procedures and techniques for assessing history and defining teaching profiles. *Teacher training in Spain and the United Kingdom. Educational Studies*, 47, 472-490. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1707069>
- González, J. M., Franco, J. G., y Español, D. (2022). Educating in History: Thinking Historically through Historical Reenactment. *Social Sciences*, 11(6), 256. <https://doi.org/10.3390/socsci11060256>
- Karn, S. (2023). Historical empathy: a cognitive-affective theory for history education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 46(1), 80-110. <https://doi.org/10.53967/cjerce.5483>
- López-Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer. Revista De Historia Contemporánea*, 94(2), 273-285.
- López-García, A. (2023). Eficacia de una metodología docente basada en la teoría del pensamiento histórico mediante métodos activos y recursos digitales en adolescentes españoles. *Frontiers in Education*, 8, 1175123. <https://doi.org/10.3389/fed-uc.2023.1175123>
- López-García, A., y Miralles, P. (2024). ¿Uso o abuso de la memoria? Beneficios de la enseñanza del pensamiento histórico e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado: REIFOP*, 27(3), 243-257. <https://doi.org/10.6018/reifop.620471>
- Miralles, P. (2022a). Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.19>
- Miralles, P. (2022b). Competencias de pensamiento histórico para una ciudadanía democrática y crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 537, 16-24.
- Miralles, P., Sánchez, R., y Moreno, J. R. (2024). *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico*. Octaedro.
- Molina, S., Ortuño, J., y Sánchez, M. (2021). Nuevas leyes, mismos problemas: la enseñanza de la historia en España a partir de los recuerdos de los futuros profesores de Educación Secundaria. *El Futuro del Pasado*, 12, 61-89. <https://doi.org/10.14201/fdp2021126189>
- Molina-Torres, M. P. (2021). Beliefs of the students of the secondary master in Spain-Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Article e07242. <https://doi.org/10.1590/198053147242>
- Moreno, J. R., Gómez-Carrasco, C. J., y Monteagudo, J. (2023). *Teaching history to face the world today. Socially conscious approaches, activity proposals, and historical thinking competencies*. Peter Lang.
- Moreno, J. R., Rodríguez, R. A., y Monteagudo, J. (2023). Competencias de pensamiento histórico en Bachillerato: análisis de los niveles cognitivos en los criterios de evaluación. *Areas: revista internacional de ciencias sociales*, 45, 89-107. <https://doi.org/10.6018/areas.528181>
- Ortega, J. I., Sánchez, J. A., y González, N. (2024). *Experiencias de aprendizaje desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía democrática, crítica y global*. Octaedro.
- Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R., y Miralles, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, 389, 211-242. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460>
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66. <https://doi.org/10.7203/dces.27.2648>
- Sáiz, J. (2023). Formación del futuro profesorado de educación secundaria en pensamiento histórico: análisis de niveles y discursos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(37), 243-260. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.3.96970>
- Sáiz, J., y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la Escuela*, 84, 47-61. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i84.04>
- Sánchez, R., y Álvarez, J.M. (2019). El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el Bachillerato en España. *Historia y Espacio*, 15(53), <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8654>
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.