

# The Spanish History test for university entry: Analysis and comparison among autonomous regions<sup>1</sup>

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

Judit RUIZ-LÁZARO, PhD. Level III Lecturer. Universidad Europea de Madrid ([judit.ruiz@universidadeuropea.es](mailto:judit.ruiz@universidadeuropea.es)).

Coral GONZÁLEZ-BARBERA, PhD. Associate Professor. Universidad Complutense de Madrid ([corala@ucm.es](mailto:corala@ucm.es)).

José-Luis GAVIRIA-SOTO, PhD. Associate Professor. Universidad Complutense de Madrid ([josecho@ccedu.ucm.es](mailto:josecho@ccedu.ucm.es)).

### Abstract:

The university entry procedure is a critical aspect for students gaining entry to higher education. This work has a dual purpose: to analyse the structure of the Spanish History test for university entry, according to the autonomous region in which it is designed, and to study the relationship between the differences observed in the structure and average performance obtained by students. A comparative analysis has been carried out with a methodological approach of rational analysis of documentary evidence with sixty-eight exams from 2019, adapting the approach 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 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: 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

Date of reception of the original: 2023-01-25.

Date of approval: 2023-06-18.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 286 of the **Revista Española de Pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Ruiz-Lázaro, J., González-Barbera, C., & 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 (Print), 2174-0909 (Online)

national historical knowledge are being measured throughout the autonomous regions.

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

## 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 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.

## 1. Introduction

University entry in Spain has found itself in a transition period since the University Entrance Exam (EvAU in Spanish) was implemented in the 2016-2017 academic year. Just like PISA, it incorporates assessable learning standards as a benchmark in verifying the degree of skill acquisition (Fuster, 2015; Sánchez, 2018). In the 2022-2023 academic year, the Draft royal decree regulating the basic characteristics of the university entrance exam and stating the calculation procedure for entry marks was

announced. It owes its development to the changes introduced by Organic Law 3/2020, of 29 December, amending Organic Law 2/2006, of 3 May, on Education, in order to deal with the challenges posed by the European Union and UNESCO in Agenda 2030. Furthermore, on 14 March 2023, a pilot University Entrance Exam was carried out, governed by article 38 of the aforementioned law, in fifty schools in ten autonomous regions and in Ceuta and Melilla, so as to align them with the competence nature of the new curriculum.

In view of the lack of research on university entrance exams and, more specifically, considering the absence of external tools in Spain that measure the degree of historical competence acquisition, many authors indicate the need to conduct research on the aforementioned (Fuster, 2015; García-Laborda, 2012; Lorenzo et al., 2014; Nieto-Isidro et al., 2020; Ruiz-Hidalgo et al., 2019; Ruiz-Lázaro & González, 2017; Ruiz-Lázaro et al., 2021; Ruiz-Lázaro, 2022; Sáiz & Fuster, 2014; Souto et al., 2014; Veas et al., 2020). This study, therefore, deals with the Spanish History test of the EvAU, which will make it possible to demonstrate what the current tests are like and whether the proposed changes reinforce or contradict the aspects identified in the comparative analysis of autonomous regions.

### 1.1. Development of historical thinking in the learning of Spanish history

The education model that has been predominant for many years in schools, particularly in history teaching (Álvarez, 2020), has been the traditional one. It is characterised by an approach focused and centred on teachers, who pass on information to students while the latter are passive receivers of knowledge (Galván-Cardoso & Siano-Ramos, 2021; Espíndola & Macías, 2021). Authors such as Cortes et al. (2019) and Sepúlveda (2020) state that constructivist teaching approaches must be incorporated in order to develop historical thinking in student learning. In this respect, according to Lévesque and Zanazanian (2015) and Sáiz et al. (2018), teachers must be capable of changing the traditional approach of history teaching through the implementation of other methodological approaches, in order for historical thinking to be the new great aim

of modernizing history teaching. Historical thinking refers to the ability to understand, analyse and interpret the past and present by means of analysing evidence, processing events and phenomena, historical understanding and interpretations, and the creation of coherent historical narratives (Lee, 2005). These strategies allow students to develop cognitive and metacognitive skills, as well as a better understanding of Spanish history and its teaching objectives: (a) understand the past, evolution, periods in history, people and events that have influenced political, economic, social and cultural changes; (b) develop critical and analytical thinking of students; and (c) promote historical awareness and national identity while understanding that the past has an influence and impact on the present and considering the variety of experiences that consolidate reality in Spain (João & Gomes, 2019; Marín-Cepeda & Fontal, 2020; Martínez & Rodríguez, 2015).

In this regard, the assessment of Spanish history and, therefore, of historical thinking, should be in accordance with the type of teaching received during the teaching-learning process. The Spanish History tests for university entry should be designed in such a way that they assess the extent to which the education objectives set out are achieved. That is, the questions should assess, on the one hand, the historical knowledge acquired and, on the other hand, the critical thinking skills and historical analysis of students.

### 1.2. National and regional historical literacy in student learning

From the very beginning, history learning in the academic field has been under-

stood as a memorisation process characterised by knowing and remembering historical information (Domínguez, 2015; Freire et al., 2020; Sáiz & Fuster, 2014). In the 19<sup>th</sup> century, history teaching as a scientific discipline was shaped as a national subject in order to form national, social, cultural and political identities in Spain (Gómez-Carrasco & Molina-Puche, 2017). However, political nationalisms (Castilian Spanish, Catalan, Basque and Galician) put history at the centre of their respective arguments (Gómez-Carrasco & Molina-Puche, 2017; Molina-Puche et al., 2017). By adding material specific to each autonomous region in the teaching of Spanish history, as stated in the 1978 Constitution of Spain, territorial disputes were brought about by the transmission of a common past to shape regional or nationalist identities, behaviour and ideologies (Molina-Puche et al., 2017). This may give rise to differences in the teaching of Spanish History and, therefore, in its assessment according to the different autonomous regions.

Furthermore, the traditional way of teaching has been questioned by many researchers (Gómez & Miralles, 2015; Domínguez, 2015), who support the inclusion of the use of skills in the teaching-learning process following the incorporation of the competence concept in the 21<sup>st</sup> century (Molina & Egea, 2018; Pantoja, 2017). These skills make it possible to bring together knowledge of the events that formed the ideals of each nation-state (Pérez-Garzón, 2008). Accessing, understanding and explaining the past show students the various perspectives of the past, allowing them to understand the complex and multicultural context in which we live and improving their critical thinking.

All this leads to the development of historical thinking (Molina-Puche et al., 2017).

Authors such as Sáiz and Fuster (2014) state that the acquisition of historical literacy will depend on the regularity and complexity of the level of work with historical sources in classrooms throughout the stage of secondary education. It would therefore be useful if the Spanish History test were to assess the acquisition of those skills and competence among all applicants in Spain (Fuster, 2015; 2016) and analyse whether national or regional behaviour is present, given the interest aroused by these subjects linked to the construction of collective identities.

### 1.3. Spanish History: from the Baccalaureate (*Bachillerato*) curriculum to the university entrance exam

The intention of the Baccalaureate (*Bachillerato*) curriculum regulating the content of the Spanish History test is to guarantee the development of knowledge, abilities and intellectual techniques which are appropriate and sufficient for entry to higher education after having acquired the skill of historical thinking (Fuster, 2016; Lorenzo et al., 2014; Royal Decree 1105/2014). Likewise, the importance of offering students an overall view is stressed, as well as the various territories that currently make up our country, since Spain is characterised by its internal diversity and its belonging to the European and Ibero-American scope. In this respect, the subject considers the historical processes of both shared and distinguishing processes in order to recognise the diversity of Spain and raise awareness in society of the present and its problems (Royal Decree 1105/2014).

TABLE 1. Assessable content of the Spanish History subject in 2<sup>nd</sup> year of Baccalaureate (*Bachillerato*).

Modules	Content blocks established in the curriculum	Group in the EvAU
Module I. The beginning of our history (from the first humans to the Visigothic monarchy)	Block 0. How History is written. Common criteria	In practice, work is carried out with the other blocks
	Block 1. The Iberian peninsula from the first humans to the disappearance of the Visigothic monarchy (711)	Content group I 20%
Module II. Middle Ages (from the Muslim conquest of the Iberian peninsula)	Block 2. The Middle Ages: Three cultures and an ever-changing political map (711-1474)	
Module III. Modern Era (until the eve of the French Revolution)	Block 3. Formation of the Hispanic monarchy and its global expansion (1474-1700)	Content group II 20%
	Block 4. Spain in the French zone of influence: reformism of the first Bourbons (1700-1788)	
Module IV. Late Modern Period	Block 5. The crisis of the Ancien Régime (1788-1833): liberalism opposite absolutism	Content group III 25%
	Block 6. The controversial construction of the liberal State (1833-1874)	
	Block 7. The Bourbon Restoration: implementation and strengthening of a new political system (1874-1902)	
	Block 8. Economic sustainability and transformations in the 19th century: inadequate development	Content group IV 20%
	Block 9. The crisis of the Restoration system and the fall of the monarchy (1902-1931)	
Block 10. The Second Republic. The Civil War in a context of international crisis (1931-1939)	Content group V 15%	
Block 11. The Franco dictatorship (1939-1975)		
	Block 12. Democratic normalization of Spain and integration in Europe (since 1975)	



In this context, in the distribution of chronological content of the subject determined by the curriculum of this stage (Table 1), more importance is given to the knowledge of contemporary history, without therefore renouncing the content referring to previous stages, since to a great extent, the diversity of Spain today can only be understood if we go back to processes and events that have taken place in the distant past (Royal Decree 1105/2014).

Until new regulations are established resulting from the social and political pact concerning education, the test taken shall have similar characteristics to the one in force until now (Royal Decree-Law 5/2016). Educational Administrations, together with public universities, therefore, continue to take on the task of designing the test and adapting its content to that of the second year of Baccalaureate (*Bachillerato*) (Royal Decree-Law 5/2016; Order of the Ministry of Education, Culture and Sport/1941/2016). Accordingly, the Spanish History test should assess the maturity of applicants by means of the aforementioned content blocks, which result in assessable learning standards.

Furthermore, the existence of a binding framework to form tests has been established so as to be used as a hub between the content of 2nd year of Baccalaureate (*Bachillerato*) and the content to be assessed in the aforementioned test (Royal Decree 310/2016). This framework shall consider, inter alia, the length, typology of questions and the specification matrix. The last of these establishes the precision of assessable learning standards associated with each of the content blocks, which will give shape to the assessment process by stating an illustrative percentage

or weight (Order of the Ministry of Education, Culture and Sport/1941/2016).

The key role played by the Spanish History test of the university entrance exam in the academic development of applicants who wish to gain entry to higher education means it is necessary to conduct an in-depth analysis of the assessable content, the cognitive level required by the test, the format of the items that make it up and its adaptation to the right historical literacy of the student.

With this reality in mind, this work has a dual purpose.

On the one hand, to analyse the structure of the Spanish History test of the university entrance exam, EvAU, in each autonomous region. The specific objectives are as follows:

- Examine the structure of tests based on language, formulation (verbal language vs verbal and graphic language), optional nature, number of items and substantive historical content blocks which are assessed in each autonomous region .
- Analyse the cognitive level required by the items that make up the construct under consideration based on the type of tasks required.
- Compare the correction criteria used by the examining boards of each autonomous region to assess its students.
- Analyse the level of complexity of the tests.

Furthermore, this work aims to analyse the relationship between the structure of

Spanish History tests for university entry in Spain and the average performance obtained by students in the aforementioned.

## 2. Methodology

In response to the first research objective, a comparative analysis has been carried out with a methodological approach of rational analysis of documentary evidence found in the content of the various Spanish History tests for university entry according to the autonomous region in which they are designed. This makes it possible to demonstrate the possible reasons for the differences among the tests designed in the seventeen autonomous regions.

In order to achieve each specific objective, the structure of the tests has been studied in all seventeen autonomous regions by conducting descriptive-analytical analysis of sixty-eight exams for the first and second sitting, option

A and B, in 2019. A comparative methodology has been used, in which the approach proposed by García-Garrido (1991) is adapted. The two main stages established by this author are: the analytical (or descriptive) phase and the synthetic (or comparative) phase.

- In the descriptive phase, the legislation (Ministry of Education) and Spanish History tests (universities) applied in 2019 were gathered, in both first and second sittings, by autonomous region.
- In the comparative phase, three levels of precision were previously set out for systematic analysis of the information in accordance with the model established by Caballero et al. (2016) for comparative analysis among the various study objectives: dimension-parameter-indicator (Table 2).

TABLE 2. Comparison unit system.

Dimension	Parameter	Indicator
Overall structure	Ancient and medieval history (blocks 1 and 2)	Language Formulation Optional nature No. of items Type of task to be carried out Cognitive level
	Modern history (blocks 3 and 4)	
	Contemporary history 19 <sup>th</sup> century (blocks 5, 6, 7 and 8)	
	Contemporary history 20 <sup>th</sup> century (1902-1939) (blocks 9 and 10)	
	Contemporary history 20 <sup>th</sup> century (1939-present) (blocks 11 and 12)	
Assessment	Weighting (%) of each content block as regards the overall marks	Marks given to each content group out of the total (out of 10 points) Formal aspects assessed % Ancient and medieval history % Modern history % Contemporary history 19 <sup>th</sup> century % Contemporary history 20 <sup>th</sup> century

An ad hoc registration model has been designed to juxtapose and organise data, which were coded and categorized using the ATLAS.ti 8.0 program. This analysis has been conducted by the authors of this study, who have coded and categorized the information. Categories are inductive, as, even though the comparison unit system was defined beforehand, the categories were not established before data collection, rather they were the result of an inductive analysis of the official documents and tests examined. After reviewing and comparing these materials, common patterns, themes and characteristics has been identified, giving rise to the formulation of specific categories. This comparison has made it possible for the level of complexity of the tests to be analysed.

The second research objective, to establish a possible relationship between the differences observed in design of the tests and average performance obtained by students has been conceived as a secondary research. To this end, the data published annually by the Integrated University Information System have been analysed using a quantitative methodological approach.

### 3. Results

#### 3.1. Results based on the structure and substantive historical content of the test

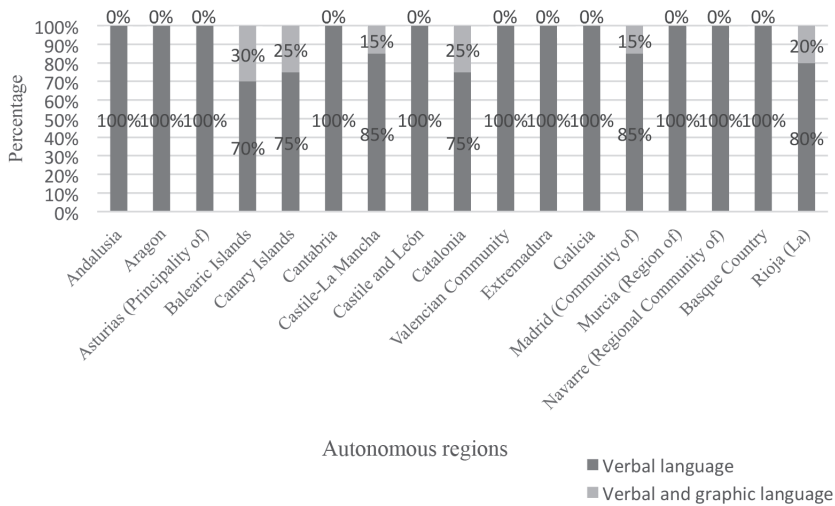
First of all, the results are presented in groups based on their time period or content groups: ancient (blocks 1 and 2) and medieval history (blocks 3 and 4), modern history (blocks 5, 6, 7 and 8) and the Late Modern Period (blocks 9, 10, 11 and 12).

For each content group, the following units of analysis has been studied: language, formulation (verbal, verbal and graphic), optional nature, sitting, option (A or B), number of items and historical content blocks assessed.

- Language: Spain is known for being a multilingual country within the European territory. Furthermore, even though the common official language of the State is Spanish, the autonomous regions of Catalonia and the Balearic Islands do not offer the test in this idiom, while Valencia and Galicia make it available in both languages and the rest provide it in Spanish.
- Formulation: as regards the formulation of items, verbal and written language predominates over verbal and graphic language (figures, images and tables). In particular, 96% of all items are formulated with verbal and written language, while 4% are set out using graphic language. The latter type of language is only used in tests designed in the autonomous regions of the Balearic Islands (30%), Canary Islands (25%), Castile-La Mancha (15%), Catalonia (25%), Madrid (15%) and La Rioja (20%) (Figure 1).
- Optional nature: as regards the choices offered in each test, it should be noted that there are two options (A and B), from which students choose one, with the exception of the autonomous region of Cantabria, where only one is made available. Furthermore, some tests, in turn, provide options between some items, as it happens in ten autonomous regions: Aragon, Balearic Islands, Cantabria, Castile-La



FIGURE 1. Representation of the language formulation of items. 2019.



Mancha, Castile and León, Catalonia, Extremadura, Galicia, Madrid and Murcia.

- Number of items: the number of questions or tasks required is different according to the autonomous region in which the test is designed. The test

designed in the Basque Country mainly focuses on asking questions about a text, while the one designed in Madrid, as well as asking questions on different time periods, includes an image or text, in addition to a theme to be broadly developed.

FIGURE 2. Example of the test structure in the Basque Country and Madrid. 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 valdinos. 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 1898 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 censatario" 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 del 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 a 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 a 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 sereno 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.

**ISSUES:**

1. Pre-Roman towns. Historical colonizations: Phoenicians and Greeks. Tartessus.
2. Al-Andalus: economy, society and culture.
3. Christian kingdoms in the Middle Ages: political organisation, seigniorial system and class society.
4. The significance of 1492. The Granada War and the Discovery of America.
5. The Habsburgs of the 17<sup>th</sup> Century: government of the favourites. The 1640 crisis.
6. War of the Spanish Succession and the Treaty of Utrecht. The Pactes de Famille.

**SOURCE:**

Link this photograph to Spain becoming a member of the European Community. Felipe González signs the Treaty of Accession to the EEC on 12 June 1985.

**THEME:**

The issue of Cuba and the Spanish-American War. The 1898 crisis and its economic, political and ideological consequences.

**SCALE OF THE EXAM**

1. Describe the type of sources used (1 point).
2. Identify the main ideas of the texts, placing them in their historical context and grouping them by the appropriate theme (2.5 points).
3. Explain, in general terms, the meaning of the concepts “census suffrage” and “despotism” (2 points).
4. a) Set out the main characteristics of the political system of the Bourbon Restoration. Use the proposed texts to do so (2.5 points). b) Briefly explain the political traits of modernism, comparing them with the changes introduced by the 1868 Revolution (2 points).

**FIRST OPTION**

**Document 1**

“Mr Alfonso XII, by the grace of God, constitutional King of Spain. To all those who hereby see and understand, let it be known: that the Courts have delivered a judgment and sanctioned Us the following (...) **HEADING III. ON THE ELECTORS AND ON THE ELECTORAL ROLL SECTION ONE.** On the electors.

Article 14. Only persons registered as electors in the electoral rolls in force at the time at which the election is held shall have the right to vote in the election of Members of the Cortes. Article 15. All Spanish males who are at least 25 years old, who pay taxes in or outside of the same district shall have the right to vote as an elector in the electoral rolls of the section of his respective residence, for the minimum fee for the Treasury of 25 pesetas per year by way of territorial tax or 50 pesetas by way of industrial subsidy.

In order to acquire the right to vote, the territorial tax must be paid at least one year in advance, and the industrial subsidy at least two years in advance (...).  
Electoral Law, 28 December 1878.

**Document 2**

“As long as politics is not more serious than what it is today, as long as universal suffrage is nothing more than a kind of mannequin for parties and the aforementioned must only count on the Governing ministers and rural mayors, there is no solution, because, as the neutral factor is far from the active life of politics, in order to achieve power and maintain themselves in it, the parties need those bodies that are barely capable of calming this fever of embleomania, bordering on delirium which has been seized from Spanish society (...).”  
Newspaper *El siglo futuro*, Friday 8 January 1892.

Note: This is the translation of the texts of the images.

On the left, the test designed in the Basque Country. On the right, the test designed in the Community of Madrid.

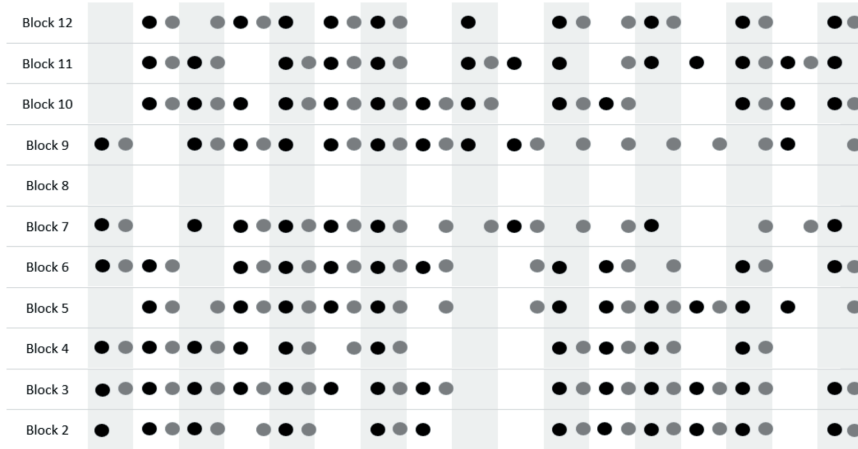
- Substantive historical content blocks: it must be noted that the autonomous regions of Catalonia, Valencia and the Basque Country only assess content blocks relating to contemporary history. In other words, they set aside the Ancient, Middle

and Modern Ages blocks, which must be assessed according to the regulations in force governing the characteristics of university entrance exams. By contrast, the autonomous region of Castile and León is the only one that assesses all content blocks. It

is noteworthy that no autonomous region assesses the block 8 content on economic sustainability and transformations in the

19<sup>th</sup> century. The blocks assessed by each autonomous region in first and second sittings in 2019 can be seen in Figure 3.

FIGURE 3. Content blocks assessed by autonomous region. 2019.



Note: 1, first sitting; 2, second sitting.

### 3.2. Results based on strategic content or cognitive level of the test

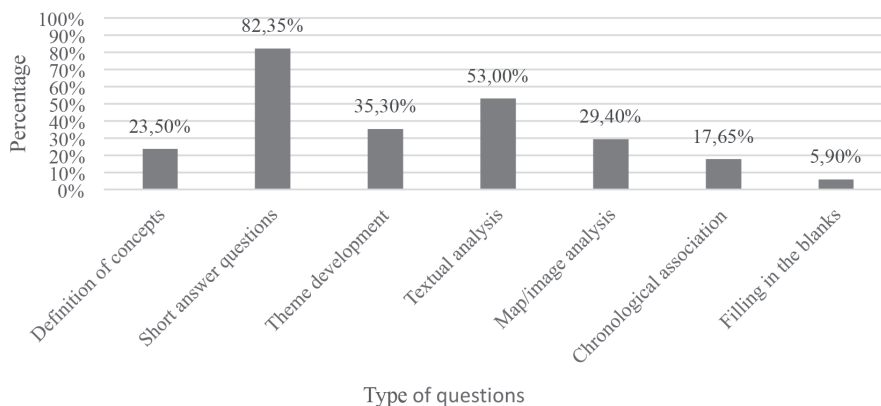
Secondly, the strategic content assessed by the tests of each autonomous region (that is, how the content is assessed) has been studied. In this respect, the following units of analysis are considered: type of task, goal and cognitive process.

- Type of task: varies depending on the autonomous region in which it is designed.
  - Definition of concepts. Cantabria, Castile and León, Valencia and Galicia ask for the definition of independent concepts in their tests.
  - Short answer questions. This is the most commonly requested task: fourteen autonomous regions design their

History tests to ask students short answer questions. These are open-ended questions, with the exception of Andalusia, where semi-open questions are also designed, accounting for a total value of 2.25 points. These are not included in the autonomous regions of Valencia, Murcia or the Basque Country.

- Theme development. Six autonomous regions measure the ability of applicants to develop a broad theme, generally relating to the 19<sup>th</sup> or 20<sup>th</sup> century. These autonomous regions are: Andalusia, Aragon, the Basque Country, Extremadura, Madrid and Murcia. Their total value is different: from 3 points in Extremadura to 3.5 points in Aragon and Murcia, 4.5 in Madrid, 5 in the Basque Country and 5.5 in Andalusia.

FIGURE 4. Frequency of appearance of the various tasks required in Spanish History tests. 2019.



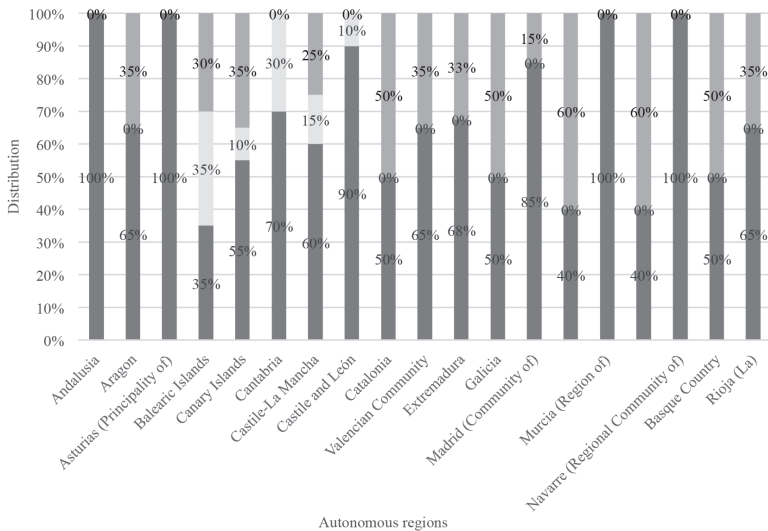
- Textual analysis. Nine autonomous regions include a text. The following abilities stand out from those measured: text localization (type of text, author, target readers, period), analysis of the aforementioned highlighting the main ideas, contextualization and significance of the historical period. The value assigned to this type of task yet again depends on the autonomous region in which the test is designed: from 1.5 points in La Rioja to 2 points in the Canary Islands, 2.5 in Castile-La Mancha, 3 in the Balearic Islands, 3.25 in Extremadura, 3.5 in Aragon and 5 in Catalonia, the Basque Country and Galicia.
- Map/image analysis. There are only five autonomous regions that assess the ability of students to observe and connect a map or image with its context. The value of this task accounts for 1.5 points in the Canary Islands and Madrid, 2 in La Rioja, 3 in the Balearic Islands and 5 in Catalonia.
- Chronological association. There are only three autonomous regions that assess the ability of applicants to associate different events with their appropriate historical period, as well as to put them in chronological order. The value of this task accounts for 1 point in the Canary Islands and Castile and León, and 1.5 in Castile-La Mancha.
- Filling in the blanks. Murcia is the sole autonomous region that assesses the ability to complete statements by filling in the blanks. This question accounts for a total value of 0.5 points.
- Cognitive level according to the cognitive process demanded. A hierarchical order has been established from lowest to highest cognitive complexity in three groups: (1) memory-type demands, (2) comprehensive-type demands and (3) application demands.

Figure 5 shows the distribution of the type of cognitive level demanded by each autonomous region. Most autonomous

regions assess memory knowledge to a greater extent. In fact, the Spanish History tests designed in Andalusia, Asturias, Murcia and Navarre only assess this type

of content. Madrid and Murcia stand out, since the cognitive level demanded from applicants is different depending on the test option chosen (model A and model B).

FIGURE 5. Distribution of the cognitive level required in the Spanish History test by autonomous region. 2019.



### 3.3. Results based on the assessment criteria of the test

Thirdly, the assessment criteria of the tests have been analysed according to autonomous region. On the one hand, the weighting of each content block as regards the total and, on the other hand, the formal aspects assessed in each one of tests is analysed.

In this respect, Figure 6 shows the distribution, in percentage terms, of each content group as regards the overall marks. The content group that carries the most weight in the majority of autonomous regions is contemporary history (19th and 20th centuries).

As stated in Table 1, and according to the weight determined in the specification matrix

in accordance with Order of the Ministry for Presidency, Parliamentary Relationships and Equality/12/2019 and Royal Decree 310/2016:

- “Content group I: ancient and medieval history” should carry a weight of approximately 20% in the Spanish History test. In this respect, only the tests designed in Castile and León and La Rioja fully comply with the assessment of this content group. By contrast, the tests designed in the autonomous regions of Andalusia (option B), the Balearic Islands, Castile-La Mancha (option B), Catalonia, Valencia, Murcia (option B) and the Basque Country do not comply with the regulations laid down across Spain because they do not assess ancient and medieval history.



FIGURE 6. Weighting of each content group by autonomous region. 2019.



Note: the autonomous regions of Castile-La Mancha, Extremadura, Galicia and Madrid are not included, as the exact distribution of each group as regards the total cannot be calculated since they contain optional questions that influence the percentages.

- “Content group II: modern history” should carry a weight of 20% in the Spanish History test. Once again, the tests designed in Castile and León and La Rioja are the only ones that fully comply with the weighting of this content group. The tests designed in the autonomous regions of Castile-La Mancha (option A), Catalonia, Valencia, Murcia (option A) and the Basque Country do not comply with the regulations laid down across Spain because they do not assess modern history.
- As regards “content group III: contemporary history 19<sup>th</sup> century” it is stated that this

must carry a weight of 25% in the Spanish History test. The tests designed in Castile and León and La Rioja are again the only ones that fully comply with the weighting of this third content group. By contrast, the tests designed in the autonomous regions of Catalonia (option A), Valencia (option B), Galicia (option B), Murcia (option B) and the Basque Country (option B) do not comply with the regulations laid down across Spain because they do not assess contemporary history 19<sup>th</sup> century.

- “Content groups IV and V: contemporary history 20<sup>th</sup> century (1902-1939) and con-

temporary history 20th century (1939-present)” should carry a weight of 20% and 15% respectively (that is, 35%) in the Spanish History test. The tests designed in the Balearic Islands (option B), Castile and León and La Rioja are again the only ones that fully comply with the weighting of this third content group. The tests designed in the autonomous regions of Andalusia (option B), Catalonia (option A), Valencia (option B), Murcia (option B) and the Basque Country (option B) differ to a great extent from the weighting laid down in the regulations (some of them only assess this block with a total of 10 points). By contrast, the tests designed in Valencia (option A), Galicia (option A) and Murcia (option A) do not comply with the regulations laid down across Spain because they do not assess contemporary history 20<sup>th</sup> century.

Furthermore, three autonomous regions (Balearic Islands, Castile-La Mancha and La Rioja) penalise mistakes in formal aspects. Specifically, they consider a maximum penalty of up to 1 point as regards the total. The other autonomous regions make no reference to this respect.

### 3.4. Results based on possible relationships between the structure of tests and average performance

Once the information has been analysed based on the comparison units established, tests can be classified according to their degree of complexity.

Figure 7 shows the average results in each autonomous region in the first sitting together with an indication of the apparent level of easiness of the tests (under-

stood as the complexity of the content of tests or the workload involved in the tasks assigned to students).

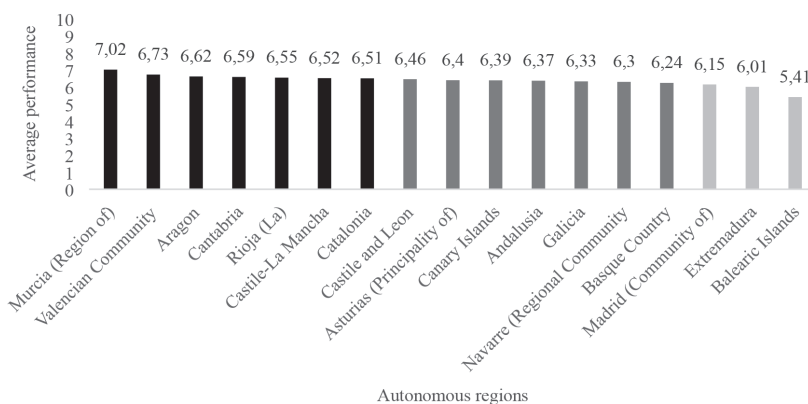
The following characteristics of the tests are observed, which may be affecting the marks of applicants:

- The highest average marks (>6.5). These account for the tests whose level of easiness is greater as they have the following characteristics:
  - The four autonomous regions in which higher average marks are obtained do not include any type of graphic language (figures, maps, timelines, or any others), but they are formulated with verbal and written language.
  - The options given by the tests designed in some autonomous regions, such as Murcia, Aragon, Cantabria, Castile-La Mancha and Catalonia, may be the reason for which a higher average result is being obtained. However, care must be taken when interpreting this factor since the autonomous regions of Madrid, Extremadura and the Balearic Islands also offer options between items, and these are the regions in which the lowest average is obtained.
  - Valencia and Catalonia are two of the three autonomous regions where neither ancient and medieval history (blocks 1 and 2) nor modern history (blocks 3 and 4) are assessed; that is, they only evaluate contemporary history.

TABLE 3. Characteristics that determine the degree of complexity of the Spanish History tests of the EvAU.

Level of complexity of the tests	Characteristics	Autonomous regions
Simpler tests	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questions posed using verbal and written language, without including graphic language (figures, maps, timelines, etc.).</li> <li>- Options are given with a choice of exercises to be carried out.</li> <li>- These include fill in the blanks questions with a single correct answer; mistakes are not penalised.</li> <li>- Only the contemporary history block is assessed.</li> </ul>	Murcia Valencia Aragon Cantabria Castile-La Mancha Catalonia
Tests with the same degree of easiness/ complexity	These tests have similar characteristics as regards the type of questions, type of assessment and structure.	
More complex tests	<ul style="list-style-type: none"> <li>- More historical blocks as well as the block relating to contemporary history are assessed.</li> <li>- These consist of open-ended questions.</li> <li>- No options are given.</li> <li>- Historical content is assessed through the incorporation of graphic language.</li> <li>- Cognitive level 3 is required.</li> </ul>	Community of Madrid Balearic Islands

FIGURE 7. Relationship between the structure of Spanish History tests and average performance obtained in the first sitting by those examined in the aforementioned in 2019.



Note

- High level of easiness
- Medium level of easiness
- High level of easiness

- The Region of Murcia is where the best average results are obtained in this test. Furthermore, it is worth noting that this is the only region that includes filling in the blanks closed-ended questions where mistakes are not penalised. It is also one of the four autonomous regions that only assesses memory-type content. These facts may be considered relevant factors for which a higher average result is obtained in this test.
- Low average marks (<6.15). These account for the tests whose level of easiness is lower as they have the following characteristics:
  - In both the Community of Madrid and the Balearic Islands, there is a percentage of the overall test which is allocated to graphic language (generally, figures, maps and timelines). It is clear that the inclusion may be a factor that determines lower marks in the aforementioned.
  - The worst average results in this test are obtained in the Balearic Islands. It is worth noting that this is one of the five autonomous regions that demands cognitive level 3, that is, application of various concepts, interpretation and drawing of conclusions. It is also the autonomous region that demands the highest percentage of this, since 35% of the marks in this test are based on cognitive level 3.

The results obtained make it possible to prove the existence of substantial differences in the design of the Spanish History test for university entry according to the autonomous region in which it is applied and, therefore, in the average results of those who take it.

It is concluded that there are substantial differences in the structure of tests based on language, formulation (verbal language vs verbal and graphic language), optional nature, number of items and substantive historical content blocks which are assessed in each autonomous region, as stated in the previous section. In this respect, two aspects stand out in relation to the autonomous regions that have co-official languages. The first one has to do with the language in which the test is submitted. Catalonia and the Balearic Islands do not offer their test in Spanish (or at least no access has been given to this), while Valencia and Galicia make theirs available in both languages. It is worth noted that, in accordance with the provisions of article 14 of the Spanish Constitution, nobody may be discriminated against due to language since “Spaniards are equal before the law and may not in any way be discriminated against on account of birth, race, sex, religion, opinion or any other personal or social condition or circumstance”. The second aspect is related to the type of historical content included in these tests and the way in which it is assessed. In this sense, the tests designed in the Basque Country, Valencian Community and Catalonia are centred on only assessing contemporary history, and the test in Catalonia is notable as it focuses its attention on the assessment of events that have happened in the region. As stated by Gómez-Carrasco and Molina-Pu-

#### 4. Discussion and conclusions

che (2017) and Molina-Puche et al. (2017) in their studies, this may give rise to the presence of regional elements in the assessment of Spanish History tests for university entry in Spain according to the different autonomous regions, thus affecting the degree of acquisition of historical literacy of those who take the tests. In turn, this fact may be distorting the true history of our country.

The cognitive level demanded in each of the tests differs, again, according to the autonomous region in which it is designed. In this respect, it may be concluded that the historical thinking achieved by the applicants who will gain entry to higher education will be different depending on the place in which the test is taken. These results coincide with those stated by Fuster (2016) who analysed the degree of development of historical thinking achieved by applicants. In turn, this fact coincides with the premise established previously on the distortion of Spanish history in the assessment of these tests. Also with the need to assess skills in the 21st century, a statement that is in line with what is laid down by Molina and Egea (2018) and Pantoja (2017) in their studies. In this respect, Spanish History tests for university entry should be designed, across Spain, so as to make it possible to assess, on the one hand, the historical knowledge acquired and, on the other hand, the critical thinking skills and historical analysis of students. That is, to make it possible to check whether students have acquired cognitive and metacognitive skills, as well as a better understanding of Spanish History and its teaching objectives, notably including the development of critical and analytical thinking, understanding of the present

and of the past and historical awareness and national identity, in addition to others.

The marks given to each historical content block vary according to the autonomous region in which the test is designed. This imbalance in the weighting, as well as the penalty in the Balearic Islands, Castile-La Mancha and La Rioja of up to 10% of the overall marking of the test is giving rise to imbalances in relation to what is stipulated in the regulations concerning the specification matrix of each historical content block assessed in accordance with Order of the Ministry for Presidency, Parliamentary Relationships and Equality/12/2019 and Royal Decree 310/2016. In addition, although these national regulations stipulate an approximate (%) for every content block in the Spanish History test, each autonomous region may specify this weight, but under no circumstances may it stop assessing any content block.

The aforementioned differences have made it possible to classify the tests according to their complexity. The easiest tests are those formulated with verbal and written language without including graphic language, where options are given, which only assess contemporary history, contain filling in the blanks closed-ended questions and where mistakes are not penalised. It may therefore be confirmed that, to a greater or lesser extent, the differences observed in average performance in the Spanish History tests are associated with the differences seen in their structure. The autonomous region where the EvAU is taken should not hinder chances of student success when it comes to picking a university and degree. However, the intrinsic characteristics of the tests, as well as the historical periods assessed, the number of items



that make up the test, optional nature, cognitive level demanded, type of tasks required and assessment criteria may be giving rise to this inequality among applicants from different geographical areas of Spain.

It is certain that direct relationships cannot be established between cause and effect in a statistically significant way. That is, it cannot be stated that the differences in average performance of applicants in this test due to autonomous region occur as a result of the differences in its design. Nonetheless, the most relevant point is that, in light of the evidence given in this study, it cannot be denied that design is a key factor that is having an influence on average performance.

Ultimately, this study shows, on the one hand, the heterogeneity of the Spanish History tests among autonomous regions. Other studies such as those by Ruiz-Lázaro and González (2017), Ruiz-Lázaro et al. (2021) and Ruiz-Lázaro (2022) have given proof of these discrepancies with the other compulsory tests for university entry. This study also proves aspects such as the impact of the design of tests in development of the historical thinking of students according to the autonomous region in which they are taken; inequality in entry conditions; different knowledge of Spanish history, due to both the linguistic circumstances and the syllabus and content; and the final proof that equality is not being fulfilled in accordance with the law provided for in article 14 of the Spanish Constitution.

In this respect, the changes proposed in the Draft royal decree regulating the basic characteristics of the university entrance exam and stating the calculation procedure for entry

marks, on the one hand, reinforce the aspects identified in the comparative analysis of autonomous regions of this study. However, on the other hand, the equality of opportunities must be effective and guarantee that the differences in entry into any public university in Spain are solely due to differences in the performance of students in the tests. An option must therefore be considered which makes it possible to compare grades and homogenize marks for entry into any Spanish university such as, for example, the existence of a part common to students from all autonomous regions.

It is therefore advisable to reconsider the university entrance exam in terms of its current content, structure and correction criteria, making it possible to guarantee all Spaniards the principle of equality. It also seems appropriate to consider delaying the start of the implementation period of the model proposed until the education community comes to an agreement on the final characteristics of an exam which is so important for the academic and professional future of students.

## Note

<sup>1</sup> This study is part of a doctoral thesis financed by Universidad Complutense de Madrid and Santander Bank, by means of an aid for pre-doctoral contracts of trainee researchers (Reference CT27/16-CT28/16) within the UCM-Santander 2016 Financing Programme.

## References

Álvarez, H. A. (2020). Enseñar historia a través de la perspectiva de género. Evaluación de una propuesta de innovación [Teaching history through the gender perspective. Evaluation of an innovation proposal]. *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., & Valle, J. M. (2016). Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles [Comparative education research: A way for new researchers]. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 7 (9), 39-56.
- Cortes, J. E., Daza, J., & Castañeda J. G. (2019). Relación del entorno socioeconómico con el desempeño de la comprensión lectora en universitarios [Relationship of the socioeconomic environment with the performance of reading comprehension in university students]. *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 [Historical thinking and competence assessment]*. Graó.
- Draft royal decree regulating the basic characteristics of the university entrance exam and establishing the procedure for calculating the entrance qualification. (2023, 10 February). Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:db40935d-7c9d-450a-806b-b2a873633c20/prd-prueba-acceso-universidad.pdf>
- Espindola, M.<sup>a</sup> de la L., & Macías, R. G. (2021). Perspectivas de la escuela tradicional, nueva y contemporánea [Perspectives of the traditional, new and contemporary school]. *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., & Ruiz, R. A. (2020). Alternativas metodológicas para la enseñanza de la historia [Methodological alternatives for the teaching of history]. *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? [The LOMCE learning standards: Will they improve the teaching and learning of history?] *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 [Thinking historically: the assessment in the university entrance examination of Spanish history]*. [Doctoral dissertation, Universidad de Valencia]. CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/71061762.pdf>
- Galván-Cardoso, A., & Siado-Ramos, E. (2021). Educación tradicional: un modelo de enseñanza centrado en el estudiante [Traditional education: A student-centered teaching model]. *CIENCIAMATRIA*, 7 (12), 962-975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>
- García-Garrido, J. L. (1991). *Fundamentos de educación comparada [Fundamentals of comparative education]*. Dykinson.
- García-Labordá, J. (2012). Presentación. De la selectividad a la prueba de acceso a la universidad: pasado, presente y un futuro no muy lejano [Introduction. From selectividad to the university admission examination: Past, present and a not-very-distant future]. *Revista de Educación*, 357, 17-27. <https://cutt.ly/SwsFRrel>
- Gómez, C. J., & Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España [Thinking historically or memorizing the past? Assessing historical content in compulsory education in Spain]. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez-Carrasco, C. J., & 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 [National narratives and historical thinking in secondary education textbooks in Spain and France. An analysis based on contents related to the early modern period]. *Vínculos de Historia*, 6, 206-229. <http://vinculosdehistoria.com/index.php/vinculos/article/view/vdh.v0i6.276/pdf>
- João, M., & Gomes, A. (Ed.) (2019). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica [Teaching and learning social science didactics: teacher training from a socio-critical perspective]*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In S. Davies, M. Rogers, & J. M. Chandler (Eds.), *New history: New approaches* (pp. 105-120). Routledge.
- Lévesque, S., & Zanazanian, P. (2015). «History is a verb: We learn it best when we are doing it!»: French and English Canadian prospective teachers and history. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 32-51. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.03>
- Lorenzo, M., Argos, J., Hernández, J., & Vera, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito [Access and student entrance to university: Status and improvement proposals facilitating transit]. *Educación XXI*, 17 (1), 15-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.9951>
- Marín-Cepeda, S., & Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al patrimonio [Secondary Education student's perceptions around heritage]. *Arte, individuo y sociedad*, 32 (4), 917-933. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/64657/4564456554158>

- Martínez, P. M., & Rodríguez, R. A. (2015). Estado de la cuestión sobre la investigación en didáctica de la Historia de España [State of the question on research into the teaching of Spanish History]. *Índice Histórico Español*, 128, 67-95. <https://revistas.uib.edu/index.php/IHE/article/view/15185>
- Molina, S., & Egea, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en Secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica [To assess the acquisition of historical skills in secondary education: a case study focused on historical empathy]. *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., & Alfageme, M. B. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes [History learn, creation of identities and teaching practices]. *Profesorado*, 21 (2), 331-354. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59463>
- Nieto-Isidro, S., Martínez-Abad, F., & Rodríguez-Conde, M. J. (2020). Conocimientos matemáticos al acceder a la universidad. Un estudio diacrónico (1999-2017) con estudiantes de ingeniería [Mathematical knowledge when accessing the university. A diachronic study (1999-2017) with engineer students]. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72 (2), 119-133. <http://doi.org/10.13042/Bordon.2020.72694>
- Order ECD/1941/2016, of 22 December, which determines the characteristics, design and content of the Baccalaureate assessment for access to the university, the maximum dates for its implementation and the resolution of the procedures for the review of the grades obtained, for the academic year 2016/2017. *Boletín Spanish Official State Gazette*, 309, of 23 December 2016, pp. 89 890 to 89 949. <https://www.boe.es/eli/es/o/2016/12/22/ecd1941>
- Organic Law 8/2013, of 9 December, for the improvement of the quality of education. *Spanish Official State Gazette*, 295, of 10 December 2013, pp. 97 858 to 97 921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Organic Law 3/2020, of 29 December, which amends Organic Law 2/2006, of 3 May, on Education. *Spanish Official State Gazette*, 340, of 30 December 2020, pp. 122 868 to 122 953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- 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 [Teach history, a challenge between the didactic and the discipline: Reflection since the formation a social science teachers in Colombia]. *Diálogo Andino*, 53, 59-71. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>
- Payeras, M., Jacob, M., & 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? [The history of Spain in the entrance exams to the university: A disincentive for the study of this discipline?] [Paper presentation]. *XIII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, Palma, España. [https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/56343/1/Historia\\_Espana\\_pruebas\\_acceso\\_universidad.pdf](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? [Why we teach geography and history? Is it an educational task to build the identities?]. *Historia de la Educación*, 27, 37-55. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/1596>
- Royal Decree 1105/2014, of 26 December, establishing the basic curriculum of Compulsory Secondary Education and the Baccalaureate. *Spanish Official State Gazette*, 3, of 3 January 2015, pp. 169 to 546. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>
- Royal Decree 310/2016, of 29 July, which regulates the final assessments of Compulsory Secondary Education and Baccalaureate. *Spanish Official State Gazette*, 183, of 30 July 2016, pp. 53 049 to 53 065. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2016/07/29/310/con>
- Royal Decree Law 5/2016, of 9 December, on urgent measures to extend the timetable for the implementation of Organic Law 8/2013, of 9 December, for the improvement of the quality of education. *Spanish Official State Gazette*, 298, of 10 November 2016, pp. 86 168 to 86 174. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2016/12/09/5>
- Ruiz-Hidalgo, J., Herrera, M. E., & Velasco, M. V. (2019). Tareas de cálculo en las pruebas de acceso a la universidad [Calculus tasks in Spanish university entrance exams]. *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 [Access to university in Spain: comparative analysis of the common exams by autonomous communities]* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/70697/>
- Ruiz-Lázaro, J., & González, C. (2017). Análisis de la prueba de Lengua Castellana y Literatura que da acceso a la universidad: comparación entre las comunidades autónomas [Analysis of the Spanish Language and Literature test giving access to college: comparison between autonomous communities]. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69 (3), 175-195. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.50927>



- Ruiz-Lázaro, J., González-Barbera, C., & Gaviria-Soto, J.L. (2021). Las pruebas de inglés para acceder a la Universidad. Una comparación entre comunidades autónomas [The college entrance exams. A comparison between autonomous communities]. *Educación XXI*, 24 (1), 233-270. <http://doi.org/10.5944/educXXI.26746>
- Sáiz, J., & Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: Las PAU de Historia de España [Memorising history without learning historical thinking: The university entrance examinations in Spanish History]. *Investigación en la Escuela*, 84, 47-57. <https://revistas.cientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6847>
- Sáiz, J., Gómez, C. J., & López, R. V. (2018). Historical thinking, causal explanation and narrative discourse in trainee teachers in Spain. *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) [The role of grammar contents in the Spanish university exams (1992-2017)]. *Revista Gramática Orientada a la Competencias*, 1 (1), 267-316. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/regroc.11>
- Sepúlveda, H. A. A. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: propuestas para promover el pensamiento histórico [Teaching history in the 21st century: Proposals to promote historical thinking]. *Revista de Ciencias Sociales*, 26 (2), 442-459. <https://doi.org/10.31876/rev.v26i0.34138>
- Souto, X. M., Fuster, C., & Sáiz, J. (2014). Un camino de ida y vuelta. Reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de la geografía e historia [A round trip. Reválidas and selectividad in school routines in geography and history teaching]. In J. Pagès, & 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/XXVSIMPO1\\_v2.pdf](http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf)
- Spanish Constitution. (1978). *Spanish Official State Gazette*, 311, of 29 December 1978, pp. 29 313 to 29 424. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Veas, A., Benítez, I., Navas, L., & Gilar-Corbi, R. (2020). Análisis comparativo de las pruebas de acceso a la universidad bajo el enfoque de comparabilidad de constructo [Comparative analysis of the university entrance examinations within the construct comparability approach]. *Revista de Educación*, 388, 65-84. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-447>

## Authors' biographies

**Judit Ruiz-Lázaro.** Doctor of Education from Universidad Complutense de Madrid (2021). Faculty A - I Level III Lecturer at Universidad Europea de Madrid, where she oversees the University Master's Degree in Educational Innovation. Appointed Associate Professor by the National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA) in the area of research methods and diagnosis in education, with a six-year period of research. Her main line of research is the assessment of university entry. Member of the Measuring and Evaluating Educational Systems research group (MESE).



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

**Coral González-Barbera.** Doctor of Education from Universidad Complutense de Madrid (2003). Senior Lecturer in the area of research methods and diagnosis in education at Universidad Complutense de Madrid. Main line of interest: academic performance and related elements. Member of the Measuring and Evaluating Educational Systems research group (MESE).



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

**José-Luis Gaviria-Soto.** Doctor of Educational Philosophy and Sciences from Universidad Complutense de Madrid (1988). Professor in the Department of Research and Psychology in Education (area of research methods and diagnosis in education) at Universidad Complutense de Madrid. Particular interest in the methodological problems of educational assessment. Oversees the Measuring and Evaluating Educational Systems research group (MESE).



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

# Table of Contents

## Sumario

### Studies

#### Estudios

**Kristján Kristjánsson**

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

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

University student profiles in the learning to learn  
competence and their relationship with academic  
achievement  
*Perfiles de estudiantes universitarios en la competencia  
aprender a aprender y su relación con el rendimiento  
académico* 457

**Gemma Fernández-Camínero, José-Luis Álvarez-  
Castillo, Hugo González-González, & Luis Espino-Díaz**

Teaching morality as an inclusive competence in  
higher education: Effects of dilemma discussion and  
contribution of empathy  
*Enseñando moralidad como competencia inclusiva en  
educación superior: efectos de la discusión de dilemas y  
contribución de la empatía* 489

**Jaime Vilarroig-Martin**

Joaquín Xirau's pedagogy: Between tradition and  
modernity  
*La pedagogía de Joaquín Xirau: entre la tradición y la  
modernidad* 511

### Notes

#### Notas

**Ana Romero-Iribas, & Celia Camilli-Trujillo**

Design and validation of a Character Friendship Scale  
for young adults  
*Diseño y validación de una Escala de Amistad de Carácter para  
jóvenes* 529

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

An instrument to evaluate the impact of the higher  
education accreditation system: Validation through  
exploratory factor analysis  
*Instrumento para valorar el impacto del sistema de acreditación  
en educación superior: validación mediante análisis factorial  
exploratorio* 555

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

The Spanish History test for university entry: Analysis  
and comparison among autonomous regions  
*La prueba de Historia de España para acceder a la universidad:  
análisis y comparación entre comunidades autónomas* 579

**Juan-F. Luesia, Juan-F. Plaza, Isabel Benitez, & Milagrosa  
Sánchez-Martin**

Development and validation of the Test of Spelling  
Competence (TCORT) in incoming university students  
*Desarrollo y validación del Test de Competencia Ortográfica  
(TCORT) en estudiantes universitarios de nuevo ingreso* 601



## Book reviews

---

**Abad, M. J. (Coord.) (2022).** *Empantallados. Cómo educar con éxito a tus hijos en un mundo lleno de pantallas [Screen-addicts. How to educate your children successfully in a world full of screens]* (Ezequiel Delgado-Martín). **Nasarre, E. (Ed.) (2022).** *Por una educación humanista. Un desafío contemporáneo [In favour of humanistic education. A contemporary challenge]* (Clara Ramírez-Torres). **Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M., & García-Álvarez, J. (Eds.) (2023).** *La educación en red. Una perspectiva multidimensional [Networked learning. A multidimensional perspective]* (Marisol Galdames-Calderón). **637**

## Table of contents of the year 2023

*Índice del año 2023* **649**

### Instructions for authors

*Instrucciones para los autores* **657**

### Notice to readers and subscribers

*Información para lectores y suscriptores* **661**

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 286 of the **Revista Española de Pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Legal deposit: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

# 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](mailto:judit.ruiz@universidadeuropea.es)).

**Dra. Coral GONZÁLEZ-BARBERA.** Profesora Titular. Universidad Complutense de Madrid ([corala@ucm.es](mailto:corala@ucm.es)).

**Dr. José-Luis GAVIRIA-SOTO.** Profesor Titular. Universidad Complutense de Madrid ([josecho@ccedu.ucm.es](mailto: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)	Agrupación de contenidos II 20%
	Bloque 4. España en la órbita francesa: el reformismo de los primeros Borbones (1700-1788)	

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

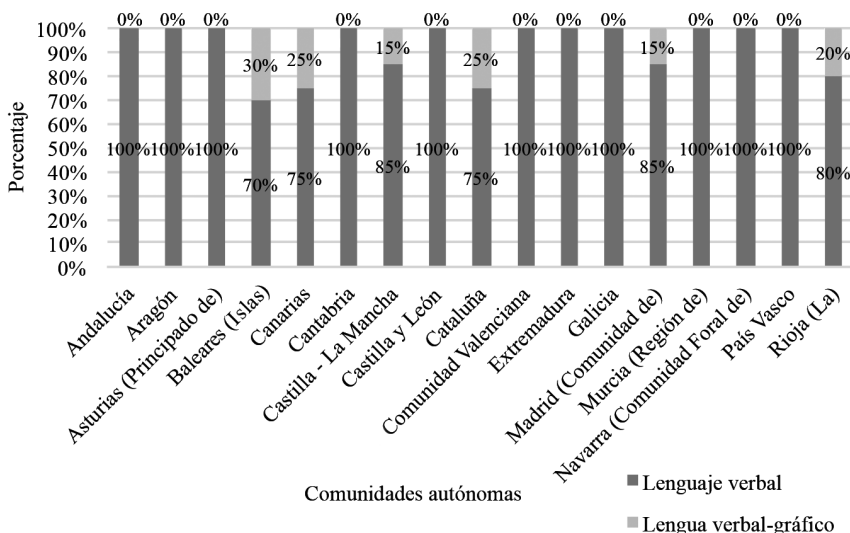
En un primer punto, los resultados se presentan agrupados en función de su período temporal o agrupación de contenidos: historia antigua (bloques 1 y 2) y medieval (bloques 3 y 4), historia moderna (bloques 5, 6, 7 y 8) y Edad Contemporánea (bloques 9, 10, 11 y 12).

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.

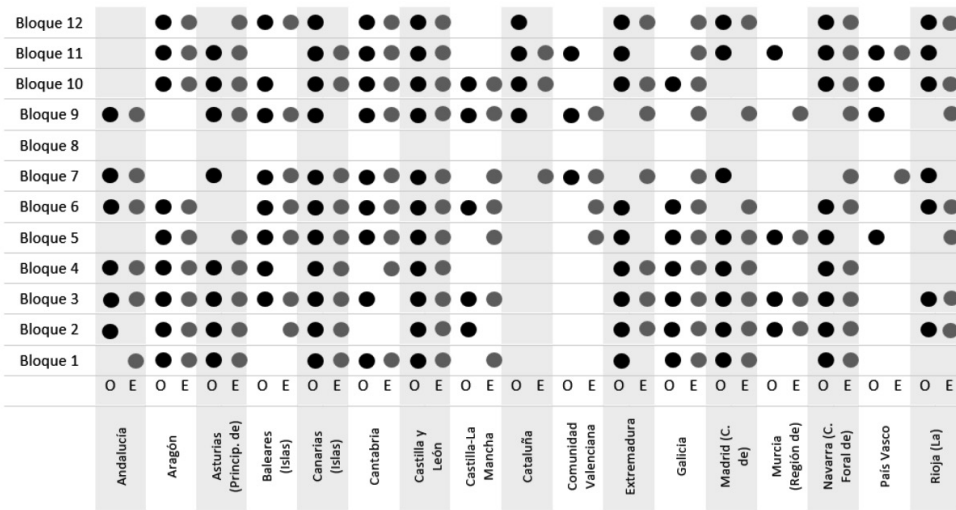
- Bloques de contenidos históricos sustantivos: cabe señalar que las comunidades autónomas de Cataluña, Valencia y País Vasco solo evalúan los bloques de contenidos relativos a la historia con-

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.

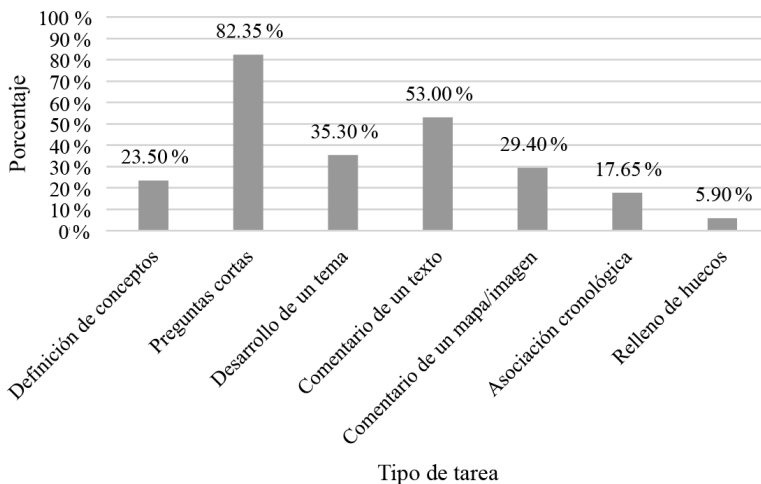
- Definición de conceptos. Cantabria, Castilla y León, Valencia y Galicia solicitan la definición de conceptos independientes en sus pruebas.
- Preguntas cortas. Se trata de la tarea más requerida: catorce comunidades autónomas piden a los estudiantes respuestas cortas en sus pruebas de Historia. Tienen 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.



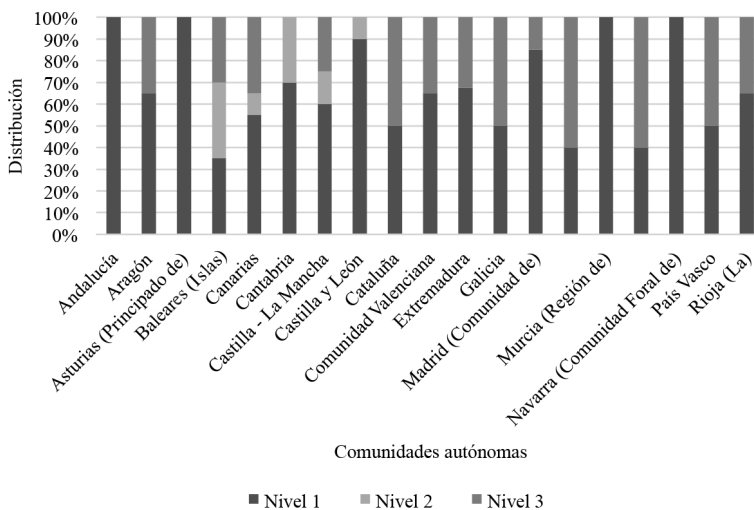
para ordenarlos de forma cronológica. El valor de esta tarea es de 1 punto en Canarias y Castilla y León, y de 1.5 en Castilla-La Mancha.

- 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.

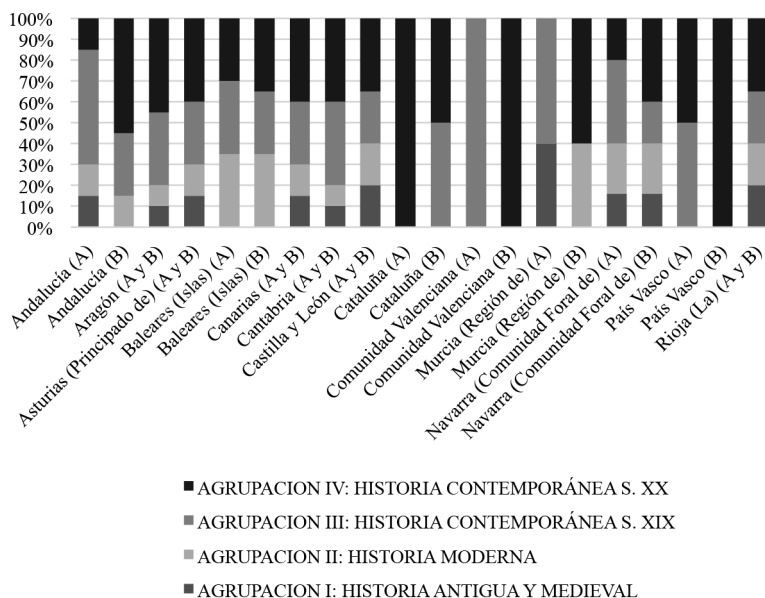
En este sentido, en la Figura 6, se muestra la distribución, en términos porcentuales, de cada agrupación de contenidos sobre la puntuación total. La que más peso

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).

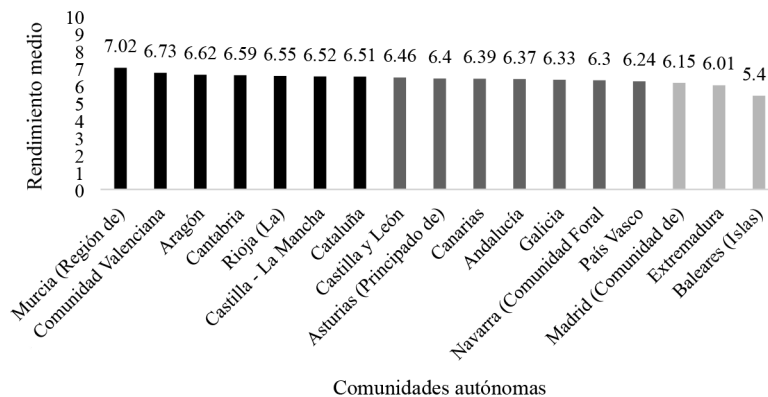
Se observan las siguientes características de las pruebas que podrían afectar a las puntuaciones de los aspirantes:

- 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"> <li>- Formulan las preguntas mediante un lenguaje verbal escrito, sin contemplar el lenguaje gráfico (figuras, mapas, líneas del tiempo, etc.).</li> <li>- Ofrecen opciones a la hora de elegir los ejercicios por realizar.</li> <li>- Incorporan preguntas de rellenar huecos con una única respuesta correcta y no penalizan los errores.</li> <li>- Evalúan únicamente el bloque de historia contemporánea.</li> </ul>	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"> <li>- Evalúan más bloques históricos además del relativo a la historia contemporánea.</li> <li>- Constan de preguntas abiertas.</li> <li>- No presentan optatividad.</li> <li>- Evalúan el contenido histórico a través de la incorporación de lenguaje gráfico.</li> <li>- Demandan un nivel cognitivo de grado 3.</li> </ul>	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.



Nota

- Nivel alto de facilidad
- Nivel medio de facilidad
- Nivel bajo de facilidad

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.<sup>a</sup> 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 Zanzanian, 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](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](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-Caminero, 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