

# ANÁLISIS DE LA PRUEBA DE GEOGRAFÍA EN LA EVALUACIÓN PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD (EVAU, 2019). CASO DE ESTUDIO DE LA COMUNIDAD VALENCIANA (ESPAÑA)

**Álvaro-Francisco Morote Seguido**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales,  
Facultad de Magisterio, Universidad de Valencia, Avda. Tarongers 4, 46022 Valencia  
(España), Apartado de Correos 22045 Valencia (España)  
alvaro.morote@uv.es

**Resumen:** El objetivo de esta investigación es analizar la prueba de Geografía de la Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU) (junio de 2019) de la Comunidad Valenciana (España) atendiendo a los modelos de examen, las calificaciones obtenidas, y las preferencias de los/as alumnos/s a la hora de seleccionar los dos modelos de examen. A partir de la revisión de 79 exámenes (Tribunal nº 13, Universidad de Valencia, España), los resultados ponen de manifiesto que la mayoría de los/as estudiantes optó por el primer modelo (92,4%). Sin embargo, se ha comprobado como la opción más elegida no implica una mayor ratio de éxito: nota media (6,8 frente a 8,1) y porcentaje de aprobados (89,0% frente al 100,0%). Como conclusión, cabe indicar que el examen que más se elige se debe porque el alumnado lo considera más fácil de aprobar, mientras que la prueba menos seleccionada, los/as estudiantes la escogen porque estos se sienten más seguros y preparados para obtener una calificación superior.

**Palabras clave:** Pruebas de acceso, Geografía escolar, Educación Secundaria, Universidad.

**Analysis of the Geography Exam in the University Access Assessment (EvAU, 2019). Case study of the Valencian Community (Spain)**

---

Recibido: 11-10-2021. Aceptado: 05-12-2022.

DOI: [https://doi.org/10.26754/ojs\\_geoph/geoph.2022746037](https://doi.org/10.26754/ojs_geoph/geoph.2022746037)



**Abstract:** The objective of this research is to analyze the Geography exam of the Evaluation for University Access (EvAU) (June 2019 call) of the Valencian Community (Spain), taking into account the exams models, the grades obtained from the students based on these models, and the preferences of the students when selecting the two options. Based on the review of 79 exams (Tribunal nº 13, University of Valencia, Spain), the results show that the majority of the students opted for the first model (92.4%). However, it has been proven that the most chosen option does not imply a higher success rate: average grade (6.8 versus 8.1) and percentage of approved students (89.0% versus 100.0%). To sum up, the results indicate that the most chosen exam model is due to the fact that the students consider it easier to pass, while the less selected exam, the students choose it because they feel more confident and prepared to get a higher qualification.

**Keywords:** Access exam, School geography, Secondary Education, University.

## 1. Introducción

En España, uno de los problemas a los que los grados universitarios de Geografía se enfrentan es el reducido número de matriculados/as y estudiantes de primer acceso (Asociación Española de Geografía [AGE], 2019). Algunas de las causas, como vienen demostrando diferentes autores desde hace años (Sebastiá y Tonda, 2014), tienen que ver con las metodologías y recursos tradicionales utilizados durante la etapa escolar en la que se abusa de la descripción y memorización de contenidos (Morote, 2020; Parra y Morote, 2020; Souto, 2018). Este hecho repercute en que la asignatura de Geografía se convierta en una disciplina poco motivadora para que los discentes la cursen en el ámbito universitario, así como una materia con escasa utilidad para la sociedad (Souto, Fuster y Sáiz, 2014a). Esto no sólo se ha comprobado en España, sino que también ha sido constatado en el ámbito internacional (Butt y Lambert, 2014; Head y Rutherford, 2021; Klocker, Gillon, Gibbs, Atchison y Waitt, 2021; Kidman, 2018). En los últimos años, numerosos trabajos (Head y Rutherford, 2021; Leydon, McLaughlin y Wilson, 2016) se han realizado en vinculación con la percepción de los estudiantes sobre la materia de Geografía en la que coinciden en que esta ciencia tiene poca utilidad y se basa en la memorización y reproducción de contenidos.

En cuanto a las pruebas de Evaluación de Acceso a la Universidad (EvAU) en España, un informe de la AGE indica que en el último curso se había producido un descenso notable de los estudiantes que realizan la prueba de Geografía como consecuencia de la implementación de los parámetros de ponderación para el acceso y la admisión a estudios de grado (AGE, 2021). Por este motivo, la AGE manifiesta que el Gobierno del

Estado debe tener en cuenta este problema a la hora de establecer la normativa básica para permitir a las universidades fijar los procedimientos de admisión de quienes han superado el examen de acceso y garantizar, de esta manera, la participación en el proceso de admisión de los estudiantes, “en igualdad de condiciones, con independencia de donde haya realizado sus estudios previos, de la matriculación e incorporación de los mismos a la universidad de su elección...” (Artículo 38).

Si se tiene en cuenta la convocatoria aquí objeto de estudio (junio de 2019), en el caso de la Comunidad Valenciana, para el caso de la materia de Geografía, se matricularon 4.924 estudiantes. De estos, el 72,8% aprobó la prueba ( $n= 3.200$ ) con una nota media de 5,8 (Generalitat Valenciana, 2021a); un resultado notablemente inferior que el global nacional (6,46) (Ministerio de Universidades, 2022). En la región valenciana, por universidades y orden de porcentaje de aprobados, el resultado es el siguiente: 1) Universidad de Miguel Hernández (74,3%); 2) Universidad Politécnica de Valencia (73,8%); 3) Universidad de Alicante (73,2%); 4) Universidad de Jaime I (71,6%); y 5) Universidad de Valencia (71,4%). Y, respecto a la nota media: 1) Universidad Politécnica de Valencia (5,93); 2) Universidad de Miguel Hernández (5,86); 3) Universidad de Alicante (5,85); 4) Universidad de Jaime I (5,8); y 5) Universidad de Valencia (5,76) (Generalitat Valenciana, 2021a).

Respecto a las pruebas de la EvAU (anteriormente denominadas “Pruebas de Acceso a la Universidad –PAU–; antigua selectividad), como explican diferentes autores (Souto, 2011; Souto *et al.*, 2014a), se tratan de pruebas de evaluación externa que se suelen implementar para valorar el estado del sistema escolar y analizar los problemas de aprendizaje que existen en vinculación con las metas legales y las expectativas de los/as profesores/as. En cuanto a la materia de Geografía, esta constituye una materia optativa en estas pruebas y, además, se ha caracterizado tradicionalmente por presentar 2 modelos diferenciados: 1) la opción de Geografía Física (Opción nº 1); y 2) la opción de Geografía Humana (Opción nº 2). Respecto a estas ramas de la ciencia geográfica (Humana y Física), Morote (2020) y Klocker *et al.* (2021) han analizado como el alumnado durante la etapa escolar se siente más comfortable y prefiere los contenidos vinculados con la Geografía Humana. Ello se debe, como explica Morote (2020), a que los/as alumnos/as consideran esta materia más fácil de entender, estudiar y, a priori, de aprobar. Además, en la actualidad uno de los hechos que ha condicionado esta prueba ha sido la COVID-19 que ha alterado notablemente su desarrollo normal y el modelo de examen (cursos 2019-2020 y 2020-2021).

En España, son varios los autores que han analizado las pruebas de acceso a la universidad en relación con la Geografía (Bartolomé, 2011; Claudino y Souto, 2001; Climent, 2001; García y Lara, 2009; González-González, 2011; Ibarra y Lacosta, 2010; Martín y Vázquez, 2011; Mateo, 2016; Mesejo, 2007; Muñoz-Delgado, 2001; Souto, 2011; Souto *et al.*, 2014a; Souto, Fita y Fuster, 2014b; Souto, Vercher y Rodríguez, 2014c). Autores como Souto *et al.* (2014a) explican que estas pruebas no son únicas de España,

sino que en otros países también llevan a cabo este tipo de exámenes como paso al acceso al ámbito universitario (Souto y Claudino, 2009; Klausberger e Irineu, 2013; Melo, 2013). Por ejemplo, caben destacar trabajos realizados en el ámbito iberoamericano (Sánchez, García, Martínez y Buzo, 2020), así como las evaluaciones y percepciones de los estudiantes durante la etapa escolar, por ejemplo, en Croacia (Vuk, Vrankovic y Siljkovic, 2012), Turquía (Ozel y Taylan, 2007), Australia (Klocker *et al.*, 2021) o China (Qian y Zhang, 2021). Estos trabajos ponen de manifiesto aspectos ya comentados que se producen igualmente en la Geografía española (ámbito escolar), al igual que los problemas que se detectan en el ámbito universitario (Head y Rutherford, 2021).

En España, hace más de una década se llevó a cabo la reforma de las pruebas de acceso universitarias, provocando mutaciones notables en vinculación a las asignaturas que se imparten en los institutos (Ramos y Calonge, 2012). Estos autores explican que se formulan propuestas de cambio, tanto en relación con la necesaria adaptación de los contenidos a los intereses de los estudiantes como en función de dar a la materia el protagonismo que parece que va diluyendo en comparación con otras disciplinas que se aproximan más y mejor a las demandas de la ciudadanía actual. Por su parte, Souto (2011) argumenta que estas pruebas suponen en el ámbito educativo una oportunidad, y a su vez, un obstáculo para las expectativas y deseos de diversos colectivos. Y ello, por varias razones:

“1) para el alumnado es una barrera que debe superar, con una determinada calificación, para poder acceder a los estudios universitarios que desea; 2) para su profesorado es una manera indirecta de evaluar su trabajo, que además condiciona su trabajo docente durante el curso escolar; y 3) para los investigadores en el aprendizaje de las personas supone una oportunidad para valorar cómo se desarrolla y cuáles son los resultados obtenidos” (Souto, 2011, p. 272).

También este autor pone de manifiesto que estas pruebas “presentan una oportunidad para realizar un diagnóstico del aprendizaje realizado durante un determinado momento por el alumnado” (Souto, 2011, p. 272). Asimismo, permite deducir qué estrategias de formación son las óptimas para lograr una autonomía intelectual crítica y madurez personal. Del mismo modo, estas pruebas tenían como objetivo principal, según exponía en su momento el Real Decreto 1892/2008 de 14 de noviembre: “valorar, con carácter objetivo, la madurez académica del estudiante, así como los conocimientos y capacidades adquiridos en el Bachillerato y su capacidad para seguir con éxito las enseñanzas universitarias oficiales de Grado” (p. 8).

Investigadores como Claudino y Souto (2001), Climent (2001) y Mesejo (2007) han argumentado que las pruebas de Geografía destacan por presentar un compendio de cuestiones que siguen las rutinas y tradiciones de la Geografía escolar y, además, aportan poco a la innovación didáctica. Además, la práctica evaluativa acaba condicionando la acción en las clases, la selección de contenidos y las pruebas elaboradas por los/as

profesores/as (Souto *et al.*, 2014a). Asimismo, como ha analizado Souto *et al.* (2014b), la realización de estos exámenes no solo condicionan la memoria explícita, organizando los conocimientos que se transmiten en clase y adaptándolos a la estructura del examen, sino que además son capaces de controlar la memoria implícita, a saber: aquella que está más vinculada con la utilidad de los conocimientos y saberes para comprender el entorno. Por esto motivo, y como argumenta Souto (2011), se mantiene una idea obsoleta de la Geografía y, asimismo, una materia poco útil para resolver problemas. A estas mismas conclusiones también han llegado una década después Morote (2020) y Parra y Morote (2020). Por tanto, este hecho indica que el problema sigue sin resolverse.

El objetivo de esta investigación es analizar las pruebas de Geografía de la EvAU de la convocatoria de junio de 2019 de la Comunidad Valenciana (España) (caso de estudio del Tribunal nº 13) atendiendo a: 1) los diferentes modelos de examen (Opciones nº 1 y nº 2); 2) las calificaciones obtenidas del alumnado en función de estos modelos; y 3) las preferencias de los/as alumnos/s a la hora de seleccionar las dos opciones. De este modo se podrá examinar si existe relación entre las preferencias y ratio de éxito obtenida (nota media y porcentaje de aprobados). Asimismo, el trabajo aquí presentado constituye una investigación en enseñanza no universitaria que servirá para establecer conexiones con la Educación Superior y, para el caso concreto de la Geografía, entender qué contenidos son evaluados previamente al acceso universitario. Como hipótesis de partida, se cree que el modelo más elegido por los/as estudiantes sería el vinculado con la Geografía Humana ya que, como indican investigaciones previas (Morote, 2020), el alumnado prefiere estos contenidos ya que les resulta más fácil. También, una segunda hipótesis que se establece es que, en el modelo más elegido, la nota media y el porcentaje de aprobados sería mayor.

## **2. Materiales y métodos**

### **2.1. Diseño de la investigación**

Esta investigación se caracteriza por ser un estudio descriptivo y exploratorio (no experimental). En cuanto al diseño, este es transversal ya que la información obtenida se ha recopilado en un momento puntual (junio de 2019) y a modo de estudio de caso (Tribunal nº 13 de la EvAU de la Universidad de Valencia, España).

### **2.2. Contexto y participantes**

Para llevar a cabo los objetivos propuestos, metodológicamente, se ha procedido al análisis de los resultados obtenidos de las pruebas del examen de Geografía co-

rrespondientes al curso 2018-2019 de la Comunidad Valenciana. En concreto se han consultado los resultados de la convocatoria de junio de 2019 (4, 5 y 6 de junio). Para el caso de la prueba de Geografía, esta se realizó el día 6 de junio y con una duración de una hora media (de 11.45-13.15 h.). En esta investigación se han analizado los resultados que pertenecen al Tribunal nº 13 cuya sede se ubicó en el Campus de Tarongers (Universidad de Valencia).

En cuanto a los exámenes revisados, estos han sido los correspondientes a los/as alumnos/as que se presentaron a esta prueba y Tribunal. De 94 estudiantes matriculados/as se presentaron 79 alumnos/as (el 84,0%). En cuanto a la categorización de las calificaciones, se ha tenido en cuenta lo indicado en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional: 0-4,9 (Suspense; SS); 5-6,9 (Aprobado; AP); 7-8,9 (Notable; NT); 9-10 (Sobresaliente; SB) (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2021).

Asimismo, para completar los datos generales de la EvAU correspondientes al examen de Geografía en la Comunidad Valenciana, se ha consultado el informe estadístico (convocatoria de junio de 2019) que ofrece la Generalitat Valenciana sobre el número de matriculados, aprobados, nota media, etc., de toda la región y por universidades (Generalitat Valenciana, 2021a). Estos datos se han consultado con la finalidad de contextualizar los resultados obtenidos en el Tribunal nº 13 (objeto de estudio).

Una de las limitaciones de estudio del trabajo aquí presentado es, que, si se quiere llevar a cabo un análisis pormenorizado y exhaustivo de cada pregunta y de las respuestas de los estudiantes, esta información no está disponible. Únicamente son accesibles los datos globales (matriculados, presentados, nota media, etc.), por asignatura y universidad (Generalitat Valenciana, 2021a). Por tanto, si se quiere llevar a cabo una mayor exploración sobre estos resultados, resulta necesario participar y ser personal voluntario-corrector de algún tribunal, y siempre con el compromiso ético de la protección de datos (anonimato de los centros educativos).

Respecto al procedimiento de análisis de datos se ha utilizado el programa *SPSS v26* y se ha procedido a la realización e interpretación de un análisis estadístico-descriptivo de frecuencias y porcentajes. A la hora de establecer relaciones entre la calificación de los estudiantes y el modelo de examen (Opción nº 1 y nº 2), se ha procedido a la realización de pruebas no paramétricas (test de U de Mann-Whitney) (2 muestras independientes).

### 2.3. Una aproximación al examen de Geografía de la EvAU

La normativa que regula la EvAU en el momento de la realización de este trabajo es el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y el Real Decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato<sup>1</sup>.

En relación con los modelos de examen de la EvAU, en España, para cada materia se proponen dos modelos de examen (Opción nº 1 y nº 2). En la asignatura de Geografía tradicionalmente se suele incorporar un modelo vinculado con la Geografía Física (relieve, Climatología, Hidrografía, riesgos naturales, etc.), y otro, sobre Geografía Humana (turismo, demografía, economía, geografía rural, etc.). Para el análisis de estos modelos se ha procedido a su revisión en función de estas temáticas. Estos modelos se encuentran accesibles en la web de la Generalitat (Generalitat Valenciana, 2021b).

## 3. Resultados

### 3.1. Análisis descriptivo de los modelos de examen de Geografía de la convocatoria de junio de 2019. La apuesta por dos opciones de Geografía Humana

El primer objetivo planteado en este trabajo es analizar los diferentes modelos de examen de Geografía. Tras la revisión de las pruebas de la convocatoria de junio (2019) cabe indicar que se produjo un cambio de tendencia respecto a cursos anteriores ya que tradicionalmente suelen plantearse dos opciones (Geografía Física y Geografía Humana). Sin embargo, en la convocatoria objeto de análisis, los dos modelos se relacionan con la Geografía Humana: Opción nº 1 (“La España vaciada”); y Opción nº 2 (“El sector ganadero y la Política Agraria Comunitaria –PAC–”) (Tabla 1).

En cuanto al primer modelo, se insertan dos ejercicios de interpretación de fuentes (en este caso sobre la evolución de la población) (Figura 1) y un mapa de coropletas de porcentaje de población mayor de 65 años por provincias españolas (Figura 2). A continuación, se proponen los dos ejercicios restantes que tienen que ver con preguntas de tipo de memorización y/o repetición-reproducción de contenidos. No obstante, el ejercicio 4 también tiene la finalidad de que el alumnado intente pensar críticamente y dar respuesta a los problemas vinculados con esta temática (“la España vaciada”), uno de los problemas socialmente relevantes actuales que afectan a España.

---

1. Actualmente la EvAU se regula mediante la Orden PCM/58/2022, de 2 de febrero, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la universidad, y las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, en el curso 2021-2022.

Tabla 1. Opciones del examen de Geografía (EVAU; convocatoria de junio 2019)

<i>Opción nº 1</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Con los datos del Documento 1 (Figura 1), realiza una gráfica de la evolución de la población mayor de 65 años, diferenciando hombres y mujeres, y explica sus resultados (2,5 puntos).</li> <li>2. Basándote en el mapa del Documento 2 (Figura 2), describe las diferencias territoriales en los niveles de envejecimiento y explica las causas de esas diferencias (2,5 puntos).</li> <li>3. Indica los factores demográficos básicos que influyen en el envejecimiento español (2,5 puntos).</li> <li>4. Explica las consecuencias sociales, económicas, demográficas y territoriales que puede implicar en un futuro la actual tendencia al envejecimiento (2,5 puntos).</li> </ol>
<i>Opción nº 2</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A partir de los datos del Documento 1 (Figura 3), represente en una gráfica la evolución del porcentaje de explotaciones ganaderas según régimen extensivo o intensivo de 2003 a 2016 (2,5 puntos).</li> <li>2. A partir de los datos del Documento 1 y tus conocimientos sobre la estructura ganadera, explica a qué se debe la evolución que registran las distintas tipologías de explotaciones ganaderas de 2003 a 2016 (2,5 puntos).</li> <li>3. Enuncia y explica los principales problemas económicos que experimenta en la actualidad el espacio agrario y el mundo rural (2,5 puntos).</li> <li>4. ¿Qué objetivos generales plantea la PAC (2013) para hacer frente a los problemas del espacio agrario y el mundo rural? (2,5 puntos).</li> </ol>

Fuente: Generalitat Valenciana (2021b). Elaboración propia.

#### DOCUMENT 1 / DOCUMENTO 1

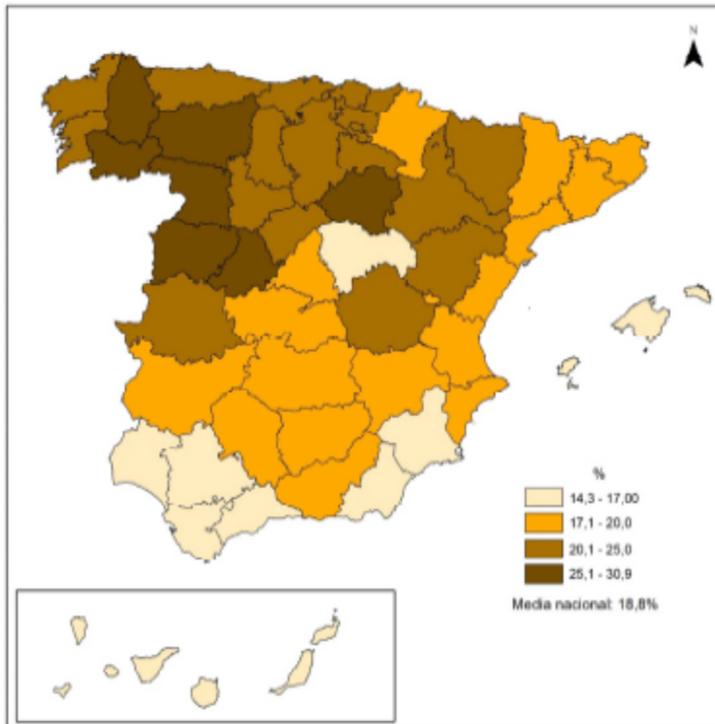
**Espanya, 2001-2017: Evolució del percentatge de persones majors de 65 anys respecte de la població total**  
*España, 2001-2017: Evolución del porcentaje de personas mayores de 65 años respecto a la población total*

Año	Ambos sexos %	Entre los varones %	Entre las mujeres %
2001	17,1	14,7	19,5
2009	16,6	14,3	19,0
2013	17,7	15,4	19,9
2017	18,8	16,5	21,0

Font: Elaborat amb dates de l'INE (padrons de població).  
 Fuente: Elaborado con datos del INE (Padrones de Población).

Figura 1. Documento 1 (Opción nº 1 del examen de Geografía; convocatoria de junio 2019).

Fuente: Generalitat Valenciana (2021b).

**DOCUMENT 2 / DOCUMENTO 2****Espanya, 2017: Percentatge de majors de 65 anys a les distintes províncies***España, 2017: Porcentaje de mayores de 65 años en las distintas provincias*

Font: Elaborat amb dates del Padró d'habitants de 2017 (INE).

Fuente: Elaborado con datos del Padrón de Habitantes de 2017 (INE).

Figura 2. Documento 2 (Opción nº 1 del examen de Geografía; convocatoria de junio 2019).

Fuente: Generalitat Valenciana (2021b).

La Opción nº 2 sigue el mismo esquema que el primer modelo: dos ejercicios de interpretación de fuentes y documentos, y dos ejercicios sobre reproducción y memorización de contenidos. En cuanto a los primeros, estos tienen que ver con la representación de una gráfica de la evolución del porcentaje de explotaciones ganaderas según régimen extensivo o intensivo (2003 a 2016) a partir de la información proporcionada por el documento anexo (Figura 3). Por tanto, se trata de una pregunta de bajo nivel cognitivo donde únicamente el alumnado debe realizar una gráfica con los datos que ya se facilitan. En cuanto al segundo ejercicio, únicamente se debe realizar una explicación descriptiva de la estructura ganadera (evolución registrada de las distintas tipologías de explotaciones entre 2003-2016). Respecto a la tercera y cuarta pregunta, estas implican una mayor problematización y complejidad de las respuestas. La tercera

se caracteriza por una mayor interpretación de los problemas actuales que experimenta este sector económico, mientras que la cuarta por ser una pregunta de memorización en relación con los objetivos de la PAC (Tabla 1).

#### DOCUMENT 1 / DOCUMENTO 1

##### **Evolució del percentatge d'explotacions ramaderes segons règim extensiu o intensiu de 2003 a 2016**

*Evolución del porcentaje de explotaciones ganaderas según régimen extensivo o intensivo de 2003 a 2016*

	<b>Extensiu</b>	<b>Intensiu</b>	<b>Total</b>	<b>% Extensiu</b>	<b>% Intensiu</b>
<b>2003</b>	867.176	53.036	920.212	94,2	5,8
<b>2005</b>	811.841	68.242	880.083	92,2	7,8
<b>2007</b>	772.554	68.291	840.845	91,9	8,1
<b>2013</b>	355.999	92.159	448.158	79,4	20,6
<b>2016</b>	314.912	96.787	411.699	76,5	23,5

Font: Enquesta sobre l'estructura de les explotacions agràries. Diversos anys. Institut Nacional d'Estadística. Espècies consultades: bovins, ovins, caprins, porcins, aus (excepte austruços), pollastres de cam, gallines ponedores, conilles mares, abelles i altres animals ([https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176854&menu=resultados&idp=1254735727106](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176854&menu=resultados&idp=1254735727106)).

Figura 3. Documento 1 (Opción nº 2 del examen de Geografía; convocatoria de junio 2019).

Fuente: Generalitat Valenciana (2021b).

En un análisis único de las preguntas, se entrevistó que la Opción Nº 1 es más competencial, mientras que la nº 2 es más memorística, por tanto, cabría preguntarse si el profesorado actual (docentes de enseñanzas medias y universitarias) está preparado como actores de cambio ante la nueva ley de educación (LOMLOE) en el que se da un mayor protagonismo al aprendizaje por competencias.

### **3.2. Una aproximación a los resultados globales de la Comunidad Valenciana**

En la convocatoria de junio de 2019, en la Comunidad Valenciana, como ya se ha comentado en la Introducción, se matricularon para la realización del examen de Geografía 4.924 estudiantes. De estos, se presentó el 87,8% (n= 4.324). En cuanto al número de aprobados, la cifra asciende al 72,8%, siendo la nota media de 5,8 (Tabla 2). Para el caso de la Universidad de Valencia (a la que pertenece el Tribunal nº 13), se matricularon 1.485 estudiantes y se presentó el 90,1% (n= 1.339). Estos estudiantes representan el 30,9% del total de presentados en la región valenciana. En cuanto a los aprobados de la Universidad de Valencia, la cifra es del 71,4% (n= 957) siendo la nota media de 5,76; la cifra más baja de la Comunidad Valenciana (Tabla 2). Estos datos coinciden con los obtenidos hace una década por Souto (2011) en el que se comprobó que

los resultados globales de algunos años eran mejores en las universidades de Castellón y Alicante. Este autor explicaba en su momento que los motivos a estas calificaciones se debían más en la forma de corregir que en la de afrontar la prueba.

Tabla 2. Resultados globales del examen de Geografía en la región Valenciana (convocatoria de junio de 2019)

<i>Universidad</i>	<i>Matriculados</i>	<i>Presentados</i>	<i>Aprobados</i>	<i>Nota media</i>
Universidad de Alicante (UA)	836	755 (90,3%)	552 (73,2%)	5,85
Universidad Jaime I (UJI)	549	500 (91,0%)	358 (71,6%)	5,80
Universidad de Miguel Hernández (UMH)	767	654 (85,2%)	486 (74,3%)	5,86
Universidad Politécnica de Valencia (UPV)	1.287	1.146 (89,0%)	846 (73,8%)	5,93
Universidad de Valencia (UV)	1.485	1.339 (90,1%)	957 (71,4%)	5,76
<i>Sistema Universitario Valenciano</i>	<b>4.924</b>	<b>4.324 (87,8%)</b>	<b>3.147 (72,8%)</b>	<b>5,84</b>

Fuente: Generalitat Valenciana (2021b). Elaboración propia.

### 3.3. Las pruebas de Geografía. ¿La opción más elegida significa un mayor éxito?

Tras revisar descriptivamente los dos modelos de examen (objetivo 1), y los resultados globales de la región valenciana, se han analizado los resultados obtenidos del Tribunal nº 13 (objetivos 2 y 3). En este Tribunal, en la convocatoria de junio de 2019 se matricularon 94 estudiantes, de los cuales se presentó el 84,0% (n= 79). En cuanto a la nota media, esta es ligeramente superior a la registrada en el resto de universidades (6,9; desviación típica de 1,43). Hay 6 estudiantes con una nota de sobresaliente (más de un 9) obteniendo uno de ellos una calificación de 10. De estos resultados preliminares, principalmente cabe mencionar que la mayoría de los/as alumnos/as presentados/as se encuentran en el grupo de los que han obtenido “Aprobado” (43,0%; n= 34) y “Notable” (39,2%; n= 31) (Tabla 3 y Figura 4).

A la hora de analizar la preferencia de elección de los modelos de examen por parte del alumnado, llama poderosamente la atención que la mayoría, el 92,4% (n=73) ha elegido el primero. Este hecho puede motivarse porque, a pesar de que los dos modelos son de Geografía Humana, la Opción nº 2 implicaría una mayor complejidad debido a las preguntas sobre la PAC en el que el alumnado debe conocer y haber estudiado previamente sus objetivos, características, implicaciones, etc., concretamente por el ejercicio 4 (“¿Qué objetivos generales plantea la PAC (2013) para hacer frente a los problemas del espacio agrario y el mundo rural?”). En relación con la Opción nº 1, la temática en

Tabla 3. Calificaciones obtenidas en el Tribunal 13  
(examen de Geografía; convocatoria de junio de 2019)

Opción	<i>Suspense</i> (0-4,9)		<i>Aprobado</i> (5,0-6,9)		<i>Notable</i> (7,0-8,9)		<i>Sobresaliente</i> (9,0-10)		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
nº 1	8	11,0%	33	45,2%	28	38,4%	4	5,5%	<b>73</b>	<b>100,0</b>
nº 2	0	0,0%	1	16,7%	3	50,0%	2	33,3%	<b>6</b>	<b>100,0</b>
<i>Total</i>	<b>8</b>	<b>10,1%</b>	<b>34</b>	<b>43,0%</b>	<b>31</b>	<b>39,2%</b>	<b>6</b>	<b>7,6%</b>	<b>79</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia.

Nota: para la categoría de las calificaciones se ha tenido en cuenta el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2021).

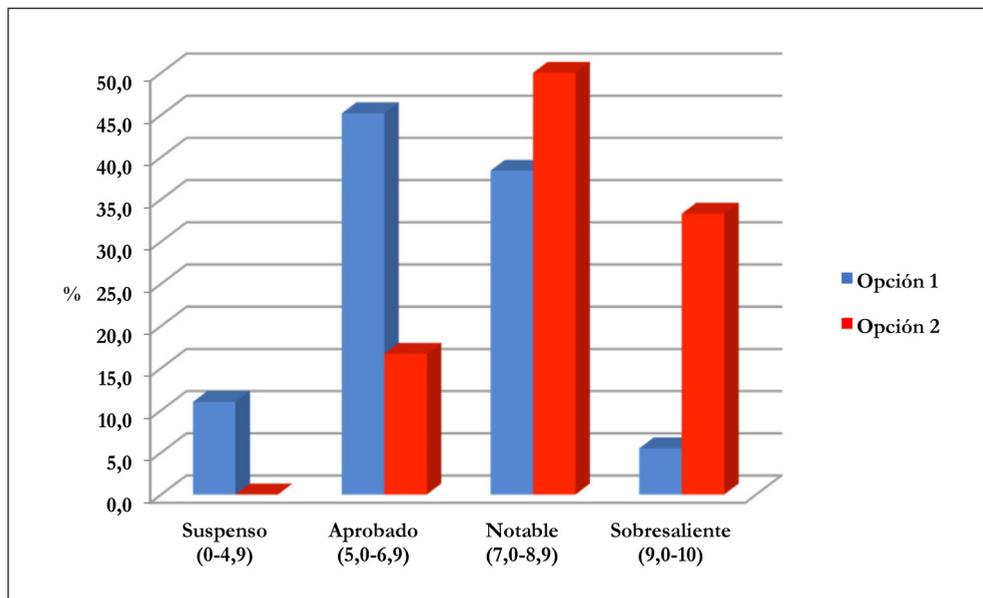


Figura 4. Distribución de las calificaciones del alumnado presentado al examen de Geografía (convocatoria de junio de 2019) (Opción nº 1 y nº 2).

Fuente: Elaboración propia.

torno a la que se adscribe el examen se trata de contenidos que en teoría son cotidianos para el alumnado (“la España vaciada”: por ejemplo, el ejercicio 4 “Explica las consecuencias sociales, económicas, demográficas y territoriales que puede implicar en un futuro la actual tendencia al envejecimiento”). Se trata de un contenido que suele ser tratado a diario en los medios de información y, además, las preguntas planteadas no implicarían un esfuerzo de memorización como si ocurre con los ejercicios planteados de la PAC (una temática ajena a la mayoría de la vida cotidiana de los estudiantes).

Sin embargo, la opción más elegida (Opción nº 1) no implica una ratio de éxito mayor (nota media y porcentaje de aprobados). Por ejemplo, en este modelo se registran ocho suspensos mientras que no se ha registrado ninguno en la Opción nº 2. Asimismo, se observa como en la primera opción destaca un mayor porcentaje de estudiantes (casi la mitad) con una nota de “Aprobado” (45,2%; n= 33), mientras que en la Opción nº 2 destacan los/as alumnos/as con una nota de “Notable” (50,0%; n= 3) y “Sobresaliente” (33,3%; n=2) (Tabla 3). Respecto a la nota media, en la Opción nº 1 es de 6,8; mientras que asciende a 8,1 en la Opción nº 2 (Tabla 4). Por tanto, los datos indican que la opción más elegida por el alumnado no corresponde con la de mayor ratio de éxito. No obstante, cabe advertir que como limitación de estudio, la muestra de estudiantes que ha escogido la Opción nº 2 es reducida (7,6%; n= 6).

Tabla 4. Nota máxima, media y mínima del examen de Geografía (EvAU convocatoria de junio de 2019) (Opciones nº 1 y nº 2)

<i>Opción</i>	<i>Nota máxima</i>	<i>Nota media</i>	<i>Nota mínima</i>
nº 1	10	6,8	3,6
nº 2	9,5	8,1	5,95

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de que los resultados relativos evidencian una diferenciación entre los datos de los dos modelos, para confirmar si estadísticamente hay diferencias significativas, se ha realizado la prueba de U de Mann-Whitney con la finalidad de relacionar la calificación obtenida de los estudiantes en función del modelo de examen. La prueba indicó que hay significación (U de Mann-Whitney = 102,5;  $p = 0,02$ ) (Tabla 5). Los datos mostrados en la Tabla 6 indican que el alumnado que escogió la Opción nº 2 afirma significativamente más que los de la Opción nº 1.

En relación con la calificación media obtenida en función de los ejercicios del examen de Geografía, la mayor nota corresponde al ejercicio nº 1 (2,2) (Figura 5). Este se caracteriza por la representación y descripción de gráficos y documentos. Para el caso de la Opción nº 2 es el ejercicio con mayor nota media (2,4) (“A partir de los datos del Documento 1, represente en una gráfica la evolución del porcentaje de explotaciones

Tabla 5. Prueba U de Mann-Whitney

	<i>Calificación</i>
U de Mann-Whitney	102,500
W de Wilcoxon	2803,500
Z	-2,332
Sig. Asintótica (bilateral)	,020

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Rangos

	<i>Opciones</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Suma de rangos</i>
Calificación	nº 1	73	38,40	2803,50
	nº 2	6	59,42	356,50
	Total	<b>79</b>		

Fuente: Elaboración propia.

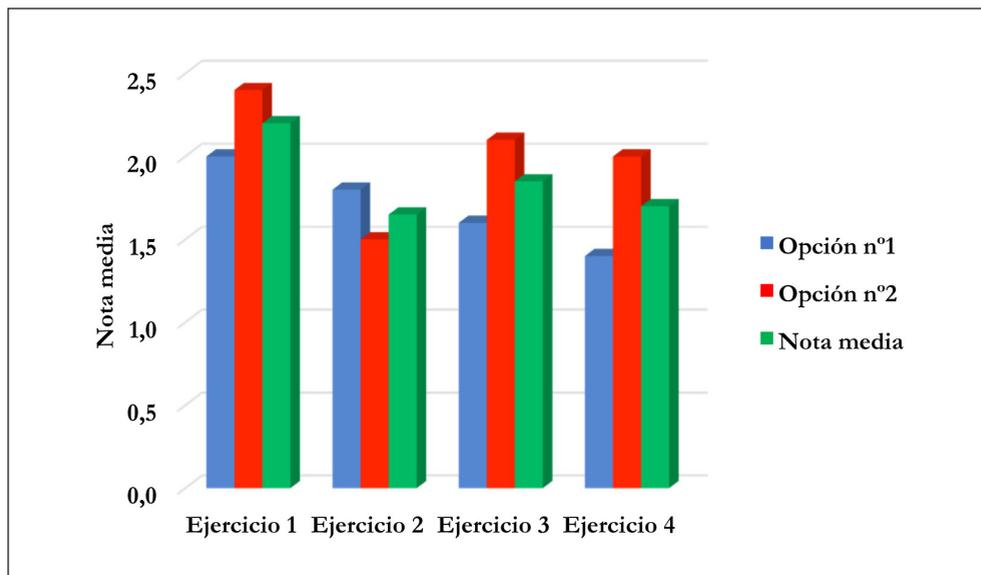


Figura 5. Nota media de los ejercicios del examen de Geografía (EVAU convocatoria junio 2019) (Opciones nº 1 y nº 2)

Fuente: Elaboración propia.

ganaderas según régimen extensivo o intensivo de 2003 a 2016”). También, un elemento a destacar es que en la Opción nº 1 la nota media de los ejercicios disminuye conforme se avanza en el examen, alcanzando la menor nota en el ejercicio nº 4 (1,4) (Figura 5) (“Explica las consecuencias sociales, económicas, demográficas y territoriales que puede implicar en un futuro la actual tendencia al envejecimiento”). Asimismo, el ejercicio nº 3 de este modelo obtiene una nota media de 1,6, que se caracteriza por ser de memorización de contenidos (“Indica los factores demográficos básicos que influyen en el envejecimiento español”).

Para el caso de la Opción nº 2 la puntuación más baja se registra en el ejercicio nº 2 (1,5) (“A partir de los datos del Documento 1 y tus conocimientos sobre la estructura ganadera, explica a qué se debe la evolución que registran las distintas tipologías de explotaciones ganaderas de 2003 a 2016”). Este ejercicio implicaría una mayor comprensión e interpretación del documento facilitado y memorización de los contenidos.

#### 4. Discusión y conclusiones

Este trabajo ha permitido conocer los resultados de las pruebas de Geografía de la EvAU de 2019 de un tribunal adscrito a la Universidad de Valencia; pruebas, además, que destacan por ser las previas al primer curso afectado por la pandemia (COVID-19). El profesor Souto (2011) hace una década insistía en que era preciso y necesario analizar la formulación de estas pruebas ya que ello podría permitir valorar la madurez de los estudiantes ante problemas escolares. Como se ha comprobado, el análisis de las preguntas de los dos modelos de examen evidencia que la Opción nº 1 es más competencial y la nº 2 más memorística. Ello plantea la necesidad de preguntarse si el profesorado actual puede ejercer de actores de cambio ante la nueva ley de educación en la que van a cobrar más protagonismo las competencias. Por tanto, estas pruebas, memorísticas y enciclopédicas, dejan de lado las evaluaciones por competencias más prácticas y adaptadas al mundo actual. Respecto a lo anterior, diferentes autores (Miralles, Gómez y Montegudo, 2012; Ortuño, Gómez y Ortiz, 2012), explican que la educación fundamentada en la consecución de competencias es la principal característica del actual contexto educativo europeo. Si bien, la consecución de cada una de estas competencias se produce por la contribución de todas las áreas de conocimiento que recogen los currículos. Según Ortuño *et al.* (2012), para el caso de la Geografía e Historia, muestran un balance de los proyectos e innovaciones desarrollados en el contexto español en el que se apuesta por la orientación de los contenidos y la evaluación de los mismos hacia el desarrollo de la competencia social y ciudadana. A estas competencias, no cabría olvidar la competencia digital. Al respecto, Sebastián y De Miguel (2020) defienden una metodología de enseñanza basada en la competencia digital, centrada en la adquisición de las competencias transversales y específicas a partir de los Sistemas de Información Geográfica para llevar a cabo la resolución de problemas de manera eficaz para, de esta manera, mejorar la empleabilidad futura de los estudiantes universitarios.

Para el caso de México, Sánchez *et al.* (2020) ponen de manifiesto que, por su relevancia social, resulta de notable interés que las instituciones que utilizan este tipo de instrumentos (pruebas de acceso) documenten sus evidencias de validez. Asimismo, este autor insiste en que es necesario llevar a cabo trabajos longitudinales sobre el uso de estos exámenes, ya que las condiciones sociales y educativas del contexto de la sociedad de aspirantes son dinámicas. Aquí, en el trabajo presentado, este tiene el objetivo de continuar con esta línea de trabajo y aportar al ámbito académico y educativo resultados a modo de estudio de caso.

En relación con las hipótesis, estas no se cumplen. En primer lugar, se establecía que: “se cree que el modelo más elegido por los/as estudiantes sería el vinculado con la Geografía Humana ya que, como indican investigaciones previas, el alumnado prefiere estos contenidos ya que les resulta más fácil”. Se ha podido constatar que en la convocatoria de junio de 2019 los dos modelos de examen se vinculan con la Geografía Humana. Esto, aunque no se ha destacado ni analizado en este trabajo, causó cierto desconcierto en los estudiantes. Tras esta impresión, los/as alumnos/as decidieron elegir la “vía rápida” para aprobar el examen. Por ejemplo, los que tenían mejor preparada la parte de Geografía Física tuvieron que elegir el modelo de examen, a priori, más fácil y que a su vez no implicaría retener una mayor memorización de contenidos. Es el caso de la Opción nº 1 (“la España vaciada”) en la que las respuestas eran notablemente amenas (“preguntas abiertas”) al estar vinculadas con un problema territorial cotidiano que suele estar presente en los medios de información. Asimismo, se caracteriza por ser un tema que se suele tratar en clase por su cotidianidad.

No obstante, en relación con esa apariencia de preguntas abiertas, Souto *et al.* (2014a) explican que no se debe confundir ese aparente carácter abierto de las preguntas ya que los criterios de evaluación presentan cuestiones cerradas, que aboca al alumnado a la reproducción de los discursos y las narrativas academicistas elaboradas previamente por sus docentes. En cambio, la Opción nº 2 implicaría haber recopilado una mayor información y trabajo de estudio, especialmente en relación con las implicaciones y objetivos de la PAC. Por tanto, los que seleccionaron esta última opción fue porque estaban más preparados y se sintieron más seguros a la hora de realizar la prueba. Este hecho explica esa mayor nota media.

En cuanto a la segunda hipótesis (“se establece que, en el modelo más elegido, la nota media y el porcentaje de aprobados sería mayor”), esta no se cumple. Los resultados obtenidos muestran que, en la opción de examen más elegida, el porcentaje de aprobados y la nota media es menor. No obstante, también cabe remarcar que el número de estudiantes que ha escogido la Opción nº 2, tan sólo el 7,6% (n=6) es muy reducido, por lo que la casuística de la muestra quizá no sea óptima para poder extraer conclusiones.

En ambos modelos de examen destacan los ejercicios de memorización y repetición de contenidos. Esto es algo que ya advertían Souto *et al.* (2014a) y que manifestaban

que no resultaba coherente con la búsqueda de la valoración de la madurez intelectual personal para resolver problemas geográficos. En este sentido, cabe recordar que esta es la finalidad básica, tanto de la asignatura de 2º de Bachillerato como de las aptitudes y actitudes que se esperan en los estudiantes universitarios (Souto *et al.*, 2014a). Años antes, Souto (2011) había analizado la estructura de los ejercicios de estas pruebas e indicaba que la mayoría de ellos se caracterizaban por: localización geográfica sobre mapas mudos; definición de conceptos; comentarios de gráficos-documentos, imágenes o mapas; y redacción de un tema abierto, con o sin ayuda de un esquema. Es algo que una década después, como aquí se ha comprobado, no ha cambiado.

En su trabajo sobre el análisis de estas pruebas en España, Souto (2011) comprobó cómo en ciertas regiones (Comunidad de Madrid 2009), las cuestiones son de tipo peiodístico: “A la vista del mapa adjunto, que recoge las Provincias con tasa de paro superior al 16% (2007), indique el nombre de las mismas; señale las razones que expliquen esta distribución y comente algunas consecuencias que se puedan derivar de este hecho”. Para los casos de Cataluña y Comunidad Valenciana se observó que había ejemplos diferentes de pruebas. Por ejemplo, para el caso catalán, la explicación de conceptos está contextualizada en documentos, siguiendo las pruebas internacionales (p.e. PISA), en las que se busca la interpretación, comprensión y aplicación conceptual en textos continuos o discontinuos. No obstante, Souto (2011) pone de manifiesto que la confección de las preguntas sobre problemas no es fácil y ello, debido a la misma definición del problema (caso del empleo industrial –examen de junio de 2006–, ya que presupone vincular las tasas de actividad laboral con la inversión en I+D; no siempre sencillo de deducir por el alumnado).

En relación con las pruebas de acceso, García y Lara (2009) han puesto de manifiesto que tienen un carácter academicista y tradicional. Ello repercute que el alumnado desarrolle fundamentalmente su capacidad memorística, narrativa y descriptiva, no así la capacidad analítica, crítica y reflexiva. Por su parte, Martínez-Valcárcel, Navarro y García (2010), al consultar las pruebas de 2º de Bachillerato en las clases de Geografía, explican que estos exámenes reflejan una memorización de contenidos, lo que repercute en no lograr un aprendizaje significativo de los mismos.

En relación con la memorización, como explican Fita (2013) y Fuster (2016) es un hecho que los estudiantes reniegan. Al respecto, como indica Murphy (2018):

“muchas gente considera la Geografía como la simple memorización de lugares y localización de hechos, es decir, el mero saber dónde se hallan determinados lugares y conocer algunas de sus características distintivas. No es que el conocimiento de estas cosas carezca por completo de valor, pues permite captar conocimientos básicos de la superficie terrestre y situarse en relación con otros lugares y otras personas. Pero si toda la argumentación a favor de la Geografía se redujera al conocimiento de hechos geográficos seleccionados, se trataría en realidad de una de-

fensa endeble, sobre todo en una época en que en treinta segundos en internet bastan para producir una respuesta a la mayoría de los interrogantes relativos a la localización de hechos y a la ubicación de lugares” (Murphy, 2018, p. 24).

En cuanto a la estructura de los modelos de examen, Souto (2011) ya puso de manifiesto hace una década que era necesario secuenciar las preguntas según el protocolo de organización y que se tuvieran en cuenta al menos cuatro criterios:

“1) que el alumno reconozca la información suministrada como parte la situación problemática. Es decir, en relación un documento icónico, cartográfico, de texto o estadístico se le plantea el reconocimiento y recuerdo de una situación semejante estudiada en clase; 2) interpretación de la información anterior. Por ejemplo, se le propone clasificar datos, resumir ideas principales, interpretar un mapa, etc. Siempre se cumple la finalidad de delimitar el problema estudiado; 3) aplicar los conceptos aprendidos en clase a la situación que se está definiendo. Se les puede preguntar sobre qué conceptos son los que permiten definir mejor la situación o cuáles permiten plantear una hipótesis que se pueda verificar con nuevos datos; y 4) tratar de generar un nuevo discurso. Se les pide que elaboren un informe con las características formales de éste: explicación en impersonal o 3ª persona y consejos y opiniones argumentadas en 1ª persona de singular o plural” (Souto, 2011, p. 282).

En otros países también se han analizado este tipo de pruebas de acceso al ámbito universitario, como en México (Sánchez *et al.*, 2020), Portugal o Brasil (Souto y Claudino, 2009). Por ejemplo, en Brasil (“Pruebas Vestibulares”) la función selectiva es más relevante, en comparación con España o Portugal en el que la función clasificatoria no es tan importante, pues el número de alumnado que supera este tipo de examen es aproximadamente del 90%. No obstante, como advierten Souto y Claudino (2009) las calificaciones obtenidas en las distintas asignaturas (caso de Geografía e Historia) pueden no favorecer el acceso a los estudios deseados. Según analizaron en su momento estos autores, en España las calificaciones de Geografía se sitúan entre 5-7 (sobre 10) y en Portugal se aproximan a 13 (sobre 20).

Actualmente, la ciencia geográfica tiene varios retos que afrontar, a saber: cambiar esa percepción de ciencia de poca utilidad, basada en la mera memorización y reproducción de contenidos. Ello repercute en la escasa motivación del alumnado por estudiar esta ciencia en la etapa escolar y consecuentemente, en la etapa universitaria (Morote, 2020). Se trata de un hecho que se constata en otros países como en Croacia (Vuk *et al.*, 2012), Turquía (Ozel y Taylan, 2007), China (Quian y Zhang, 2021), Canadá (Leydon *et al.*, 2016), Australia (Head y Rutherford, 2021; Kidman, 2018; Klocker *et al.*, 2021) o los EE.UU. ya desde la década de 1970 (McTeer, 1979). Este último autor, a partir de la realización de una encuesta a 2.000 estudiantes (en el estado norteamericano de Georgia) analizó como la Historia era la ciencia que más le gustaba al alumnado, mien-

tras que la Geografía representaba el último lugar. Asimismo, McTeer (1997) constató que cuando a un estudiante le gustaba la Geografía, era porque estaba aprendiendo temas sobre Geografía Social, hecho que también ha sido constado por Morote (2020) en España. Sin embargo, a diferencia de los trabajos anteriores, en un estudio realizado en Karabük (Turquía) (Ozdemir, 2012), los alumnos manifestaron que estaban más interesados en los peligros naturales y problemas ambientales como el calentamiento global, y con el deseo de mejorar sus habilidades para interpretar eventos naturales.

Por su parte, en EE.UU., Klein (1995) comprobó que los estudiantes estaban menos interesados en las clases de Geografía donde las actividades involucraban la memorización de países y capitales (topónimos) ya que la mayoría de los estudiantes asociaron la Geografía con la memorización sin sentido. Este autor indicaba que para revertir esta situación, la ciencia geográfica debía estar al servicio del ciudadano y para intentar resolver los problemas socialmente relevantes al que se enfrenta la ciudadanía en su vida cotidiana, hecho que algunos de los participantes del estudio de Klein (1995) manifestó como, por ejemplo, aprender Geografía a partir de la observación de los problemas que se viven fuera del aula. Esto mismo ya fue declarado por Ozdemir (2012), quien explicó que la Geografía, como ciencia, no estaba desarrollando una conexión espacial, social, cultural o económica más profunda con la vida de los alumnos.

La principal conclusión que se puede extraer de este trabajo es que la mayoría del alumnado realiza el examen de Geografía para aprobar como pone de manifiesto el porcentaje de estudiantes que escogen la Opción nº 1. A priori también se puede pensar que sería este modelo el que más ratio de éxito podría tener, pero se ha comprobado que la mayor nota media y porcentaje de aprobados se registra en la opción de examen que implicaría una mayor memorización y preparación de contenidos. No obstante, cabe advertir como limitación de estudio, que la muestra de estudiantes de la Opción nº 2 es reducida. Por ello, como reto de investigación futura se establece seguir revisando y analizando estas pruebas de acceso.

También, otra limitación a destacar es que para llevar a cabo este tipo de trabajos, resulta necesario participar como voluntario (al menos como vocal-corrector), y sin olvidar las limitaciones de tiempo que pueda representar al coincidir con el final del curso, una remuneración limitada por participar, etc., y a la que hay que sumar en la actualidad, las adaptaciones e incertidumbres de actuación de estas pruebas por la COVID-19 (lugar de realización de los exámenes, una mayor carga de trabajo por los protocolos, riesgo de contagio, etc.). Aunque, este aspecto (COVID-19), puede representar también otro reto de investigación futura como es el análisis de los modelos y resultados previos y durante la pandemia, e incluso comparar con otras comunidades autónomas y países.

## Bibliografía

- Asociación Española de Geografía (2019). *Informe de la vocalía de enseñanzas universitarias. La Geografía en las titulaciones de grado y máster en las universidades de España*. Recuperado el 8 de mayo de 2021 de <https://www.age-geografia.es/site/>.
- Asociación Española de Geografía (2021). *Manifiesto*. Recuperado el 20 de junio de 2021 de <https://www.age-geografia.es/site/wp-content/uploads/2021/02/MANIFIESTO-1.pdf>
- Bartolomé, P.A. (2011). Una reflexión sobre las pruebas de acceso a la universidad en la asignatura de Geografía. En: Gozávez, V. y Marco, J.A. (coords) *Geografía: retos ambientales y territoriales: conferencias, ponencias, relatorías, mesas redondas* (pp. 305-307).
- Butt, G. y Lambert, D. (2014). International perspectives on the future of geography education: An analysis of national curricula and standards. *International Research in Geographical and Environmental Education* 23(1), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2013.858402>
- Claudino, S. y Souto, X.M. (2001). Obstáculos en la innovación de la didáctica de la geografía. En: Marrón, M.J. (ed.) *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. (pp. 191-203). Madrid: AGE-APGP-Universidad Complutense.
- Climent, E. (2001). Las Pruebas de Acceso a la Universidad y la enseñanza de la geografía en el bachillerato español. En: Marrón, M.J. (ed.) *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio del milenio* (pp. 611-619). Madrid: AGE-APGP-Universidad Complutense.
- Fita, S. (2013). *Finalitats de la Història escolar. Les percepcions contraposades d'alumnes i professors*. (Trabajo Fin de Máster). Facultad de Magisterio, Universitat de València, Valencia.
- Fuster, C. (2016). *Pensar Històricamente: la evaluación en la PAU de Historia de España*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- García, A. y Lara, J.J. (2009). La enseñanza de la Geografía en Bachillerato: datos y consideraciones sobre sus resultados en Selectividad. *Cuadernos Geográficos*, 44, pp. 193-232.
- Generalitat Valenciana (2021a). *Pruebas de Acceso a la Universidad. Estadísticas*. Recuperado el 8 de julio de 2021 de <http://innova.gva.es/es/web/universidad/estadisticas>
- Generalitat Valenciana (2021b). *Pruebas de Acceso a la Universidad. Información, guías y pruebas de años anteriores*. Recuperado el 8 de junio de 2021 de <http://innova.gva.es/es/web/universidad/informacion-guias-y->
- González-González, M.J. (2011). La Geografía en las Pruebas de Acceso a la Universidad. En: Delgado, J.J., De Lázaro, M.L. y Marrón, M.J. (eds) *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 652-659).
- Head, L. y Rutherford, I. (2021). The state of geography in Australian universities. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 00, 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1111/tran.12456>
- Ibarra, P. y Lacosta, A. (2010). Renovación de objetivos y planteamientos metodológicos innovadores en las pruebas de acceso a las enseñanzas universitarias (PAEU) de Geografía de la Universidad de Zaragoza. En: Marrón, M.J., y De Lázaro, M.L. (eds.) *Geografía, Educación y Formación del Profesorado en el Marco del espacio Europeo de Educación Superior (2 vols.)* (pp. 385-403). Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad Complutense de Madrid. Vol. I.

- Kidman, G. (2018). School geography: what interests students, what interests teacher?. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27 (4), pp. 311-325. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1349374>
- Klausberger, L. e Irineu, M. (2013). Elementos para uma reflexão pedagógica: uma aproximação entre os fazeres pedagógicos no ensino da Geografia em o desafio do ENEM. En: Tonini, I., Kaercher, N. y Lopes, F. (coords) *Ensino da Geografia e da História. Saberes e fazeres na contemporaneidade* (pp. 215-233). Porto Alegre: UFRGS, Evangraf.
- Klein, P. (1995). Using inquiry to enhance the learning and appreciation of geography. *Journal of Geography*, 94(2), pp. 358-367. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221349508979744>
- Klocker, N., Gillon, C., Gibbs, L., Atchison, J. y Waitt, G. (2021). Hope and grief in the human geography classroom. *Journal of Geography in Higher Education*, DOI: <https://doi.org/10.1080/03098265.2021.1977915>
- Leydon, J., McLaughlin, C. y Wilson, H. (2016). Does the high school geography experience influence enrolment in university geography courses? *Journal of Geography* 116 (2). 79-88. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221341.2016.1212086>
- Martín, J.M. y Vázquez, M.L. (2011). La geografía en las pruebas de selectividad (PAEG). En: Delgado, J.J.; De Lázaro, M.L., y Marrón, M.J. (eds) *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 670-677).
- Martínez-Valcárcel, N., Navarro, E. y García, M.L. (2010). Los exámenes en historia y el desarrollo de destrezas cognitivas. En: Ávila, R.M., Rivero, M.P. y Domínguez, P.L. (coord.) *Metodología de investigación en Didáctica de las ciencias sociales* (pp. 577-584). Zaragoza: AUPDCS.
- Mateo, M.R. (2016). La enseñanza de la Geografía. Reflexiones sobre el análisis de las pruebas de acceso a la universidad y sus resultados. En: Sebastiá, R. y Tonda, E.M. (coords). *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía* (pp. 135-151).
- McTeer, J.H. (1979). High School students' attitudes towards geography. *Journal of Geography* 78(2), pp. 55-56.
- McTeer, J.H. (1997). Student interest in social studies content and methodology. ERIC ED 139712.
- Melo, J.E. (2013). Seu futuro passa por aquí: ENEM como prática avaliativa. En: I. Tonini, I., Kaercher, N. y Lopes, F. (coords.). *Ensino da Geografia e da História. Saberes e fazeres na contemporaneidade* (pp. 195-214). Porto Alegre: UFRGS, Evangraf.
- Mesejo, C. (2007). Las Pruebas de Acceso a la Universidad vistas desde el Noroeste. En: AAVV. *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. AGE y Universidad de Valencia.
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática (2021a). *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. Recuperado el 15 de agosto de 2021 de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2003-17643>
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática (2021b). *Real Decreto 1892/2008 de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas*. Recuperado el 15 de agosto de 2021 de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2008-18947>

- Ministerio de Universidades (2022). Estadísticas de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). Recuperado el 28 de marzo de 2022 de <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Universitaria/PAU/PAU20//10/&file=PAU0110.px&type=pcaxis>
- Miralles, P., Gómez, C.J. y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria. *Investigación en la escuela*, 78 (Ejemplar dedicado a: Evaluar las competencias), pp. 19-30.
- Morote, A.F. (2020). Recuerdos y experiencias de la Geografía Escolar. Caso de estudio de la asignatura de Geografía de las Regiones del Mundo (Universidad de Alicante). En: Roig-Vila, R. (ed) *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 333-342). Octaedro.
- Muñoz-Delgado, M.C. (2001). *Selectividad. Logse. Geografía. Pruebas 2000*. Madrid: Anaya.
- Murphy, A.B. (2018). *Geografía ¿por qué importa?*. Alianza Editorial.
- Ortuño, J., Gómez, C.J. y Ortiz, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana: desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, pp. 53-72.
- Ozel, A. y Taylan, M. (2007). A Study On The Distribution Of Geography Questions In The Exam For The Secondary Education Institutions To Geography Subjects In The Primary Education. *Curriculum. Marmara Geographical Review*, 16, pp. 43-52.
- Ozdemir, U. (2012). High school students' attitudes towards geography courses. *World Applied Sciences Journal*, 17(3), pp. 340-346.
- Parra, D. y Morote, A.F. (2020). Memoria escolar y conocimientos didáctico-disciplinares en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 95(34.3), pp. 11-32. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.82028>.
- Qian, J.X. y Zhang, H. (2021). University geography in China: History, opportunities, and challenges. *Transactions of the Institute of British Geographers*, pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1111/tran.12435>
- Ramos, J.M. y Calonge, G. (2012). La didáctica controvertida de la geografía en el Bachillerato y el marco competitivo en las Pruebas de Acceso a la Universidad: experiencias en Castilla y León. *Serie Geográfica*, 18, pp. 25-37.
- Sánchez, M., García, M., Martínez, A. y Buzo, E. (2020). El Examen de Ingreso a la Universidad Nacional Autónoma de México: Evidencias de Validez de una Prueba de Alto Impacto y Gran Escala. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 13(2), pp. 85-105. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.006>
- Sebastiá, R. y Tonda, E.M. (2014). Líneas de investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía a partir de la revista Scripta Nova. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 186. <http://www.ub.edu/geocrit/ aracne/aracne-186.htm>.
- Sebastián, M. y De Miguel, R. (2020). MOOC MYGEO: formación geospacial para la empleabilidad. *Geographicalia* 72, pp. 147-149. DOI: [https://doi.org/10.26754/ojs\\_geoph/geoph.2020725003](https://doi.org/10.26754/ojs_geoph/geoph.2020725003)

- Souto, X.M. (2011). Las P.A.U. de Geografía: ¿un obstáculo o una oportunidad? En: Miralles, P., Molina, S. y Santiesteban, A. (eds) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 271-283). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Souto, X.M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79, 2757, 1-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.21138/bage.2757>
- Souto, X. y Claudino, S. (2009). Exames de Geografia, programas e inovação didáctica. *A Inteligência Geográfica na Educação do Século XXI* (pp. 21-30). Lisboa, APROFGEO/IGOT-UL/GDG-AGE.
- Souto, X.M., Fuster, C. y Sáiz, J. (2014a). Un camino de ida y vuelta: reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de la Geografía e Historia. En: J. Pagès, J. y Santiesteban, A. (eds) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 157-165). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Souto, X.M., Fita, S. y Fuster, C. (2014b). El control del conocimiento de Historia: exámenes y selectividad. En: Martínez-Valcárcel, N. (ed) *La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en Bachillerato*. Nau Llibres.
- Souto, X.M., Vercher, V.M. y Rodríguez, M. (2014c). ¿Se puede mejorar el aprendizaje espacial con las PAU? Un estudio de caso: la PAU de Geografía de Valencia de 2012. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28, pp. 43-63.
- Vuk, R., Vrankovic, B. y Siljkovic, Z. (2012). Pupils' Achievements in the Geography of Croatia at External Evaluation Exams and their Perceptions of Geography as a Subject in Elementary School. *Hrvatski Geografski Glasnik-Croatian Geographical Bulletin*, 74(1). DOI: <https://doi.org/10.21861/HGG.2012.74.01.11>

