

La prueba de Historia de España para acceder a la universidad: análisis y comparación entre comunidades autónomas

The Spanish History test for university entry: Analysis and comparison among autonomous regions

Dra. Judit RUIZ-LÁZARO. Profesora Nivel III. Universidad Europea de Madrid (judit.ruiz@universidadeuropea.es).

Dra. Coral GONZÁLEZ-BARBERA. Profesora Titular. Universidad Complutense de Madrid (corala@ucm.es).

Dr. José-Luis GAVIRIA-SOTO. Profesor Titular. Universidad Complutense de Madrid (josecho@ccedu.ucm.es).

Resumen:

El procedimiento de ingreso a la universidad es un aspecto crítico para los estudiantes que pretenden cursar enseñanzas superiores universitarias. El presente trabajo tiene una doble finalidad: examinar la estructura de la prueba de Historia de España para acceder a la universidad en cada comunidad autónoma y estudiar la relación entre las diferencias observadas en tales diseños y el rendimiento promedio obtenido por los estudiantes. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis comparativo de sesenta y ocho exámenes de 2019, con un enfoque metodológico de análisis racional de evidencia documental basado en García-Garrido (1991). Asimismo, se ha realizado un análisis

secundario de los datos publicados anualmente por el Sistema Integrado de Información Universitaria. Los resultados muestran diferencias sustanciales en la evaluación del saber histórico nacional: en la estructura y en los contenidos, en el nivel cognitivo y en las puntuaciones. En concreto, se observan disparidades en la lengua de la prueba, en la optatividad, en el número de preguntas o en los bloques de contenidos que se evalúan. Por ejemplo, en Cataluña, Valencia y País Vasco, no se evalúan la Edad Antigua, la Edad Media ni la Edad Moderna. Asimismo, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha y Castilla y León exigen un mayor nivel cognitivo a sus estudiantes. Estos aspectos determinan la heterogeneidad en los

Fecha de recepción del original: 25-01-2023.

Fecha de aprobación: 18-06-2023.

Cómo citar este artículo: Ruiz-Lázaro, J., González-Barbera, C., y Gaviria-Soto, J. L. (2023). La prueba de Historia de España para acceder a la universidad: análisis y comparación entre comunidades autónomas [The Spanish History test for university entry: Analysis and comparison among autonomous regions]. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (286), 579-600. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-07>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

constructos utilizados, de manera que no se están midiendo los mismos conocimientos ni las mismas habilidades del saber histórico nacional en todas las comunidades autónomas.

Descriptor: conocimiento histórico, pruebas externas, evaluación externa, acceso a la universidad, Historia de España.

Abstract:

The university entry procedure is a critical aspect for students aiming to apply for higher education. This work has a dual purpose: to examine the structure of the Spanish History test for university access according to the autonomous region in which it is designed, and to study the relationship between the differences observed in the structure and the average performance obtained by students. A comparative analysis of sixty-eight exams from 2019 has been carried out, with a methodological approach of rational analysis of documentary evidence, as proposed by García-Garrido (1991). Likewise, a secondary analysis has

been conducted of the data published annually by the Integrated University Information System. The results show substantial differences in the assessment of national historical knowledge: in the structure and in the content, in the cognitive level and in the marks. Disparities are specifically observed in the language of the test, in the optional nature, in the number of questions and in the content blocks that are assessed. For example, in Catalonia, Valencia and the Basque Country, neither Ancient History nor the Middle Ages, nor the Modern Era are assessed. Likewise, the Balearic Islands, Canary Islands, Cantabria, Castile-La Mancha and Castile and León demand a higher cognitive level from their students. These aspects determine the heterogeneity in the constructs used, in such a way that neither the same understanding nor the same skills of national historical knowledge are being measured throughout the autonomous regions.

Keywords: historical knowledge, external tests, external assessment, university entry, Spanish History.

1. Introducción

El acceso a la universidad en España se encuentra en un período de transición desde que, en el curso académico 2016-2017, se implementara la Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU). Esta, al igual que PISA, incorpora los estándares de aprendizaje evaluables como referentes para comprobar el grado de adquisición de habilidades (Fuster, 2015; Sánchez, 2018). En el curso académico 2022-2023, se ha dado a conocer el Proyecto de real

decreto por el que se regulan las características básicas de la prueba de acceso a la universidad y se establece el procedimiento de cálculo de la calificación de acceso. Su elaboración responde a los cambios que ha introducido la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para abordar los desafíos establecidos por la Unión Europea y la UNESCO en la Agenda 2030. Asimismo, el 14 de marzo de 2023, se ha llevado a cabo un piloto de la

prueba de acceso a la universidad, regulada por el artículo 38 de la ley mencionada, en cincuenta centros de diez comunidades autónomas y de Ceuta y Melilla, con la finalidad de armonizarlas con el carácter competencial del nuevo currículo.

Ante la falta de investigación sobre las pruebas que dan acceso a la universidad y, en concreto, de instrumentos externos en España que midan el grado de adquisición de competencias históricas, muchos autores apuntan la necesidad de abordar estas lagunas (Fuster, 2015; García-Labordá, 2012; Lorenzo *et al.*, 2014; Nieto-Isidro *et al.*, 2020; Ruiz-Hidalgo *et al.*, 2019; Ruiz-Lázaro y González, 2017; Ruiz-Lázaro *et al.*, 2021; Ruiz-Lázaro, 2022; Sáiz y Fuster, 2014; Souto *et al.*, 2014; Veas *et al.*, 2020). Por eso, se analiza, en este estudio, la prueba de Historia de España de la EvAU, lo que permitirá evidenciar cómo son los exámenes actuales y si los cambios propuestos refuerzan o contradicen los aspectos identificados en el análisis comparativo por comunidades autónomas.

1.1. El desarrollo del pensamiento histórico en el aprendizaje de la historia de España

El modelo educativo que ha predominado durante muchos años en las escuelas, en especial en la enseñanza de la historia (Álvarez, 2020), ha sido el tradicional. Este se caracteriza por un enfoque dirigido y centrado en el docente, quien transmite la información al alumnado, receptor pasivo del conocimiento (Galván-Cardoso y Siado-Ramos, 2021; Espíndola y Macías, 2021). Autores como Cortes *et al.* (2019) y Sepúlveda (2020) afirman que es necesario incorporar

enfoques didácticos constructivistas para desarrollar el pensamiento histórico en el aprendizaje del alumnado. En este sentido, según Lévesque y Zanzanian (2015) y Sáiz *et al.* (2018), los docentes deben ser capaces de cambiar el modelo tradicional de la enseñanza de la historia por otros enfoques metodológicos, con objeto de que el pensamiento histórico sea la nueva gran finalidad de la renovación didáctica de la historia. El pensamiento histórico se refiere a la capacidad para comprender, analizar e interpretar el presente y el pasado a través del análisis de evidencias, del procesamiento de eventos y fenómenos, de la comprensión y la interpretación histórica, y de la creación de narrativas históricas coherentes (Lee, 2005). Estas estrategias permiten al alumnado desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas, así como una comprensión más profunda de la historia de España y sus objetivos didácticos: (a) comprender el pasado, la evolución, las etapas históricas, los personajes y los acontecimientos que han influido en las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales; (b) desarrollar el pensamiento crítico y analítico del alumnado; y (c) promover la conciencia histórica y la identidad nacional, para comprender que el pasado influye e impacta en el presente y para considerar la diversidad de experiencias que consolidan la realidad en España (João y Gomes, 2019; Marín-Cepeda y Fontal, 2020; Martínez y Rodríguez, 2015).

En esta línea, la evaluación de la historia de España (y, por tanto, del pensamiento histórico) debería ser acorde al tipo de enseñanza recibida durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las pruebas de acceso a la universidad de Historia de España

deberían ser diseñadas de manera que evaluaran el grado de cumplimiento de los objetivos educativos establecidos. Es decir, las preguntas deberían evaluar, por un lado, los conocimientos históricos adquiridos y, por otro, las habilidades de pensamiento crítico y análisis histórico del alumnado.

1.2. Alfabetización histórica nacional y regional en el aprendizaje del alumnado

Desde sus orígenes, el aprendizaje de la historia en el ámbito académico se ha entendido como un proceso de memorización caracterizado por conocer y recordar informaciones históricas (Domínguez, 2015; Freire *et al.*, 2020; Sáiz y Fuster, 2014). En el siglo XIX, la enseñanza de la historia como disciplina científica se configuró como una materia nacional para la formación de identidades nacionales, sociales, culturales y políticas en España (Gómez-Carrasco y Molina-Puche, 2017). Sin embargo, los nacionalismos políticos (español, catalán, vasco y gallego) hicieron de la historia el centro de sus correspondientes argumentos (Gómez-Carrasco y Molina-Puche, 2017; Molina-Puche *et al.*, 2017). Al insertar lo propio de cada comunidad autónoma en la enseñanza de la historia de España, según lo establecido en la Constitución de 1978, se originaron disputas territoriales por la transmisión de un pasado común para configurar identidades, conductas e ideologías autonómicas o nacionalistas (Molina-Puche *et al.*, 2017). Esto podría generar diferencias a la hora de impartir la asignatura Historia de España y, por ende, de evaluarla en función de las diferentes comunidades autónomas.

Por otro lado, la forma tradicional de enseñanza ha sido cuestionada por nume-

ros investigadores (Gómez y Miralles, 2015; Domínguez, 2015), quienes apoyan la integración del uso de destrezas en el proceso de enseñanza-aprendizaje tras la incorporación del concepto de competencia en el siglo XXI (Molina y Egea, 2018; Pantoja, 2017). Estas destrezas permiten aunar el saber de los acontecimientos que configuraron los ideales de cada Estado nación (Pérez-Garzón, 2008). El acceso, la comprensión y la explicación del pasado muestran al alumnado sus diversas perspectivas y le permiten comprender el complejo y multicultural contexto en el que vivimos, además de potenciar su espíritu crítico. Todo ello conduce al desarrollo del pensamiento histórico (Molina-Puche *et al.*, 2017).

Autores como Sáiz y Fuster (2014) indican que la adquisición de la alfabetización histórica va a depender de la regularidad y complejidad del nivel de trabajo con fuentes históricas en las aulas a lo largo de la etapa de educación secundaria. Por consiguiente, sería útil que la prueba de Historia de España evaluase la adquisición de esas destrezas y competencias en todos los aspirantes de España (Fuster, 2015; 2016) y analizar si están presentes los comportamientos nacionales o regionales, dado el interés que suscitan estas temáticas ligadas a la construcción de identidades colectivas.

1.3. Historia de España: del currículo de Bachillerato a la evaluación de acceso a la universidad

El currículo de Bachillerato que regula el contenido de la prueba de Historia de España pretende garantizar el desarrollo de los conocimientos, las capacidades y las

técnicas intelectuales adecuadas y suficientes para acceder a la educación superior tras haber adquirido la habilidad de pensar históricamente (Fuster, 2016; Lorenzo *et al.*, 2014; Real Decreto 1105/2014). De la misma forma, se resalta la importancia de ofrecer al alumnado una panorámica de conjunto, así como de los diferentes territorios que configuran actualmente nuestro país, ya que España se caracteriza por su pluralidad interna y su pertenencia al ámbito europeo e iberoamericano. En este sentido, la asignatura contempla los procesos históricos tanto compartidos como diferenciales, con el fin de reconocer la

diversidad de España y fomentar la sensibilidad hacia la sociedad del presente y su problemática (Real Decreto 1105/2014).

En este contexto, en la distribución de los contenidos cronológicos de la asignatura determinados por el currículo de esta etapa (Tabla 1), se otorga una mayor relevancia al conocimiento de la historia contemporánea, sin renunciar por ello a los referidos a las etapas anteriores, pues, en gran medida, la pluralidad de la España actual solo es comprensible si nos remontamos a procesos y hechos que tienen su origen en un pasado remoto (Real Decreto 1105/2014).

TABLA 1. Contenidos evaluables de la asignatura de Historia de España de 2.º de Bachillerato.

Módulos	Bloques de contenidos establecidos en el currículo	Agrupación en la EvAU
Módulo I. Los comienzos de nuestra historia (desde los primeros humanos a la monarquía visigoda)	Bloque 0. Cómo se escribe la historia. Criterios comunes	En la práctica, se trabaja con el resto de los bloques
	Bloque 1. La península ibérica desde los primeros humanos hasta la desaparición de la monarquía visigoda (711)	
Módulo II. Edad Media (desde la conquista musulmana de la península)	Bloque 2. La Edad Media: tres culturas y un mapa político en constante cambio (711-1474)	Agrupación de contenidos I 20 %
Módulo III. Edad Moderna (hasta las vísperas de la Revolución francesa)	Bloque 3. La formación de la monarquía hispánica y su expansión mundial (1474-1700)	
	Bloque 4. España en la órbita francesa: el reformismo de los primeros Borbones (1700-1788)	Agrupación de contenidos II 20 %

Módulo IV. Edad Contemporánea	Bloque 5. La crisis del Antiguo Régimen (1788-1833): liberalismo frente a absolutismo	
	Bloque 6. La conflictiva construcción del Estado liberal (1833-1874)	
	Bloque 7. La Restauración borbónica: implantación y afianzamiento de un nuevo sistema político (1874-1902)	Agrupación de contenidos III 25%
	Bloque 8. Pervivencias y transformaciones económicas en el siglo XIX: un desarrollo insuficiente	
	Bloque 9. La crisis del sistema de la Restauración y la caída de la monarquía (1902-1931)	Agrupación de contenidos IV 20%
	Bloque 10. La Segunda República. La Guerra Civil en un contexto de crisis internacional (1931-1939)	
	Bloque 11. La dictadura franquista (1939-1975)	Agrupación de contenidos V 15%
	Bloque 12. Normalización democrática de España e integración en Europa (desde 1975)	

Fuente: elaboración propia a partir del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Hasta que se establezca una nueva normativa que resulte del pacto social y político por la educación, la prueba que se realice tendrá unas características similares a la hasta ahora vigente (Real Decreto Ley 5/2016). Por lo tanto, las Administraciones educativas junto a las universidades públicas siguen asumiendo la función de diseñar la prueba y adecuar su contenido al del segundo curso de Bachillerato (Real Decreto Ley 5/2016; Orden ECD/1941/2016). Como consecuencia, la prueba de Historia de España debería evaluar la madurez de los aspirantes a través de los bloques de contenidos antes mencionados, los cuales se concretan en estándares de aprendizaje.

Asimismo, se ha establecido un marco de obligado cumplimiento para la construcción de las pruebas, que sirve como eje vertebrador entre estas y el contenido de 2.º de Bachillerato (Real Decreto 310/2016). Dicho marco comprende, entre otros aspectos, la longitud, la tipología de las preguntas y la matriz de especificaciones. En esta última, los estándares de aprendizaje evaluables se asocian a cada uno de los bloques de contenidos que darán cuerpo al proceso de evaluación, con una indicación del porcentaje o peso orientativo (Orden ECD/1941/2016).

El papel clave que juega la prueba de Historia de España de la evaluación de

acceso a la universidad en el desarrollo académico de los aspirantes que quieren acceder a estudios superiores obliga a analizar en profundidad los contenidos evaluables, el nivel cognitivo que exige la prueba, el formato de los ítems que la configuran y su adecuación a una correcta alfabetización histórica del alumnado.

Ante esta realidad, el presente trabajo tiene una doble finalidad.

Por un lado, analizar la estructura de la prueba de Historia de España de la Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU) de cada comunidad autónoma. Los objetivos específicos son:

- Examinar la estructura de las pruebas en función de la lengua, la formulación (lenguaje verbal frente a lenguaje verbal-gráfico), la optatividad, el número de ítems y los bloques de contenidos históricos sustantivos que se evalúan en cada comunidad autónoma.
- Analizar el nivel cognitivo que requieren los ítems que configuran el constructo objeto de estudio según el tipo de tareas requeridas.
- Comparar los criterios de corrección que utilizan los tribunales de cada comunidad autónoma para evaluar a sus estudiantes.
- Analizar el nivel de complejidad de las pruebas.

Por otro lado, se pretende examinar la relación entre la estructura de las pruebas

de Historia de España que dan acceso a la universidad en España y el rendimiento promedio obtenido por los estudiantes en ellas.

2. Metodología

Para dar respuesta al primer objetivo de investigación, se ha llevado a cabo un análisis comparativo entre los contenidos de las pruebas de Historia de España que dan acceso a la universidad en cada comunidad autónoma, con un enfoque metodológico de análisis racional de evidencia documental. El propósito es reflejar las posibles causas asociadas a las diferencias entre las pruebas diseñadas en las diecisiete comunidades autónomas.

Para la consecución de cada objetivo específico, se ha estudiado la estructura de las pruebas de las diecisiete comunidades autónomas, mediante el análisis descriptivo-analítico de sesenta y ocho exámenes correspondientes a las convocatorias ordinaria y extraordinaria, opción A y B, de 2019. Se ha empleado una metodología comparada que adapta el enfoque planteado por García-Garrido (1991). Las dos etapas principales establecidas por este autor son la fase analítica (o descriptiva) y la fase sintética (o comparativa).

- En la fase descriptiva, se ha recopilado la legislación (Ministerio de Educación) y las pruebas de Historia de España (universidades) aplicadas en el año 2019, tanto en la convocatoria ordinaria como en la extraordinaria, por comunidades autónomas.

- En la fase comparativa, se han establecido, de manera previa, tres niveles de concreción para el análisis sistemático de la información, según el modelo establecido por Caballero *et al.* (2016) para el análisis comparativo entre los diferentes objetivos de estudio: dimensión-parámetro-indicador (Tabla 2).

TABLA 2. Sistema de unidades de comparación.

Dimensión	Parámetro	Indicador
Estructura general	Historia antigua y medieval (bloques 1 y 2)	Lengua Formulación Optatividad N.º de ítems Tipo de tarea por realizar Nivel cognitivo
	Historia moderna (bloques 3 y 4)	
	Historia contemporánea s. XIX (bloques 5, 6, 7 y 8)	
	Historia contemporánea s. XX (1902-1939) (bloques 9 y 10)	
	Historia contemporánea s. XX (1939-actualidad) (bloques 11 y 12)	
Evaluación	Ponderación (%) de cada bloque de contenidos sobre la puntuación total	Puntuación otorgada a cada agrupación de contenidos sobre el total (sobre 10 puntos) Aspectos formales evaluados % Historia antigua y medieval % Historia moderna % Historia contemporánea s. XIX % Historia contemporánea s. XX

A continuación, se ha diseñado una pauta de registro *ad hoc* para yuxtaponer y organizar los datos, que se codificaron y categorizaron a través del programa ATLAS.ti 8.0. Dicho análisis ha sido realizado por los autores del presente estudio, quienes han codificado y categorizado la información. Las categorías son inductivas, ya que, a pesar de tener delimitado el sistema de unidades de comparación previamente, estas no se establecieron antes de recopilar los datos, sino que han surgido a partir del análisis inductivo de los documentos y de las pruebas oficiales examinados. Al revisar y cotejar estos materiales, se han identificado patrones, temas y característi-

cas comunes, lo que ha llevado a la formulación de categorías específicas. Esta comparación ha permitido analizar el nivel de complejidad de las pruebas.

El segundo objetivo de la investigación, establecer una posible relación entre las diferencias observadas en el diseño de las pruebas y el rendimiento promedio obtenido por los estudiantes, se ha concebido como un análisis secundario o *secondary research*. En concreto, se han analizado los datos publicados cada año por el Sistema Integrado de Información Universitaria a través de un enfoque metodológico cuantitativo.

3. Resultados

3.1. Resultados en función de la estructura y los contenidos históricos sustantivos de la prueba

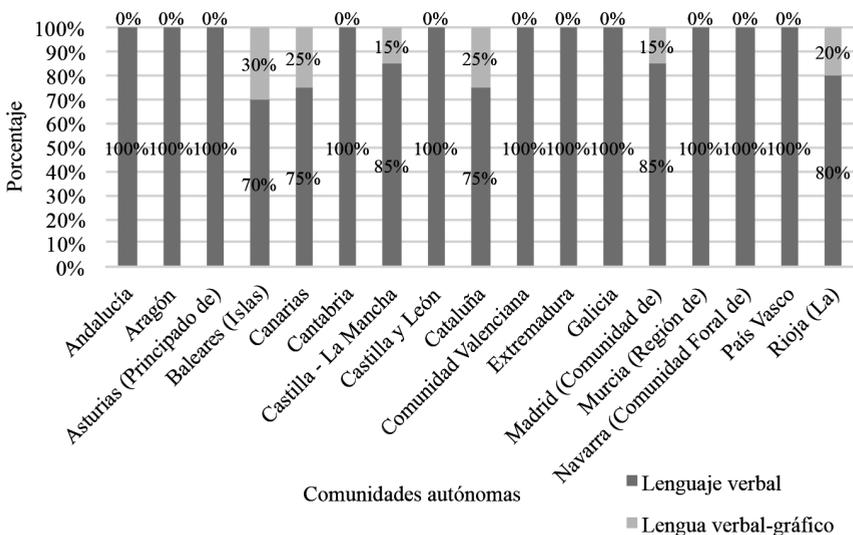
En un primer punto, los resultados se presentan agrupados en función de su período temporal o agrupación de contenidos: historia antigua (bloques 1 y 2) y medieval (bloques 3 y 4), historia moderna (bloques 5, 6, 7 y 8) y Edad Contemporánea (bloques 9, 10, 11 y 12).

Para cada agrupación de contenidos, se han estudiado las siguientes unidades de análisis: lengua, formulación (verbal, verbal-gráfica), optatividad, convocatoria, opción (A o B), número de ítems y bloques de contenidos históricos evaluados.

- Lengua: España se caracteriza por ser un país multilingüe dentro del territorio europeo. Y, aunque la lengua oficial vehicular del Estado es el español, las comunidades autónomas de Cataluña y Baleares no presentan la prueba en este idioma, mientras que Valencia y Galicia la facilitan en ambas lenguas y el resto, en español.

- Formulación: en cuanto a la formulación de los ítems, predomina el lenguaje verbal escrito frente al lenguaje verbal-gráfico (figuras, imágenes o tablas). En concreto, el 96% de los ítems están formulados a través del lenguaje verbal escrito, frente al 4% que emplea el lenguaje gráfico. Este último tipo de lenguaje solo se utiliza en las pruebas diseñadas en las comunidades autónomas de Baleares (30%), Canarias (25%), Castilla-La Mancha (15%), Cataluña (25%), Madrid (15%) y La Rioja (20%) (Figura 1).

FIGURA 1. Representación de la formulación del lenguaje de los ítems. Año 2019.



- **Optatividad:** en cuanto a las opciones que ofrece cada prueba, destacan dos (A y B), de entre las que el estudiante debe elegir una, a excepción de la comunidad de Cantabria, con una única opción. Asimismo, algunas pruebas permiten elegir entre algunos ítems. Así ocurre en diez comunidades autónomas: Aragón, Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Madrid y Murcia.
- **Número de ítems:** la cantidad de preguntas o tareas requeridas es diferente en función de la comunidad autónoma en la que se diseñe la prueba. La del País Vasco se centra, principalmente, en realizar preguntas sobre un texto, mientras que la de Madrid, además de preguntar cuestiones de diferentes momentos temporales, incluye una imagen o texto, así como un tema que desarrollar ampliamente.

FIGURA 2. Ejemplo de la estructura de la prueba del País Vasco y de Madrid. Año 2019.

CUESTIONES:

1. Los pueblos prerromanos. Las colonizaciones históricas: fenicios y griegos. Tartessos.
2. Al Andalus: economía, sociedad y cultura.
3. Los reinos cristianos en la Edad Media: organización política, régimen señorial y sociedad estamental.
4. El significado de 1492. La guerra de Granada y el descubrimiento de América.
5. Los Austrias del siglo XVII: el gobierno de validos. La crisis de 1640.
6. La Guerra de Sucesión Española y el sistema de Utrecht. Los Pactos de Familia.

FUENTE:

Relacione esta fotografía con la integración de España en Europa.



Felipe González firma el Tratado de Adhesión a la CEE el 12 de junio de 1985.

TEMA:

El problema de Cuba y la guerra entre España y Estados Unidos. La crisis de 1868 y sus consecuencias económicas, políticas e ideológicas.

BAREMO DEL EXAMEN

1. Describa el tipo de fuentes utilizadas (1 punto).
2. Identifique las ideas principales de los textos, situándolas en su contexto histórico y en el bloque temático correspondiente (2,5 puntos).
3. Explique, a grandes rasgos, el significado de los conceptos "sufragio censitario" y "caciquismo" (2 puntos).
4. a) Exponga las principales características del régimen político de la Restauración borbónica. Utilice para ello los textos propuestos (2,5 puntos). b) Explique brevemente los rasgos políticos de moderantismo, comparándolos con los cambios introducidos por la Revolución de 1868. (2 puntos).

PRIMERA OPCIÓN

Documento 1

"Don Alfonso XII, por la gracia de Dios, Rey constitucional de España. A todos los que las presentes vieren y entendieren, sabed: que las Cortes han decretado y Nos sancionado lo siguiente (...) TÍTULO III. DE LOS ELECTORES Y DEL CENSO ELECTORAL CAPITULO PRIMERO. De los electores.

Artículo 14. Sólo tendrán derecho á votar en la elección de Diputados á Cortes los que estuvieren inscritos como electores en las listas del Censo electoral vigentes al tiempo de hacerse la elección.

Artículo 15. Tendrá derecho á ser inscrito como elector en las listas del Censo electoral de la sección de su respectivo domicilio todo español de edad de 25 años cumplidos que sea contribuyente dentro ó fuera del mismo distrito, por la cuota mínima para el Tesoro de 25 pesetas anuales por contribución territorial ó de 50 por subsidio industrial.

Para adquirir el derecho electoral ha de pagarse la contribución territorial con un año de antelación, y el subsidio industrial con dos años (...).

Ley electoral, 28 de diciembre de 1878.

Documento 2

"Mientras la política no sea algo más serio de lo que es hoy, mientras el sufragio universal no sea más que una especie de maniquí de los partidos y éstos no tengan que contar más que con los ministros de la Gobernación y los alcaldes de montañita, no hay solución, porque, apartado de la vida activa de la política el elemento neutro, los partidos necesitan para alcanzar el poder y para sostenerse en él todos esos organismos que apenas si bastan para calmar esta fiebre de la empleomanía, rayana en el delirio que se ha apoderado de la sociedad española (...)"

Diario *El siglo futuro*, viernes, 8 de enero de 1892.

Nota: a la izquierda, la prueba diseñada en el País Vasco. A la derecha, la prueba diseñada en la Comunidad de Madrid.

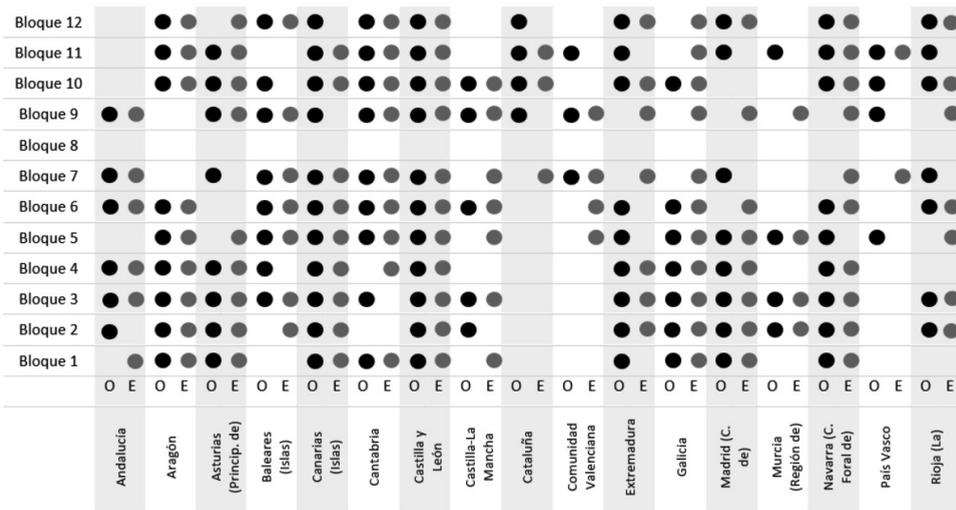
- **Bloques de contenidos históricos sustantivos:** cabe señalar que las comunidades autónomas de Cataluña, Valencia y País Vasco solo evalúan los bloques de contenidos relativos a la historia con-

temporánea. Es decir, dejan a un lado los bloques de la Edad Antigua, la Edad Media y la Edad Moderna, objeto obligatorio de evaluación según la normativa vigente que regula las características

de las pruebas para el acceso a la universidad. Por el contrario, la comunidad autónoma de Castilla y León es la única que evalúa todos los bloques de contenidos. Llama la atención que ninguna comunidad autónoma evalúe los conte-

nidos del bloque 8 sobre las pervivencias y transformaciones económicas en el siglo XIX. En la Figura 3, se observan los bloques evaluados por cada comunidad autónoma en las convocatorias ordinaria y extraordinaria en el año 2019.

FIGURA 3. Bloques de contenidos evaluados por comunidad autónoma. Año 2019.



Nota: O, convocatoria ordinaria; E, convocatoria extraordinaria.

3.2. Resultados en función de los contenidos estratégicos o del nivel cognitivo de la prueba

En segundo lugar, se han estudiado los contenidos estratégicos que evalúan las pruebas de cada comunidad autónoma; es decir, cómo se evalúan los contenidos. En este sentido, se han observado las siguientes unidades de análisis: tipo de tarea, meta y proceso cognitivo.

- Tipo de tarea: varía en función de la comunidad autónoma en la que se diseña.

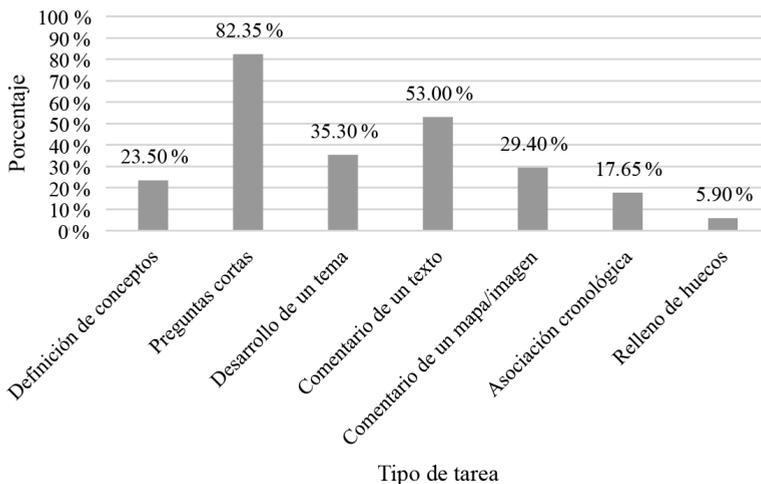
- Definición de conceptos. Cantabria, Castilla y León, Valencia y Galicia solicitan la definición de conceptos independientes en sus pruebas.
- Preguntas cortas. Se trata de la tarea más requerida: catorce comunidades autónomas piden a los estudiantes respuestas cortas en sus pruebas de Historia. Tienen carácter abierto, a excepción de Andalucía, donde también se diseñan preguntas semiabiertas cuyo valor total es de 2.25 puntos. Las comunidades

autónomas de Valencia, Murcia y País Vasco no las incluyen.

- Desarrollo de un tema. Seis comunidades autónomas miden la capacidad de los aspirantes para desarrollar un tema amplio, generalmente referido a los siglos XIX o XX. Estas comunidades autónomas son: Andalucía, Aragón, Extremadura, Madrid, Murcia y País Vasco. Su valor total es diferente: desde 3 puntos en Extremadura a 3.5 puntos en Aragón y Murcia, 4.5 en Madrid, 5 en País Vasco y 5.5 en Andalucía.
- Comentario de un texto. Nueve comunidades autónomas lo incluyen. Entre las capacidades que se miden, destacan: localización (tipo de texto, autor, destinatarios, época) y análisis del texto en el que se destaquen las ideas principales, el contexto y la importancia del período histórico.
- Comentario de un mapa/imagen. Únicamente cinco comunidades autónomas evalúan la capacidad de los estudiantes de observar y relacionar un mapa o una imagen con su contexto. El valor de esta tarea es de 1.5 puntos en Canarias y Madrid, 2 en La Rioja, 3 en Baleares y 5 en Cataluña.
- Asociación cronológica. Solo tres comunidades autónomas evalúan la capacidad de los aspirantes para asociar diferentes hechos con su época histórica correspondiente, así como

co. El valor asignado a este tipo de tarea depende, nuevamente, de la comunidad autónoma en la que se diseñe la prueba: desde 1.5 puntos en La Rioja a 2 puntos en Canarias, 2.5 en Castilla-La Mancha, 3 en Baleares, 3.25 en Extremadura, 3.5 en Aragón y 5 en Cataluña, País Vasco y Galicia.

FIGURA 4. Frecuencia de aparición de las diferentes tareas requeridas en las pruebas de Historia de España. Año 2019.



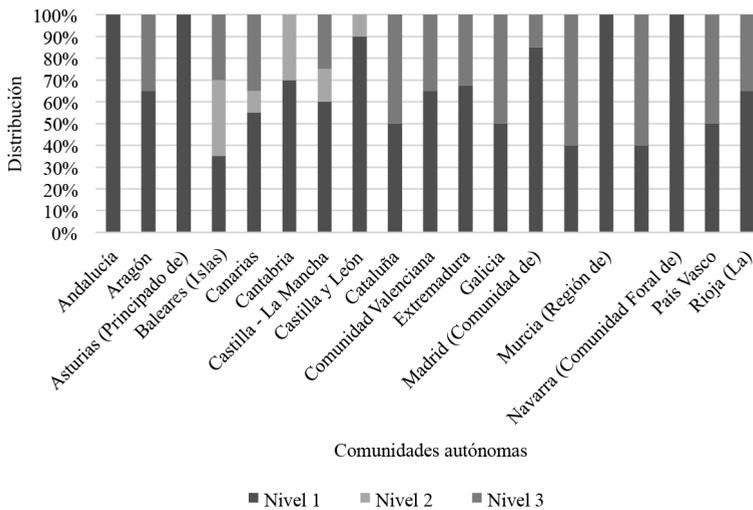
para ordenarlos de forma cronológica. El valor de esta tarea es de 1 punto en Canarias y Castilla y León, y de 1.5 en Castilla-La Mancha.

- Relleno de huecos. Murcia es la única comunidad autónoma que evalúa la capacidad de completar afirmaciones con espacios en blanco. Esta pregunta tiene un valor total de 0.5 puntos.
- Nivel cognitivo en función del proceso cognitivo demandado. Se ha establecido un orden jerárquico de menor a mayor complejidad cognitiva en tres gru-

pos: (1) demandas de tipo memorístico, (2) demandas de tipo comprensivo y (3) demandas de aplicación.

La Figura 5 muestra la distribución del tipo de nivel cognitivo que demanda cada comunidad autónoma. La mayoría evalúa en mayor medida conocimientos memorísticos. De hecho, las pruebas de Historia de España que se diseñan en Andalucía, Asturias, Murcia y Navarra únicamente evalúan este tipo de contenidos. Destacan Madrid y Murcia, ya que el nivel cognitivo demandado a los aspirantes es diferente en función de la opción de prueba elegida (modelo A y modelo B).

FIGURA 5. Distribución del nivel cognitivo requerido en la prueba de Historia de España por comunidad autónoma. Año 2019.



3.3. Resultados en función de los criterios de evaluación de la prueba

En tercer lugar, se han analizado los criterios de evaluación de las pruebas por comunidades autónomas. Por un lado, se ha observado la ponderación de cada bloque de contenidos sobre el total y, por otro,

los aspectos formales evaluados en cada una de las pruebas.

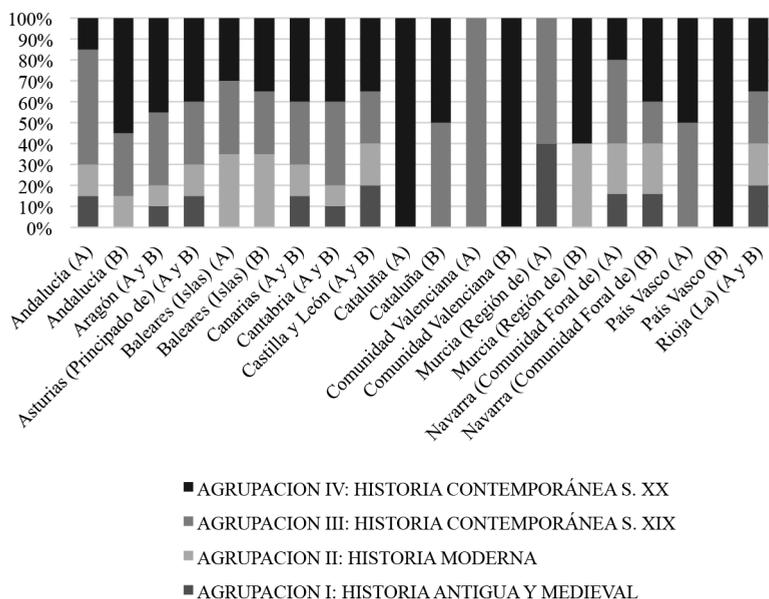
En este sentido, en la Figura 6, se muestra la distribución, en términos porcentuales, de cada agrupación de contenidos sobre la puntuación total. La que más peso

tiene en la mayoría de las comunidades autónomas es la de historia contemporánea (siglos XIX y XX).

Tal y como se ha indicado en la Tabla 1 y según el peso determinado en la matriz de especificaciones de acuerdo con la Orden PCI/12/2019 y el Real Decreto 310/2016:

- La «agrupación de contenidos I: historia antigua y medieval» debería tener un peso aproximado en la prueba de Historia de España del 20%. En este sentido, únicamente las pruebas diseñadas en Castilla y León y La Rioja se ajustan en su totalidad a este porcentaje. Por el contrario, las pruebas diseñadas en las comunidades autónomas de Andalucía (opción B), Baleares, Castilla-La Mancha (opción B), Cataluña, Valencia, Murcia (opción B) y País Vasco no se adaptan a la normativa establecida a nivel nacional porque no evalúan la historia antigua y medieval.
- La «agrupación de contenidos II: historia moderna» debería tener un peso en la prueba de Historia de España del 20%. Nuevamente, las pruebas diseñadas en Castilla y León y La Rioja son las únicas que se ajustan en su totalidad a esta ponderación. Las de las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha (opción A), Cataluña, Valencia, Murcia (opción A) y País Vasco no se adaptan a la normativa establecida a nivel nacional porque no evalúan la historia moderna.

FIGURA 6. Ponderación de cada agrupación de contenidos por comunidades autónomas. Año 2019.



Nota: las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia y Madrid no aparecen, al no poder calcularse la distribución exacta de cada agrupación sobre el total porque contienen preguntas optativas que influyen en los porcentajes.

- En cuanto a la «agrupación de contenidos III: historia contemporánea s. XIX», está establecido que debe tener un peso, en la prueba de Historia de España, del 25%. Las pruebas de Castilla y León y La Rioja son, de nuevo, las únicas que se ajustan en su totalidad a tal ponderación. Por el contrario, las diseñadas en las comunidades autónomas de Cataluña (opción A), Valencia (opción B), Galicia (opción B), Murcia (opción B) y País Vasco (opción B) no se adaptan a la normativa establecida a nivel nacional porque no evalúan la historia contemporánea s. XIX.
- Las «agrupaciones de contenidos IV y V: historia contemporánea s. XX (1902-1939) e historia contemporánea s. XX (1939-actualidad)» deberían tener un peso en la prueba de Historia de España del 20% y del 15%, respectivamente; es decir, del 35%. Las pruebas diseñadas en Baleares (opción B), Castilla y León y La Rioja son las únicas que se ajustan en su totalidad a esta disposición. En cambio, las elaboradas en las comunidades autónomas de Andalucía (opción B), Cataluña (opción A), Valencia (opción B), Murcia (opción B) y País Vasco (opción B) difieren en gran medida (algunas de ellas solo evalúan este bloque con un total de diez puntos). Más aún, las pruebas diseñadas en Valencia (opción A) Galicia (opción A) y Murcia (opción A) no se adaptan a la normativa establecida a nivel nacional porque no evalúan la historia contemporánea s. XX.

Por otro lado, solo tres comunidades autónomas (Baleares, Castilla-La Mancha y La Rioja) sancionan los errores en los aspectos formales, con una penalización

máxima de un punto sobre el total. El resto no hacen mención a este respecto.

3.4. Resultados en función de las posibles relaciones entre la estructura de las pruebas y el rendimiento promedio

Una vez analizada la información según las unidades de comparación establecidas, se pueden clasificar las pruebas de acuerdo con su grado de complejidad.

En la Figura 7, se presentan los resultados promedio en cada comunidad autónoma en la convocatoria ordinaria junto con una indicación del nivel de facilidad aparente de las pruebas (entendida como la complejidad del contenido de las pruebas o la carga de trabajo que suponen las tareas asignadas al estudiante).

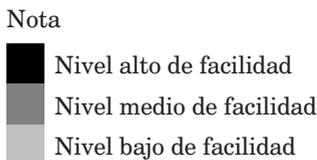
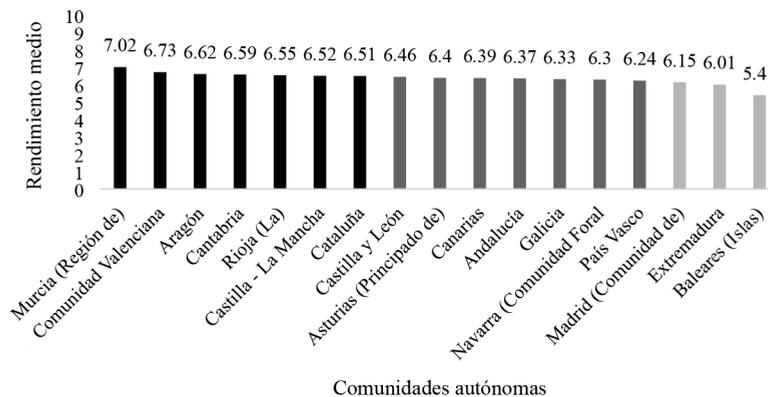
Se observan las siguientes características de las pruebas que podrían afectar a las puntuaciones de los aspirantes:

- Las puntuaciones promedio más altas (>6.5). Estas se corresponden con las pruebas con mayor nivel de facilidad:
 - En las cuatro comunidades autónomas en las que se obtiene una mayor puntuación promedio, las pruebas no contemplan ningún tipo de lenguaje gráfico (figuras, mapas, líneas del tiempo, entre otras), sino que están formuladas a través del lenguaje verbal escrito.
 - La optatividad que ofrecen las pruebas diseñadas en algunas comunidades autónomas, como Murcia, Aragón, Cantabria, Castilla-La Mancha o Cataluña, podría estar favoreciendo un mejor resultado promedio.

TABLA 3. Características que determinan el grado de complejidad de las pruebas de Historia de España de la EvAU.

Nivel de complejidad de las pruebas	Características	Comunidades autónomas
Pruebas más sencillas	<ul style="list-style-type: none"> - Formulan las preguntas mediante un lenguaje verbal escrito, sin contemplar el lenguaje gráfico (figuras, mapas, líneas del tiempo, etc.). - Ofrecen opciones a la hora de elegir los ejercicios por realizar. - Incorporan preguntas de rellenar huecos con una única respuesta correcta y no penalizan los errores. - Evalúan únicamente el bloque de historia contemporánea. 	Murcia Valencia Aragón Cantabria Castilla-La Mancha Cataluña
Pruebas del mismo grado de facilidad/complejidad	Son aquellas pruebas que tienen características similares en cuanto al tipo de preguntas, de evaluación y de estructura.	
Pruebas más complejas	<ul style="list-style-type: none"> - Evalúan más bloques históricos además del relativo a la historia contemporánea. - Constan de preguntas abiertas. - No presentan optatividad. - Evalúan el contenido histórico a través de la incorporación de lenguaje gráfico. - Demandan un nivel cognitivo de grado 3. 	Comunidad de Madrid Islas Baleares

FIGURA 7. Relación entre la estructura de las pruebas de Historia de España y el rendimiento promedio obtenido en la convocatoria ordinaria por los examinados en el año 2019.



Sin embargo, se debe tener precaución al interpretar este aspecto, ya que las comunidades autónomas de Madrid, Extremadura y Baleares también contemplan la optatividad entre sus ítems y son aquellas en las que menor promedio se obtiene.

- Valencia y Cataluña son dos de las tres comunidades autónomas donde no se evalúan la historia antigua y medieval (bloques 1 y 2) ni la historia moderna (bloques 3 y 4); es decir, únicamente se contempla la historia contemporánea.
- La Región de Murcia es aquella en la que se obtienen mejores resultados promedio en esta prueba. Asimismo, cabe destacar que es la única que incluye preguntas cerradas de rellenar huecos sin penalización de errores. Además, es una de las cuatro comunidades autónomas que solo evalúa contenidos de tipo memorístico. Estos hechos podrían considerarse factores relevantes por los cuales se obtiene un mayor resultado promedio en esta prueba.
- Las puntuaciones promedio bajas (<6.15). Estas se corresponden con las pruebas con menor nivel de facilidad:
 - Tanto en la Comunidad de Madrid como en las Islas Baleares, un porcentaje del total de la prueba está destinado al lenguaje gráfico (en general, figuras, mapas y líneas del tiempo). Se evidencia que esta inclusión podría ser un factor que determine la obtención de un promedio menor que el resto.

- En las Islas Baleares, se obtienen los peores resultados en esta prueba. Cabe destacar que es una de las cinco comunidades autónomas que demandan un nivel cognitivo de grado 3, que supone aplicar diferentes conceptos, interpretar y extraer conclusiones. Asimismo, es la que lo hace en un mayor porcentaje, es decir, el 35% de la puntuación de esta prueba se basa en el nivel cognitivo 3.

4. Discusión y conclusiones

Los datos obtenidos permiten constatar diferencias sustanciales entre las comunidades autónomas con respecto al diseño de la prueba de Historia de España que da acceso a la universidad y, por tanto, a los resultados promedio de aquellos que las realizan.

Se concluye que existen disparidades sustantivas en la estructura de las pruebas en función de la lengua, la formulación (lenguaje verbal frente a lenguaje verbal-gráfico), la optatividad, el número de ítems y los bloques de contenidos históricos sustantivos que se evalúan en cada comunidad autónoma, tal y como se ha comentado en el apartado anterior. En este sentido, destacan dos aspectos relacionados con aquellas comunidades autónomas con lenguas cooficiales. El primero tiene que ver con el idioma en el que se presenta la prueba. Cataluña y Baleares no ofrecen una versión en español (o, al menos, no se ha tenido acceso a ella), mientras que Valencia y Galicia la facilitan en ambas lenguas. Cabe recordar que, según lo establecido en el artículo 14 de la Constitución Española, nadie podrá ser discriminado por razón de la lengua, ya que «los españoles

son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social». El segundo aspecto concierne al tipo de contenido histórico que se incluye en estas pruebas y al modo de evaluarlo. En este sentido, las diseñadas en el País Vasco, Comunidad Valenciana y Cataluña se centran en la historia contemporánea; en concreto, la prueba catalana destaca por poner el foco en la evaluación de sucesos acontecidos en su región. Esto podría generar, tal y como Gómez-Carrasco y Molina-Puche (2017) y Molina-Puche *et al.* (2017) afirman en sus estudios, la presencia de elementos regionales en la evaluación de las pruebas de Historia de España que dan acceso a la universidad en España según la comunidad autónoma de que se trate, lo que repercute en el grado de adquisición de la alfabetización histórica de aquellos que las realizan. A su vez, este hecho podría estar sesgando la historia real de nuestro país.

El nivel cognitivo demandado en cada una de las pruebas difiere, nuevamente, de unas comunidades a otras. Así, se podría concluir que el pensamiento histórico exigido a los aspirantes que van a acceder a los estudios superiores será diferente en función del lugar en el que realicen la prueba. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Fuster (2016) al analizar el grado de desarrollo de pensamiento histórico alcanzado por los candidatos. Y este hecho concuerda, a su vez, con la anterior premisa sobre el sesgo en cuanto a la historia de España que se evalúa en estas pruebas. También con la necesidad de evaluar destrezas en el siglo XXI, afirmación que comparten Molina

y Egea (2018) y Pantoja (2017) en sus estudios. En este sentido, las pruebas de Historia de España para acceder a la universidad deberían ser diseñadas a nivel nacional, para que permitan evaluar, por un lado, los conocimientos históricos adquiridos y, por otro, las habilidades de pensamiento crítico y análisis histórico del alumnado. Es decir, para comprobar si el alumnado ha adquirido habilidades cognitivas y metacognitivas, así como una comprensión más profunda de la historia de España y de los objetivos didácticos, entre los que destacan el desarrollo del pensamiento crítico y analítico, la comprensión del presente y del pasado o la conciencia histórica y la identidad nacional, entre otras.

La puntuación otorgada a cada bloque de contenido histórico varía en función de la comunidad autónoma en la que se diseñe la prueba. Este desajuste en la ponderación, así como la penalización en Baleares, Castilla-La Mancha y La Rioja de hasta el 10% de la puntuación total de la prueba estarían generando desajustes con relación a la matriz de especificaciones de cada bloque de contenidos históricos evaluados, prescrita de acuerdo con la Orden PCI/12/2019 y el Real Decreto 310/2016. Y es que, aunque esta normativa nacional establece un peso (%) aproximado de cada bloque de contenidos en la prueba de Historia de España, cada comunidad autónoma puede concretar ese peso, pero en ningún caso dejar de evaluar algún bloque de contenidos.

Estas diferencias han permitido clasificar las pruebas en función de su complejidad. Las más fáciles son aquellas formuladas mediante un lenguaje verbal escrito, sin contemplar el lenguaje gráfico; que presentan optatividad, que evalúan únicamente

la historia contemporánea y que contienen preguntas cerradas que consisten en completar huecos y donde no se penalizan los errores. Por tanto, se podría confirmar que, en mayor o menor medida, las diferencias observadas en el rendimiento promedio en las pruebas de Historia de España son concomitantes con las diferencias observadas en su estructura. La comunidad autónoma donde se realice la EvAU no debería ser un obstáculo para las probabilidades de éxito del alumnado a la hora de seleccionar centro y carrera universitaria. Sin embargo, las características intrínsecas de las pruebas, como las épocas históricas evaluadas, el número de ítems que contiene la prueba, la optatividad, el nivel cognitivo demandado, el tipo de tareas requeridas o los criterios de evaluación podrían estar generando este agravio comparativo entre aspirantes de diferentes zonas geográficas de España.

Es un hecho que no pueden establecerse relaciones directas de causa-efecto de manera estadística y significativa. Es decir, no se puede afirmar que las diferencias en el rendimiento promedio de los aspirantes en esta prueba por comunidades autónomas se estén produciendo como consecuencia de las divergencias en su diseño. Sin embargo, lo más relevante es que, tras las evidencias arrojadas por este estudio, no puede negarse que el diseño sea un factor clave que esté influyendo en su rendimiento promedio.

En definitiva, este estudio muestra, por un lado, la heterogeneidad de las pruebas de Historia de España entre comunidades autónomas. Otros estudios como los de Ruiz-Lázaro y González (2017), Ruiz-Lázaro *et al.* (2021) y Ruiz-Lázaro (2022) han eviden-

ciado estas discrepancias con el resto de las pruebas obligatorias para acceder a la universidad. Por otro lado, este estudio acredita aspectos como la incidencia del diseño de las pruebas en el desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos en función de la comunidad autónoma en la que la realicen; la desigualdad en las condiciones de acceso; el conocimiento disímil de la historia de España, tanto por las circunstancias lingüísticas como por el temario y el contenido; y la evidencia final de que no se está cumpliendo con la igualdad ante la ley establecida en el artículo 14 de la Constitución Española.

En este sentido, los cambios propuestos en el Proyecto de real decreto por el que se regulan las características básicas de la prueba de acceso a la universidad y se establece el procedimiento de cálculo de la calificación de acceso, por un lado, refuerzan los aspectos identificados en el análisis comparativo por comunidades autónomas del presente estudio. Por otro, en cambio, la igualdad de oportunidades debe ser efectiva y garantizar que las diferencias en el acceso a cualquier universidad pública de España se deban solo a aquellas relacionadas con el desempeño de los estudiantes en las pruebas. Por tanto, debería considerarse alguna opción que permitiera comparar las calificaciones y homogeneizar las puntuaciones para el acceso a cualquier universidad española como, por ejemplo, la existencia de una parte común para los estudiantes de todas las comunidades autónomas.

En conclusión, resulta conveniente replantear la prueba de selectividad en cuanto a sus contenidos, su estructura y sus criterios de corrección actuales, para garantizar el principio de igualdad a todos los españoles. Asimismo,

parece oportuno retrasar el inicio del período de implementación del modelo propuesto hasta que todos los agentes de la comunidad educativa acuerden las características finales de una prueba tan relevante para el futuro académico y profesional del alumnado.

Agradecimientos

Este estudio forma parte de una tesis doctoral financiada por la Universidad Complutense de Madrid y el Banco Santander, a través de una ayuda para contratos predoctorales de personal investigador en formación (Referencia CT27/16-CT28/16) dentro del Programa de Financiación UCM-Santander 2016.

Referencias bibliográficas

Álvarez, H. A. (2020). Enseñar historia a través de la perspectiva de género. Evaluación de una propuesta de innovación. *Mendive. Revista de Educación*, 18 (3), 599-617. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2021>

Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. M. (2016). Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 7 (9), 39-56.

Constitución Española. (1978). *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978, pp. 29313 a 29424. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)

Cortes, J. E., Daza, J., y Castañeda J. G. (2019). Relación del entorno socioeconómico con el desempeño de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 25 (4), 119-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28062322009>

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.

Espindola, M.^a de la L., y Macías, R. G. (2021). Perspectivas de la escuela tradicional, nueva y contemporánea. *Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 8 (15), 30-34. <https://doi.org/10.29057/escs.v8i15.6458>

Freire, E. E., Ocampo, B. P., Romero, M. E., Alvarado, J. L., y Ruiz, R. A. (2020). Alternativas me-

todológicas para la enseñanza de la historia. *Revista Conrado*, 16 (1), 194-202. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1541>

Fuster, C. (2015). Los estándares de aprendizaje de la LOMCE: ¿mejorarán la enseñanza y el aprendizaje de historia? *Revista de Didácticas Específicas*, 12, 27-47. <https://doi.org/10.15366/didacticas2015.12.002>

Fuster, C. (2016). *Pensar históricamente: la evaluación en la PAU de Historia de España [Tesis doctoral]*. RODERIC. <http://hdl.handle.net/10550/55502>

Galván-Cardoso, A., y Siado-Ramos, E. (2021). Educación tradicional: un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA*, 7 (12), 962-975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>

García-Garrido, J. L. (1991). *Fundamentos de educación comparada*. Dykinson.

García-Laborda, J. (2012). Presentación. De la selectividad a la prueba de acceso a la universidad: pasado, presente y un futuro no muy lejano. *Revista de Educación*, 357, 17-27. <https://cutt.ly/SwsFRrel>

Gómez, C. J., y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>

Gómez-Carrasco, C. J., y Molina-Puche, S. (2017). Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia*, 6, 206-229. <http://vinculosdehistoria.com/index.php/vinculos/article/view/vdh.v0i6.276/pdf>

João, M., y Gomes, A. (Ed.) (2019). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa

Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history [Poner en práctica los principios: comprender la historia]. En S. Davies, M. Rogers, y J. M. Chandler (Eds.), *New history: New approaches [Nueva historia: nuevos enfoques]* (pp. 105-120). Routledge.

Lévesque, S., y Zanazanian, P. (2015). «History is a verb: We learn it best when we are doing it!»: French and English Canadian prospective teachers and history [«La historia es un verbo: ¡La aprendemos mejor haciéndola!»: futuros profesores de historia franco y anglo-canadienses]. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 32-51. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.03>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*,

- núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lorenzo, M., Argos, J., Hernández, J., y Vera, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17 (1), 15-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.9951>
- Marín-Cepeda, S., y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al patrimonio. *Arte, individuo y sociedad*, 32 (4), 917-933. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/64657/4564456554158>
- Martínez, P. M., y Rodríguez, R. A. (2015). Estado de la cuestión sobre la investigación en didáctica de la Historia de España. *Índice Histórico Español*, 128, 67-95. <https://revistes.ub.edu/index.php/IHE/article/view/15185>
- Molina, S., y Egea, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33 (1), 1-22. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1737>
- Molina-Puche, S., Miralles, P. Deusdad, B., y Alfageme, M. B. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado*, 21 (2), 331-354. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59463>
- Nieto-Isidro, S., Martínez-Abad, F., y Rodríguez-Conde, M. J. (2020). Conocimientos matemáticos al acceder a la universidad. Un estudio diacrónico (1999-2017) con estudiantes de ingeniería. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72 (2), 119-133. <http://doi.org/10.13042/Bordon.2020.72694>
- Orden ECD/1941/2016, de 22 de diciembre, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, para el curso 2016/2017. *Boletín Oficial del Estado*, 309, de 23 de diciembre de 2016, pp. 89890-89949. <https://www.boe.es/eli/es/o/2016/12/22/ecd1941>
- Pantoja, P. T. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, 53, 59-71. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>
- Payeras, M., Jacob, M., y Florido, C. (2018, 7 y 8 de junio). La historia de España en las pruebas de acceso a la universidad: ¿Un desincentivo para el estudio de esta disciplina? [Presentación de ponencia]. *XIII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, Palma, España. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/56343/1/Historia_Espana_pruebas_acceso_universidad.pdf
- Pérez-Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la Educación*, 27, 37-55. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/1596>
- Proyecto de real decreto por el que se regulan las características básicas de la prueba de acceso a la universidad y se establece el procedimiento de cálculo de la calificación de acceso. (2023, 10 de febrero). Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:db40935d-7c9d-450a-806b-b2a873633c20/prd-prueba-acceso-universidad.pdf>
- Real Decreto Ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 298, de 10 de noviembre de 2016, pp. 86168 a 86174. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2016/12/09/5>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169 a 546. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>
- Real Decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 183, de 30 de julio de 2016, pp. 53049 a 53065. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2016/07/29/310/con>
- Ruiz-Hidalgo, J., Herrera, M. E., y Velasco, M. V. (2019). Tareas de cálculo en las pruebas de acceso a la universidad. *Revista de Educación*, 386, 137-164. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-430>
- Ruiz-Lázaro, J. (2022). *Acceso a la universidad en España. Análisis comparativo de las pruebas comunes por comunidades autónomas* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/70697/>
- Ruiz-Lázaro, J., y González, C. (2017). Análisis de la prueba de Lengua Castellana y Literatura que da acceso a la universidad: comparación

entre las comunidades autónomas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69 (3), 175-195. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.50927>

Ruiz-Lázaro, J., González-Barbera, C., y Gaviria-Soto, J.L. (2021). Las pruebas de inglés para acceder a la Universidad. Una comparación entre comunidades autónomas. *Educación XXI*, 24 (1), 233-270. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26746>

Sáiz, J., y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la Escuela*, 84, 47-57. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6847>

Sáiz, J., Gómez, C. J., y López, R. V. (2018). Historical thinking, causal explanation and narrative discourse in trainee teachers in Spain [Pensamiento histórico, explicación causal y discurso narrativo en profesores en prácticas en España]. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, 5 (1), 16-30. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/17000>

Sánchez, C. (2018). El papel de la gramática en los exámenes de selectividad de lengua castellana (1992-2017). *Revista Gramática Orientada a la Competencias*, 1 (1), 267- 316. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/regroc.11>

Sepúlveda, H. A. Á. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26 (2), 442-459. <https://doi.org/10.31876/rev.v26i0.34138>

Souto, X. M., Fuster, C., y Sáiz, J. (2014). Un camino de ida y vuelta. Reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de la geografía e historia. En J. Pagès, y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y una proyección de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 157-165). Universitat Autònoma de Barcelona; Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXV SIMPO1_v2.pdf

Veas, A., Benítez, I., Navas, L., y Gilar-Corbi, R. (2020). Análisis comparativo de las pruebas de acceso a la universidad bajo el enfoque de comparabilidad de constructo. *Revista de Educación*, 388, 65-84. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-447>

Madrid (2021). Profesora Faculty A - I Nivel III en la Universidad Europea de Madrid, donde dirige el Máster Universitario en Innovación Educativa. Acreditada como profesora contratada doctora por ANECA en el área de métodos de investigación y diagnóstico en educación, con un sexenio de investigación. Su principal línea de investigación es la evaluación del acceso a la universidad. Miembro del grupo de investigación Medida y Evaluación de Sistemas Educativo (MESE).



<https://orcid.org/0000-0003-2036-0428>

Coral González-Barbera. Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid (2003). Profesora Titular en el área de métodos de investigación y diagnóstico en educación de la Universidad Complutense de Madrid. Principal línea de interés: rendimiento académico y elementos con los que se relaciona. Miembro del grupo de investigación Medida y Evaluación de Sistemas Educativo (MESE).



<http://orcid.org/0000-0002-1947-6303>

José-Luis Gaviria-Soto. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (1988). Profesor Catedrático en el Departamento de Investigación y Psicología en Educación (área de métodos de investigación y diagnóstico en educación) en la Universidad Complutense de Madrid. Especial interés en los problemas metodológicos de la evaluación educativa. Dirige el grupo de investigación Medida y Evaluación de Sistemas Educativo (MESE).



<http://orcid.org/0000-0002-7398-9943>

Biografía de los autores

Judit Ruiz-Lázaro. Doctora en Educación por la Universidad Complutense de

Sumario*

Table of Contents**

Estudios

Studies

Kristján Kristjánsson

Phrónesis, metaemociones y educación del carácter
Phronesis, meta-emotions, and character education 437

**Bernardo Gargallo-López, Gonzalo Almerich-Cerveró,
Fran-J. García-García, Inmaculada López-Francés,
y Piedad-M.ª Sahuquillo-Mateo**

Perfiles de estudiantes universitarios en la
competencia aprender a aprender y su relación con
el rendimiento académico

*University student profiles in the learning to learn
competence and their relationship with academic
achievement* 457

**Gemma Fernández-Camín, José-Luis Álvarez-
Castillo, Hugo González-González, y Luis
Espino-Díaz**

Enseñando moralidad como competencia inclusiva
en educación superior: efectos de la discusión de
dilemas y contribución de la empatía

*Teaching morality as an inclusive competence in higher
education: Effects of dilemma discussion and contribution
of empathy* 489

Jaime Vilarroig-Martín

La pedagogía de Joaquín Xirau: entre la tradición
y la modernidad

Joaquín Xirau's pedagogy: Between tradition and modernity 511

Notas

Notes

Ana Romero-Iribas, y Celia Camilli-Trujillo

Diseño y validación de una Escala de Amistad
de Carácter para jóvenes

*Design and validation of a Character Friendship Scale
for young adults* 529

**Begoña García-Domingo, Jesús-M. Rodríguez-Mantilla,
y Angélica Martínez-Zarzuelo**

Instrumento para valorar el impacto del sistema
de acreditación en educación superior: validación
mediante análisis factorial exploratorio

*An instrument to evaluate the impact of the higher education
accreditation system: Validation through exploratory factor
analysis* 555

**Judit Ruiz-Lázaro, Coral González-Barbera, y José-Luis
Gaviria-Soto**

La prueba de Historia de España para acceder
a la universidad: análisis y comparación entre
comunidades autónomas

*The Spanish History test for university entry: Analysis and
comparison among autonomous regions* 579

**Juan-F. Luesia, Juan-F. Plaza, Isabel Benitez, y Milagrosa
Sánchez-Martín**

Desarrollo y validación del Test de Competencia
Ortográfica (TCORT) en estudiantes universitarios
de nuevo ingreso

*Development and validation of the Test of Spelling Competence
(TCORT) in incoming university students* 601

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org/en>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org/en>.

Reseñas bibliográficas

Abad, M. J. (Coord.) (2022). *Empantallados. Cómo educar con éxito a tus hijos en un mundo lleno de pantallas* (Ezequiel Delgado-Martín). **Nasarre, E. (Ed.) (2022).** *Por una educación humanista. Un desafío contemporáneo* (Clara Ramírez-Torres). **Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M., y García-Álvarez, J. (Eds.) (2023).** *La educación en red. Una perspectiva multidimensional* (Marisol Galdames-Calderón). 637

Ignacio Quintanilla Navarro. In memoriam

Ignacio Quintanilla Navarro. In memoriam 649

Índice del año 2023

Table of contents of the year 2023 653

Instrucciones para los autores

Instructions for authors 659

Información para lectores y suscriptores

Notice to readers and subscribers 663



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid