

# **Instrumentos de evaluación no aptos para memorizadores compulsivos: la evaluación de capacidades cognitivas en la enseñanza de la Historia Económica.\***

Mauricio Folchi

*Departamento de Economía y Empresa, Universidad Pompeu Fabra  
Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile*

## ***Introducción***

El proceso educativo tiene tres componentes principales, indisolublemente unidos: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Como es sabido, existen numerosas alternativas para cada uno de estos componentes y la decisión de cuál usar recae en cada parte implicada. El profesor decide cómo enseñar y cómo evaluar, mientras que el alumno —después de haberse informado cuidadosamente de lo anterior— decide cómo, cuando y cuánto aprender o, más precisamente, qué hará para superar satisfactoriamente la evaluación. En la práctica, la evaluación se convierte en una pieza clave del proceso educativo y, en el contexto de la incorporación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), cabría decir que se convierte en una pieza clave del cambio educativo. Los nuevos procesos de enseñanza/aprendizaje que impulsa el *European Credit Transfer System* (ECTS), los cuales implican un cambio de rol tanto del profesor como del alumno, exigen nuevas formas de evaluación, coherentes con los nuevos objetivos de la enseñanza y con el comportamiento que se espera que tengan los alumnos: sujetos menos memorizadores y más implicados en su propio aprendizaje

El enfoque que se adopta en este trabajo es fundamentalmente pragmático. No se aborda el problema de la evaluación desde la óptica de la teoría de la evaluación, la que propone una concepción de la evaluación completamente diferente a la tradicional, a la vez que promueve la aplicación de unos sistemas e instrumentos de evaluación mucho más delicados y cuidados que nuestros modestos exámenes.<sup>1</sup> Lo que haremos aquí es plantearnos la imperiosa necesidad y la factibilidad de modificar los instrumentos de evaluación que usamos en Historia Económica (los

---

\* Ponencia aceptada al VIII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica a celebrarse en la Universidad de La Laguna, 20 y 21 de septiembre de 2007.

<sup>1</sup> El punto de partida de la teoría de la evaluación educativa es la concepción de la evaluación como un procedimiento para conocer y mejorar lo que se hace, es decir que se trata de recoger información respecto de cómo se produce (o no se produce) el aprendizaje, con el objetivo de mejorar la práctica de los profesores y, si cabe, el contexto en el que se produce el aprendizaje. Para subrayar este sentido de la evaluación se ha acuñado la expresión “evaluación para el aprendizaje” o “evaluación formativa” que, entre otras cosas, defiende la necesidad de no solamente calificar a los alumnos por su desempeño, sino que de diagnosticar las razones de este desempeño y de proporcionarles la información necesaria que les permita “cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado” (Stobart, 2006: 23)

exámenes), para adecuarlos a los desafíos a que nos invita el EEES, a partir de la experiencia concreta.<sup>2</sup>

### ***Una mirada crítica de la evaluación universitaria***

El proceso educativo universitario se puede interpretar como un juego en el que participan dos jugadores, uno, que llamaremos *alumno*, tiene como objetivo prioritario obtener la mejor nota posible. El otro, que llamaremos *profesor*, es quien debe enseñar al alumno ciertos conocimientos que el alumno debe aprender. El profesor es también quien define las tareas que debe realizar el alumno antes de someterse a una prueba o examen, también diseñado por el profesor, que es el instrumento mediante el cual se define la nota del alumno. El *alumno* define su estrategia de aprendizaje de acuerdo a las reglas establecidas por el profesor. Dentro de estas reglas, el sistema de evaluación, dada su directa incidencia sobre la consecución del objetivo prioritario del alumno, resulta ser la regla más determinante.

En este juego, el aprendizaje puro, la búsqueda del conocimiento, la curiosidad y la inquietud intelectual quedan relegadas a segundo plano. El objetivo prioritario del alumno no es satisfacer su necesidad de entendimiento sino obtener una certificación o acumular *capital cultural institucionalizado* —diría Bourdieu. En este punto se nos presenta una paradoja evidente de la que todos los docentes nos lamentamos amargamente, pero que rara vez enfrentamos. El objetivo del sistema educativo y del profesor es que los alumnos *aprendan*, es decir, que adquieran ciertos conocimientos y competencias, pero el objetivo de los alumnos es diferente. Su objetivo es superar exámenes, “sacarse las asignaturas” —esa es la cruda expresión que usan ellos— para terminar la carrera y obtener un título. En palabras de un experto en educación, Gordon Stobart, tenemos alumnos que se transforman en “aprendedores instrumentales” (Stobart, 2006, 16). Esta disposición del alumnado, sumada a otras circunstancias que no es el caso detallar aquí, lleva a éstos a desplegar una serie de prácticas reñidas con la actual teoría del aprendizaje o con la ética académica: absentismo, memorización de contenidos, concentración del estudio hacia el final del curso, plagio, copia, simulación de enfermedades, falsificación de documentos, etc.

En este escenario, y en cierta medida, forzado por la actitud de los alumnos, el sistema de evaluación tiende a desnaturalizarse. En lugar de servir, propiamente, como sistema de recogida de información acerca de los aprendizajes de los alumnos, pasa a convertirse en el marco institucional que regula el comportamiento de los estudiantes en la asignatura. Para evitar el absentismo, ponemos nota por asistencia (a veces de forma indirecta o encubierta). Para obligar a los estudiantes a estudiar, nos esmeramos en elaborar exámenes exhaustivos y

---

<sup>2</sup> Esta experiencia es la docencia de Historia Económica I (Historia Económica Mundial) en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, para alumnos de 2º año de Licenciatura en Economía y Administración de Empresa, desde el curso 2004/2005 a la fecha. En esta experiencia he tenido el privilegio de compartir innumerables reflexiones que me han permitido desarrollar este trabajo con dos colegas: María del Mar Rubio y Xavier Tafunell.

exigentes. Para motivar a los alumnos a leer, hacemos controles de lectura. Para incentivar a los alumnos a estudiar durante todo el período lectivo y no solamente al final, hacemos *evaluación continua* (entendida, sencillamente, como evaluaciones parciales periódicas). Para evitar la copia, hacemos exámenes presenciales vigilados (a veces con más de un profesor por aula). Para desincentivar el fraude académico aplicamos penas severas —incluso ejemplarizadoras— a los alumnos sorprendidos en alguna de estas prácticas.

Los profesores universitarios hemos llegado a la conclusión de que una evaluación adecuada es la llave maestra para poner en sintonía (aunque sea de forma forzada) los intereses propios con los del alumnado, es decir, para conseguir que los estudiantes hagan todo lo que nosotros consideramos necesario para que aprendan verdaderamente. En base a la experiencia y al sentido del deber, hemos ido construyendo unos sistemas de evaluación (es decir, unos marcos institucionales) cada vez más complejos y laboriosos, con más instrumentos de evaluación, con más requisitos de aprobación y con ponderaciones cada vez más desagregadas. Los resultados conseguidos, dadas las circunstancias, nos parecen razonablemente satisfactorios, pero seguimos vigilantes, y cada año introducimos alguna innovación para corregir algún comportamiento indeseado de los estudiantes.

Con la creación del EEES nos enfrentamos hoy a un desafío adicional. Se ha llegado a la conclusión de que la modalidad de enseñanza tradicionalmente predominante entre los profesores de las universidades españolas no era la idónea o, por lo menos, que ésta no se correspondía con las necesidades de calificación que el mundo actual les exige a nuestros estudiantes. Por lo tanto, nos conminan a cambiar nuestras estrategias de enseñanza y, consecuentemente, a conseguir que nuestros estudiantes cambien sus estrategias de aprendizaje. Esto supone un problema. Como ha quedado expresado, lo que determina la definición de la estrategia de aprendizaje del alumno es el sistema y los instrumentos de evaluación establecidos por el profesor. Esto significa que cualquier intento por modificar el proceso de enseñanza/aprendizaje será inútil si, al mismo tiempo, no modificamos nuestros sistemas e instrumentos de evaluación.

La modalidad tradicional de enseñanza universitaria que se intenta superar es la llamada “clase magistral”. ¿Por qué? Porque esta modalidad de enseñanza, entendida como clase expositiva, induce a profesores y alumnos a concebir la enseñanza como un proceso de transmisión de información, en el cual se le asigna al estudiante un papel pasivo: limitarse a escuchar y tomar apuntes, es decir, recibir y fijar la información transmitida por el profesor.<sup>3</sup> El

---

<sup>3</sup> Cabe recalcar que la clase expositiva no es, por definición, una estrategia errada de enseñanza, en la que el alumno quede, necesariamente, relegado a un papel pasivo. De la misma manera que un alumno desarrollando un ejercicio no es, necesariamente, un alumno cognitivamente activo, un alumno sentado, escuchando, no es, necesariamente, un alumno cognitivamente pasivo. “La transmisión de conocimiento por parte del profesor también puede ser un modo adecuado y eficaz de producir aprendizaje, siempre y cuando se tenga en cuenta los conocimientos previos del alumno y sus capacidad de comprensión [...]. En términos generales, puede decirse que mientras más altos son los niveles educativos en los que trabajamos que trabajar, más adecuadas pueden ser las estrategias docentes basadas en la enseñanza receptivo significativa, ya que los alumnos tendrán más capacidad para tratar con el lenguaje oral y escrito como medio de comunicación” (Carretero, 1993: 29).

resultado de dicha estrategia es un aprendizaje superficial y efímero. El alumno no incorpora verdaderamente a su intelecto el conocimiento nuevo. Éste no pasa a formar parte de su universo referencial, ni de sus esquemas cognitivos, ni de su batería de capacidades. Consecuentemente, los instrumentos de evaluación que se aplican (los exámenes) buscan medir la cantidad de información que cada alumno es capaz de retener en su mente al final de un curso. De esta manera, “saber mucho” o “saber poco” depende, fundamentalmente, de la capacidad de memorización de cada estudiante o de las horas dedicadas a dicha empresa, y de su pericia para sortear las dificultades particulares de cada pregunta del examen. En resumen, el *aprendizaje pasivo* recluye al estudiante al papel de receptor y repetidor de información. Todo esto es lo que ahora se intenta modificar. Se trata “de una radical modificación de las concepciones docentes tradicionales que [...] no han sabido ir más allá de la magistralidad” (Pedró i Garcia, 2004).

### ***La trampa de la evaluación pro-memorística***

Esta situación es paradójica, puesto que los profesores de Historia Económica —como los demás— solemos renegar del aprendizaje memorístico. Existe un consenso bastante amplio y bastante antiguo respecto de que la Historia no se debe aprender de memoria, sino que debe “ser comprendida”. En este sentido, se suele diferenciar —y en esto no nos diferenciamos de las disciplinas científicas— dos clases de conocimiento: los aspectos descriptivos o positivos (los hechos, los datos) y los aspectos explicativos. Una cosa es saber qué hechos acontecieron (cómo y dónde) y otra cosa, más compleja y más valiosa, es adquirir la capacidad de explicar por qué ocurrieron o analizar las condiciones que propiciaron su ocurrencia. Lo segundo se traduce en establecer causalidades, es decir, en reconocer que, de acuerdo a una determinada teoría (en nuestro caso, la teoría económica), tal causa se corresponde con tal efecto. De esta manera, además de la narración de los hechos, a los alumnos se les ofrece una explicación o análisis de los mismos, con la intención de que comprendan por qué se produjeron estos acontecimientos y qué consecuencias acarrearán.

Hasta este punto todos estamos de acuerdo y, en la medida de nuestras capacidades, cumplimos con todo esto en nuestras clases. El problema es que en el examen tradicional los dos tipos de conocimiento mencionados se modulan en interrogaciones similares. Si queremos preguntar por contenidos o hechos positivos, preguntamos, por ejemplo, ¿en qué países se produjo el fenómeno ‘x’ durante tal época? Y si queremos ir más allá preguntamos: ¿cuáles son las causas del fenómeno ‘x’, ¿cuál fue la consecuencia de que las autoridades de tal país tomaran ‘x’ medida de política económica?. Esta segunda clase de preguntas que, a primera vista, parecen apuntar a la capacidad de explicar o analizar los hechos, en verdad, al igual que las preguntas positivas, lo que hacen es medir la capacidad de memorización o, por lo menos, son preguntas que se pueden responder perfectamente haciendo uso de esa exclusiva capacidad.

Una alumna de económicas de la Universidad Pompeu Fabra cuando escuchó la advertencia de que en el examen de Historia Económica no habría preguntas de *memorización* sino de *análisis*, —siendo ésta, probablemente, la enésima vez que escuchaba lo mismo— me interpeló: “vale, pero que no sea como en el Cole, que nos decían siempre lo mismo: no estudien de memoria, y luego en los exámenes nos preguntaban cuáles son las causas de la Primera Guerra Mundial”.

Esta es la incoherencia de la evaluación. Pretendemos conseguir algo: desarrollar la capacidad de analizar o explicar los hechos, pero en el examen no pedimos a los alumnos que hagan un análisis original y autónomo, ni tampoco que construyan una explicación propia, sino que pedimos que nos señalen o repitan la explicación o el análisis expuesto en clases o el que leyeron en el manual de la asignatura, que son cosas que, perfectamente, se pueden “aprender” de memoria.

Los alumnos saben esto. Saben que, diga lo que diga el profesor el primer día de clases, que cualquiera sea su discurso pedagógico, al final, en el momento del examen, es la memorización de información la herramienta que les va a permitir aprobar la asignatura con buena nota. Esta es la razón por la cual los alumnos se entregan con devoción a la práctica de la memorización. Tienen suficiente sentido común y experiencia, como para saber que esto es lo que más les conviene. Han aprendido a sobrevivir —e incluso a tener éxito— sobre la base del aprendizaje memorístico.

La certeza que tienen los alumnos respecto de la incoherencia entre las declaraciones y la práctica del profesor, contamina todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. El alumno pragmático (o si se quiere, el alumno racional o maximizador) se resiste a pensar por su cuenta, a participar en actividades de aprendizaje activo, a expresar una opinión personal, a investigar, a leer, o a realizar cualquier otra actuación que lo desvíe de su objetivo: absorber la información que tendrá que repetir en el examen. De esta manera, los exámenes se convierten en una trampa que termina desvirtuando por completo el proceso de enseñanza/aprendizaje y echando por tierra las buenas intenciones de un aprendizaje bien entendido.

Resulta evidente que la implementación de estrategias de enseñanza/aprendizaje activo requiere de instrumentos de evaluación coherentes con el estilo y objetivos de dicha estrategia pedagógica. Se requieren instrumentos de evaluación no aptos para *memorizadores* compulsivos, instrumentos que midan todo aquello que tiene de particular el aprendizaje activo y que, al mismo tiempo, no puedan medir (ni premiar) la información retenida por la vía exclusiva de la memorización. Una reacción frecuente de los alumnos que han sido sometidos a instrumentos de este tipo es: “soy buen alumno, siempre me ha ido bien en Historia, para este examen había estudiado mucho, me lo sabía todo, pero cuando estaba en el examen, leía las preguntas y no sabía qué responder”. ¿Por qué no sabía? Porque la pregunta no podía responderse repitiendo la información memorizada.

### ***Aprendizaje activo: aprender mejor y aprender otras cosas***

Las innovaciones centrales que impone el ECTS son dos: el desplazamiento del eje del proceso educativo del profesor al alumno y la subordinación de los *contenidos* a las *competencias* en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Ambas cosas precisan la implementación de procesos de *aprendizaje activo*.

“Ahora de lo que se trata es de desarrollar una metodología docente que, al estilo típico de las universidades anglosajonas, repose más en la actividad del estudiante y en un papel docente mucho más centrado en el diseño de los planes docentes, la supervisión de las actividades y la autorización del intercambio con los estudiantes. En definitiva, se trata de promover un titulado universitario [...] más habituado a resolver problemas profesionales o de investigación que a repetir fielmente lo que le ha sido explicado”. (Pedró i Garcia, 2004: 75)

El aprendizaje verdadero —el aprendizaje duradero y profundo— no consiste en memorizar y, por lo tanto, la actividad de aprendizaje del alumno no puede consistir en leer la materia, una y otra vez, hasta ser capaz de repetir la información, como sucede habitualmente. Metodológicamente esto se traduce en asignarle al estudiante un rol distinto al de “memorizador”. En los procesos de enseñanza/aprendizaje en los que se asigna al estudiante un papel activo, a éste no se le pide que acumule información sino que permanezca intelectualmente activo —cognitivamente activo— durante todo el proceso de enseñanza, no siendo, por lo tanto, un mero receptor de información sino un constructor de su conocimiento. Por lo tanto, el aprendizaje activo supone, necesariamente, pedir al estudiante que realice ciertas operaciones intelectuales distintas de escuchar, apuntar y leer para memorizar.

En el proceso de aprendizaje activo el alumno debe procesar la información que se moviliza antes, durante y después de cada clase o seminario. Cognitivamente, procesar equivale a *significar*, lo cual implica tres cosas: que el estudiante debe contrastar sus conocimientos previos con los conocimientos nuevos y acomodarlos, que debe integrar la información nueva a los esquemas cognitivos que poseía previamente y, deseablemente, que debe ampliar sus esquemas cognitivos. Didácticamente, esto se traduce en desarrollar actividades que implican unos procesos de aprendizaje diferentes a la memorización: aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje por asociación, aprendizaje por inducción, aprendizaje por deducción, aprendizaje por abducción, etc. En esta perspectiva, el estudiante puede aprender los mismos contenidos que antes retenía temporalmente mediante un aprendizaje pasivo y memorístico, pero con una gran diferencia: ahora aprende esos contenidos significativamente y, por lo tanto, no los olvida al final del curso. Al contrario, los incorpora a sus esquemas de pensamiento de forma duradera (Carretero, 1993: 17-62).

Además de la forma de enseñar, esto es, centrar el proceso de aprendizaje en el alumno (aprendizaje activo), el EEES nos obliga a ampliar los objetivos del proceso de enseñanza/aprendizaje, en el sentido de que éste no sólo se refiere al aprendizaje de unos

contenidos, sino al aprendizaje de habilidades o competencias. De acuerdo a este paradigma, el alumno que aprende no es sólo aquél que es capaz de repetir unos contenidos al final del curso (ya sea que los haya aprendido por la vía pasiva o activa), sino aquél que es capaz de hacer ciertas cosas, de realizar ciertas operaciones manuales o mentales, propias de cada disciplina.

En el caso de la Historia Económica algunas de estas competencias pueden ser:

- comprender los hechos económicos en su contexto y perspectiva histórica,
- analizar hechos con autonomía a partir de un marco teórico dado,
- construir, leer e interpretar gráficas o series estadísticas,
- interpretar documentos históricos.

### ***El aprendizaje centrado en las capacidades y su evaluación***

El desafío de la adquisición de capacidades cognitivas nos invita a desarrollar instrumentos de evaluación que puedan captar el grado de desarrollo de las capacidades que un curso de Historia Económica contribuye a potenciar, independientemente del nivel de memorización de contenidos alcanzado por cada alumno. En términos prácticos, debemos aplicar instrumentos que pongan a prueba dichas capacidades.

De acuerdo a este criterio podemos establecer una jerarquía de instrumentos de evaluación (o de clases de preguntas), que va desde las más apropiadas para el aprendizaje de contenidos, hasta las más adecuadas para el aprendizaje o adquisición de competencias. Las preguntas clásicas del aprendizaje memorístico de contenidos las conocemos bien. Suelen partir con encabezados como los que siguen:

- Indica cuáles son los tres avances tecnológicos más representativos de la Primera Revolución Industrial.
- Señala cuáles son los mecanismos de ajuste que, de acuerdo a la teoría, operaban con el sistema *patrón oro* (clásico) en caso de producirse una situación de déficit comercial.
- El economista británico J.M. Keynes se mostró muy en desacuerdo con los acuerdos alcanzados por las potencias triunfadoras después de la Primera Guerra Mundial. ¿Qué aspectos de esos acuerdos fueron los más criticados por Keynes y por qué? Señala al menos dos.

En esta clase de preguntas los alumnos simplemente tienen que repetir lo memorizado. La única habilidad que se está midiendo a través de esta clase de preguntas es la de memorizar. A veces formulamos nuestras preguntas de forma más compleja y en lugar de preguntar de manera clara y abierta por estas cosas, preguntamos de forma entreverada o más abstracta, de tal manera que sean sólo los alumnos que realmente han estudiado, es decir, aquellos que tienen los conocimientos bien asentados, los que consigan responder las satisfactoriamente, mientras que aquellos alumnos que han estudiado ligeramente, con apuntes prestados tal vez, se vean en dificultades para responder. Con esta intención formulamos preguntas como las que aparecen a continuación.

Pregunta	Capacidad implicada
<ul style="list-style-type: none"> <li>Indica cuál de los siguientes avances tecnológicos tuvo lugar durante la Primera Revolución Industrial y cuál(es) de ellos tuvo (o tuvieron) lugar antes de este hito.</li> </ul>	Memorizar, identificar y Seleccionar.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Señala qué mecanismo de ajuste debía usarse en el sistema <i>patrón oro</i> en caso de producirse tanto una situación de déficit como de superávit comercial.</li> </ul>	Memorizar.
<ul style="list-style-type: none"> <li>J.M. Keynes se mostró muy en desacuerdo con los acuerdos alcanzados por las potencias triunfadoras después de la Primera Guerra Mundial, porque éstas renunciaron a cobrar las deudas de guerra al país perdedor. ¿Esas de acuerdo con esta afirmación? ¿Por qué?</li> </ul>	Memorizar y redactar argumentativamente.

Esta clase de preguntas, exige al estudiante realizar una operación mental distinta a la de repetir lo memorizado, pero en el fondo, le vienen a pedir lo mismo. La única diferencia es que el estudiante, además de recordar lo memorizado, tiene que superar un breve instante inicial de turbación y desconcierto, y conseguir aclarar en su mente cuál es, en el fondo, la pregunta, y seleccionar adecuadamente entre la información memorizada, cuál es la que se corresponde con la pregunta. O sea que se sigue pidiendo memorización, más algunas habilidades auxiliares como la capacidad de identificar, seleccionar, etc.

Hasta aquí estamos todavía en el universo de la evaluación memorística. A partir de aquí hay que cruzar una frontera y adentrarse en un territorio en el que, verdaderamente, aprender la historia de memoria no sirve absolutamente de nada o, por lo menos, no basta para responder adecuadamente las preguntas, ni obtener una buena calificación.

### ***Clases de preguntas no aptas para memorizadores compulsivos***

Existen por lo menos siete clases de preguntas que exigen, para ser respondidas adecuadamente, una operación mental distinta de la secuencia memorizar/recordar (y sus respectivas variantes). Para responder estas preguntas es fundamental estar suficientemente informado de los hechos a los que hacen referencia. Pero estar bien informado, o incluso, detalladamente informado, no es condición suficiente. Por otra parte, tener escasa información respecto de los hechos a los que hacen referencia, aún estando el alumno dotado de una capacidad de análisis notable y una intuición admirable, resulta prácticamente imposible responder correctamente. El instrumento debe dejar fuera de juego, igualmente, a los improvisadores que nada han aprendido, y a los memorizadores compulsivos.

Un elemento en común de todas estas preguntas es que introducen un elemento nuevo, algo que no se ha visto o que no se ha leído. No obstante, este elemento nuevo tiene que tener una naturaleza suficientemente parecida a los elementos vistos en la asignatura de tal manera



que sean manejables para los estudiantes. El principio básico es plantear al estudiante un problema nuevo o ponerlo en una situación nueva que debería ser capaz de resolver con las capacidades adquiridas durante el desarrollo de la asignatura.

La formulación ideal de esta clase de preguntas es la pregunta abierta. Como es lógico, el grado de subjetividad que hay implicado en estas preguntas es mucho mayor que en las preguntas de contenido positivo, del tipo *¿cuáles son los tres avances tecnológicos más representativos de la Primera Revolución Industrial?*. Por esta razón, sería ideal disponer de suficiente tiempo y paciencia para valorar cada una de las respuestas, bajo la consideración de que aunque sean todas diferentes, todas podrían ser correctas. No obstante, en las circunstancias reales en que se imparte la docencia nos vemos obligados a recurrir a los desprestigiados exámenes tipo test. A contracorriente de lo que sugieren los teóricos de la evaluación, aquí defendemos la factibilidad de aplicar exámenes tipo test para evaluar las capacidades cognitivas.<sup>4</sup>

#### **a) Interpretar un gráfico o un cuadro estadístico.**

La lectura de un gráfico o de un cuadro estadístico es algo que se puede “aprender” de memoria. Si le pedimos al alumno que analice un material de este tipo, que ya ha sido analizado en clases o que figura en el manual de la asignatura, bastará que recuerde la explicación que leyó y la transcriba para dar la impresión de que tiene esa capacidad de análisis. En cambio, si en el examen aparece un gráfico que no se ha visto en clases que contenga las mismas variables que se han comentado en clases o que se refiera a un caso razonablemente parecido a los casos vistos en clases, el alumno que efectivamente comprendió la relación existente entre dichas variables y la dinámica histórica a la que se hace referencia, no tendrá ningún inconveniente para analizar este material nuevo.

#### **Ejemplo:**

- La extraordinaria expansión del comercio que experimentó la economía mundial durante el siglo XIX se produjo, entre otros factores, gracias al avance tecnológico en los transportes. El gráfico adjunto permite hacerse una idea de cómo evolucionó el coste de los fletes en EE.UU. que, para estos efectos, puede considerarse una economía representativa del impacto del avance tecnológico en los transportes. Lo que la información que aparece en este gráfico permite concluir es que:

---

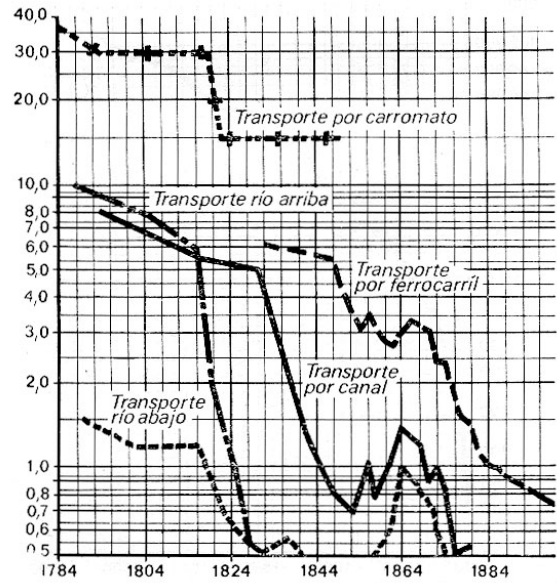
<sup>4</sup> Gordon Stobart comenta que “si uno tiene un test que consista en recordar algo, en practicar la respuesta y repetirla, ahí no estamos haciendo un análisis, lo que está demostrando que el alumno es bueno en memorizar. Decimos que lo que nos interesa son niveles de habilidades, de raciocinio, pero la única realidad que está mostrando esta prueba es si acaso los alumnos pueda en descubrir aquella clave que les ayuda a recordar las cosas” (Stobart, 2006: 22).

- I. El ferrocarril dejó fuera de competencia a todas las formas tradicionales de transporte de carga: el carromato y la navegación por ríos y canales.
- II. El avance tecnológico se tradujo en alguna reducción de costes de flete en todos los medios de transporte.
- III. Que sólo en las grandes distancias (6 millas o más) el transporte por ferrocarril es más rentable que los demás medios de transporte.

La respuesta correcta es:

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) I y II
- d) II y III
- e) Todas

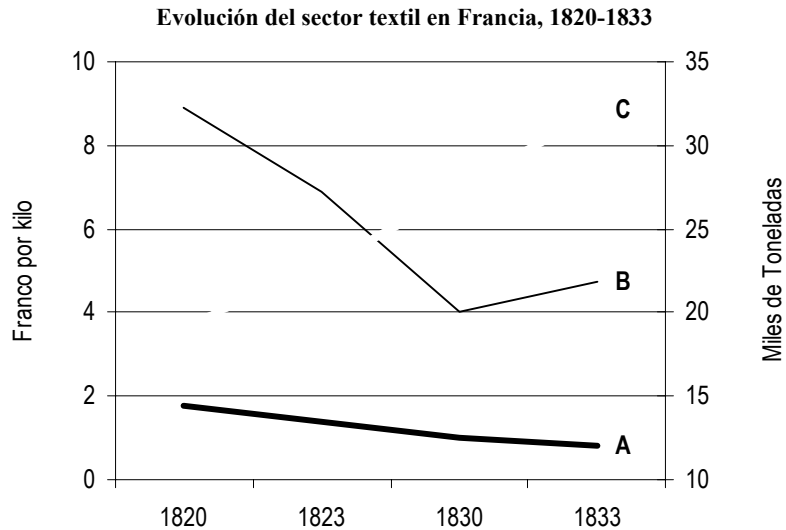
**Estados Unidos**  
**ESTRUCTURA GENERAL DE LOS FLETES INTERIORES, 1784-1900**  
 (centavos por tonelada-milla)



Una variante de esta modalidad de pregunta es presentar el gráfico sin leyenda y pedir que sean los propios alumnos los que reconozcan a qué variable corresponde cada curva.

**Ejemplo**

- En el siguiente gráfico se representa la evolución del sector textil en Francia a comienzos del siglo XIX, sobre la base de tres indicadores: consumo total de algodón bruto (en miles de toneladas), precio de venta del hilo de algodón (francos por kilo) y coste de elaboración del hilo (francos por kilo). Cada una de estas variables aparece identificada con una letra. Si consideramos que Francia es un caso representativo de la primera revolución Industrial en su sentido más clásico, ¿a qué variable debería corresponder cada letra?



La respuesta correcta es:

- a) A = Precio de venta del hilo; B = Coste de elaboración del hilo; C = Consumo de algodón bruto.
- b) A = Coste de elaboración del hilo; B = Precio de venta del hilo; C = Consumo de algodón bruto.
- c) A = Consumo de algodón bruto; B = Precio de venta del hilo; C = Coste de elaboración del hilo.
- d) A = Precio de venta del hilo; B = Consumo de algodón bruto; C = Coste de elaboración del hilo.
- e) A = Coste de elaboración del hilo; B = Consumo de algodón bruto; C = Precio de venta del hilo.

## b) Descubrir series de datos incorrectas en un gráfico o en una tabla.

Otra forma de comprobar si el alumno efectivamente comprendió la relación existente entre ciertas variables dentro de un marco interpretativo dado, y si comprendió la dinámica histórica a la que esas variables hacen referencia, es presentarle una gráfica o un cuadro estadístico que contenga información falsa o errónea (históricamente incorrecta o teóricamente inconsistente) que él debe ser capaz de identificar. Desde luego, la información falsa o inconsistente debe ser suficientemente evidente para que pueda ser reconocida. Lo más recomendable es que esta información corresponda a columnas completas y no a datos aislados.

### Ejemplo:

- La empresa *Ford Motors Co.* (1903) fue la primera en desarrollar lo que más tarde se conoció como “American System of Manufactures”, gracias al cual consiguió unos resultados inéditos. En el siguiente cuadro hay datos (columnas completas) que, justamente, corresponden a los resultados de la *Ford Motors Co.* entre 1909 y 1917, pero también hay datos (columnas completas) que son falsos. Indica cuál es, o cuales son, las columnas de este cuadro que tienen datos verídicos y cuáles son las columnas que tienen datos falsos. Fundamenta tu elección.

Año	(A) Precio de venta (USD por unidad)	(B) Beneficios totales (miles de USD)	(C) Producción (unidades)	(D) Salario por persona y día (USD)
1909	850	32.000	7.728	2,4
1911	780	29.500	26.405	2,3
1913	600	30.000	126.715	2,4
1915	490	29.000	244.181	2,2
1917	360	35.000	568.128	2,5

## c) Interpretar un documento gráfico (viñeta)

Este es un recurso muy atractivo pero peligroso, por su subjetividad intrínseca. Lo que se pretende es que el alumno demuestre la capacidad de interpretar adecuadamente el mensaje de este tipo de documento, para lo cual, debe tener suficientes conocimientos de la problemática reflejada en el documento y del contexto en el que ésta se dio. Este tipo de ejercicio pone a prueba la capacidad de captar sutilezas e ironías y, en algunos casos, de captar incluso el sentido del humor del autor de la viñeta. Para responder adecuadamente, por lo tanto, no sólo es imprescindible conocer adecuadamente los hechos históricos en los que se enmarca el documento sino también las distintas posiciones o discurso que pudieron existir sobre los mismos. El alumno enfrentado a un documento de este tipo debe reconstruir mentalmente los hechos históricos, reconocer los símbolos o personajes presentes en la viñeta, tener presente cuáles fueron los diferentes discursos o posiciones que dichos acontecimientos suscitaron y, finalmente, ser capaz de reconocer la posición y discurso del autor de la viñeta.

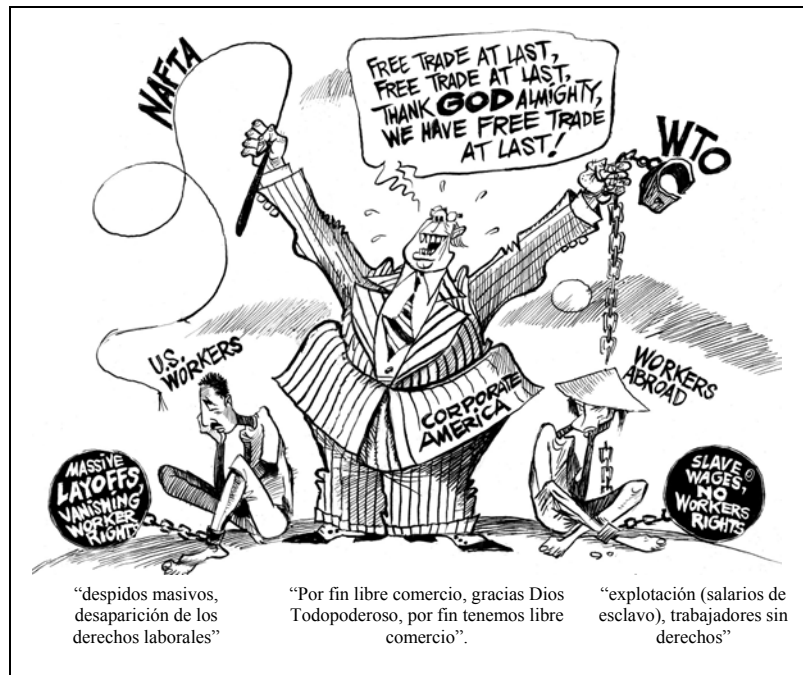
### Ejemplo:

- En la siguiente figura (EEUU, año 2003) aparecen representadas las empresas multinacionales (*Corporate America*), los trabajadores norteamericanos (*U.S. workers*) y los trabajadores del extranjero (*workers abroad*). Lo que el autor del dibujo quiere decir es que:

- I. La liberalización del comercio puede ser buena para los trabajadores del mundo subdesarrollado al permitirles mayores posibilidades de empleo.
- II. La falta de libre comercio, en combinación con la libertad de inversión, redundaría en un empeoramiento de las condiciones laborales en todo el mundo.
- III. La liberalización del comercio plantea la paradoja de que lo que es bueno para los trabajadores del mundo desarrollado es, al mismo tiempo, perjudicial para los trabajadores del tercer mundo, y viceversa.

La respuesta correcta es:

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) I y III
- d) II y III
- e) Ninguna



#### d) Pregunta contrafactual (¿qué podría haber pasado sí?) o hipotética

Si el alumno ha comprendido bien la relación causal entre una serie de acontecimientos, si tiene clara cuál es la teoría económica que permite establecer dichas relaciones causa/efecto, si al mismo tiempo es consciente de cómo influyó el contexto histórico en el curso de los acontecimientos, estará en condiciones de especular respecto de qué podría haber acontecido en caso de que cierto elemento del proceso histórico en cuestión hubiera sido diferente en algún sentido.

#### Ejemplo

- ¿Qué podría haber pasado con el proceso de industrialización en EEUU si no se hubiera permitido inmigrar masivamente allí a los europeos a partir de la segunda mitad del siglo XIX? Considera cada una de estas posibilidades como un hecho independiente de los demás.
  - I. El desarrollo industrial podría haber sido inferior, porque el sector habría contado con una dotación de mano de obra menor de la que tuvo.
  - II. El desarrollo agrícola podría haber sido mayor, porque el sector habría contado con una dotación de mano de obra mayor de la que tuvo.
  - III. El desarrollo tecnológico, en general, podría haberse visto estimulado a avanzar incluso más rápido de lo que lo hizo para suplir la escasez de mano de obra.
  - a) Sólo I
  - b) I y III
  - c) I y II
  - d) II y III
  - e) Todas

Una variante de esta misma clase de pregunta es la pregunta hipotética, en la que se pide al alumno que se ponga en un contexto histórico determinado, con un problema histórico determinado y, en base a ciertas condicionantes definidas indique cómo podría haber actuado un agente económico determinado.

### **Ejemplo**

- Imagina la siguiente situación. Estamos a finales del siglo XIX en una economía periférica, es decir, una economía no industrializada que se ha especializado completamente en la exportación de materias primas hacia países industrializados de su entorno, renunciando completamente a la producción de manufacturas, las cuales importa, en su totalidad, desde los países industrializados. La política monetaria de esta economía se rige estrictamente por las reglas del patrón oro. Todo marchó favorablemente para esta economía hasta que los adelantos técnicos en el transporte permitieron a otros países, productores de las mismas materias primas, entrar con mejores precios a los mismos mercados, reduciendo su cuota en éstos y, consecuentemente, provocando una reducción de sus exportaciones, con el consiguiente desequilibrio comercial. ¿Qué medidas de POLÍTICA MONETARIA podrían tomarse en este país —manteniéndose siempre dentro del patrón oro— para mejorar su situación comercial?
  - I. Devaluar la moneda para que sus exportaciones ganen competitividad.
  - II. Dejar que su moneda se aprecie para que se encarezcan las importaciones y equilibrar así su balanza comercial.
  - III. Subir los tipos de interés para reducir el consumo de bienes importados y equilibrar así su balanza comercial.
  - IV. Establecer acuerdos comerciales con los países socios para que éstos sigan prefiriendo sus productos.

La respuesta correcta es:

- a) Sólo I
- b) Sólo III
- c) I y III
- d) II, III y IV
- e) I, III y IV

### **e) Resolver una aparente contradicción o inconsistencia argumentativa.**

La formación histórico-económico tiene un componente explicativo, con el que los alumnos deberían conseguir familiarizarse. Este componente relaciona los hechos históricos con el marco teórico con el cual se analizan los hechos históricos. Una forma de discriminar entre aquellos alumnos que han comprendido realmente cierta dinámica histórica y que han internalizado genuinamente las categorías de análisis que se emplean para explicar un hecho o proceso histórico particular, consiste en enfrentarlos a un enunciado que, formalmente, parezca correcto por el uso del lenguaje y de los conceptos típicos del análisis económico, pero que plantee o contenga una paradoja o contradicción, o una equivocación empírica. Los alumnos que sólo han memorizado la explicación referida al hecho o proceso en cuestión serán incapaces de resolver el problema. Normalmente, esta clase de alumnos no es capaz de ni siquiera reconocer dónde está la contradicción o error argumentativo. Al leer la pregunta, la argumentación (que nunca entendieron realmente) fluye delante de sus ojos.

### **Ejemplo:**

- ¿Cómo es posible que la agricultura europea haya crecido entre 1950 y 1973 si al mismo tiempo en esta región se producía un descenso en el empleo agrícola, una reducción de la superficie cultivada y una progresiva reducción de los aranceles (esto último debido a su integración al GATT)?

- I. Es posible porque el crecimiento del sector se refiere al valor de la producción (precios), no a la producción física.
  - II. Es posible porque la reducción de la superficie cultivada fue compensada con un aumento de rendimiento de los cultivos.
  - III. Es posible porque la reducción del empleo agrícola fue compensada con un incremento de la productividad del trabajo.
  - IV. Es posible porque la integración al GATT permitió a los productores europeos exportar productos agrícolas a los mercados internacionales.
- a) Ninguna
  - b) Sólo I
  - c) Sólo III
  - d) II y III
  - e) II, III y IV

**f) Lectura crítica de un documento textual.**

Cuando un alumno se enfrenta a un documento escrito, su primera reacción es intentar descubrir alguna señal que le indique a qué parte de los contenidos de la asignatura hace referencia y, por lo tanto, cuál es el paquete de información que él debería “transcribir” respecto de esa pregunta. Enfrentarlo a un documento nuevo hace casi imposible realizar esta burda operación y le obliga a meterse realmente en el documento y asociar cada elemento que en él aparece al conjunto de referencias contextuales y de análisis que ha aprendido. Un alumno que no es capaz de manipular en su mente ese conjunto de información es incapaz de leer e interpretar adecuadamente el documento. Sólo un alumno que ha aprendido significativamente puede efectuar estas operaciones mentales de selección y asociación de ideas.

**Ejemplo:**

- El siguiente párrafo está extraído del Estatuto de la Hermandad de Caldereros de Württemberg (1554). “Ningún maestro de esta hermandad podrá tener dos aprendices al mismo tiempo, sino solo uno. Y una vez que éste haya aprendido el oficio, al menos en tres años de aprendizaje, deberá esperar otros tres antes de tomar un nuevo aprendiz; es decir, que cada seis años sólo deberá ser admitido uno solo”. ¿Cuáles son las características del funcionamiento de la economía Württemberg de mediados del siglo XVI que quedan reflejadas en esta cita?
  - I. El mercado de trabajo en el sector manufacturero estaba regulado.
  - II. Había una política favorable a la expansión del sector manufacturero.
  - III. Los derechos de propiedad no estaban suficientemente garantizados.

La respuesta correcta es:

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo III
- d) I y III
- e) II y III

**g) Pregunta de manejo conceptual (categorías teóricas).**

Es relativamente fácil memorizar ciertos hechos a nivel descriptivo. A nivel explicativo hacer esto es un poco más complicado pero aún es posible. Cuando esos mismos hechos son llevados a un plano mayor de abstracción es imposible responder con base a la estrategia memorística. Este tipo de formulación consiste en pedirle al alumno que no describa unos hechos sino que explique el significado de los hechos utilizando una serie de categorías abstractas, propias de la teoría económica que permite analizar dichos acontecimientos. En

buenas cuentas, lo que el alumno debe ser capaz de hacer es de aplicar los conceptos aprendidos. Si sólo los ha aprendido memorísticamente, es decir, si sólo es capaz de repetir la definición, será incapaz de aplicarlos a una realidad concreta.

### **Ejemplo:**

- En relación a la historia monetaria de Gran Bretaña y Francia en el período inmediatamente posterior a la Primera Guerra Mundial sabemos que estas economías tuvieron un comportamiento desigual. ¿Cuál de las siguientes argumentaciones es correcta?
  - a) Francia sufrió un ataque especulativo que depreció su moneda, a consecuencia de ello las exportaciones británicas se hicieron más competitivas. El exceso de producción francesa, que no encontraba salida al exterior, terminó presionando el nivel de precios al alza.
  - b) Francia dejó que su moneda se depreciara. A consecuencia de esto los precios interiores se dispararon, pero esta subida fue compensada con la devaluación de la moneda. Combinados ambos elementos sus exportaciones se abarataron en comparación a las británicas.
  - c) Gran Bretaña experimentó una leve apreciación de su tipo de cambio. Esto le resultó perjudicial en el plano interno (sufrió cierta deflación), pero le resultó favorable respecto del sector externo, en el que mantuvo su competitividad por encima de la de Francia.
  - d) Gran Bretaña experimentó una suave caída de los precios interiores. Gracias a esto ganaron competitividad sus exportaciones y, consecuentemente, su moneda se hizo más fuerte y estable que el franco francés.
  - e) Gran Bretaña mantuvo un tipo de cambio estable, a consecuencia de eso, sus precios interiores permanecieron relativamente estables y, como resultado de lo anterior, sus exportaciones ganaron competitividad internacional en comparación a las exportaciones francesas.

### **Resumen y conclusiones**

Los nuevos procesos de enseñanza/aprendizaje que impulsa el *European Credit Transfer System* (ECTS) implican un cambio de rol tanto del profesor como del alumno. Estos procesos también exigen nuevas formas de evaluación, coherentes con los nuevos objetivos de la enseñanza y con el comportamiento que se espera que tengan los alumnos: sujetos menos memorizadores y más implicados en su propio aprendizaje, es decir, alumnos constructores de su conocimiento.

Replantarse los sistemas de evaluación y buscar nuevos instrumentos de evaluación no es sólo una cuestión de coherencia pedagógica sino también una cuestión estratégica. La cultura de las universidades españolas ha albergado un sistema de evaluación que en lugar de servir como sistema de recogida de información acerca de los aprendizajes de los alumnos, se ha convertido en el marco institucional que regula el comportamiento de los estudiantes en la asignatura, incluida su estrategia de aprendizaje. Esto significa que cualquier intento por modificar las prácticas de aprendizaje exige una modificación cuidadosa y rigurosa de nuestros sistemas e instrumentos de evaluación. La obsesión del estudiante es conseguir buenos resultados en el examen. La obsesión del profesor debe ser aplicar unos instrumentos de evaluación que incentiven inequívocamente a los estudiantes a practicar el tipo de aprendizaje que se intenta impulsar.

Las innovaciones centrales que impone el ECTS son dos: la subordinación de los *contenidos* a las *competencias* en el proceso de enseñanza/aprendizaje y, necesariamente (puesto

que las competencias se aprenden mediante la práctica), el desplazamiento del eje del proceso educativo del profesor (que enseña) al alumno (que aprende). De acuerdo a este paradigma, el alumno que aprende es aquél que es capaz de hacer ciertas cosas, de realizar ciertas operaciones mentales, propias de cada disciplina y no el alumno memorizador que es capaz de repetir contenidos. El desafío de la adquisición de capacidades cognitivas nos invita, en consecuencia, a desarrollar instrumentos de evaluación que puedan captar el grado de desarrollo de las capacidades que un curso de Historia Económica contribuye a desarrollar.

Hemos propuesto siete clases de preguntas que exigen una operación mental distinta de la secuencia memorizar/recordar (y sus respectivas variantes). El principio básico de todas ellas es plantear al estudiante un problema nuevo o ponerlo en una situación nueva que debería ser capaz de resolver a partir de los contenidos trabajados durante el curso y, especialmente, utilizando las capacidades adquiridas gracias a la asignatura. Un alumno pasivo, meramente memorizador de contenidos se vería en dificultades para responder esta clase de preguntas.

### ***Referencias bibliográficas***

Carretero, Mario (1993), *Constructivismo y Educación*, Edelvives, Zaragoza.

Pedró i Garcia, Francesc (2004), *Fauna académica: la profesión docente en las universidades europeas*, Barcelona, UOC.

Programa per la Qualitat Educativa (PQE) (2005), *Manual d'introducció a la docència horitzó Bolonia*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.

Santos Guerra, Miguel Angel (1996), *Evaluación educativa*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, Argentina.

Stobart, Gordon (2006), *Seminario Internacional Evaluación para el Aprendizaje*, Conferencia Inaugural, pp. 12-27, Programa de Educación Continua, Universidad de Chile, Santiago.