



# Evaluación de las competencias históricas en las pruebas de acceso a la universidad en Navarra: estudio de caso

**Teresa Benito Aguado**

Universidad Pública de Navarra, España

Mail: [teresa.benito@unavarra.es](mailto:teresa.benito@unavarra.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2644-5035>

**Carlos D. Ciriza-Mendivil**

Universidad Pública de Navarra, España

Mail: [carlos.ciriza@unavarra.es](mailto:carlos.ciriza@unavarra.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2193-5978>

**Iñaki Navarro-Neri**

Universidad Pública de Navarra, España

Mail: [inaki.navarro@unavarra.es](mailto:inaki.navarro@unavarra.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8589-6659>

**Ana Mendioroz Lacambra**

Universidad Pública de Navarra, España

Mail: [anamaria.mendioroz@unavarra.es](mailto:anamaria.mendioroz@unavarra.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7060-7065>

## RESUMEN

Se presenta un estudio longitudinal que analiza las pruebas de acceso a la Universidad en Navarra en la asignatura de Historia de España a lo largo de 15 convocatorias y dos modelos de examen. La investigación analiza la composición de las pruebas y sus contenidos en relación con la legislación vigente en cada momento, la complejidad cognitiva exigida y el peso porcentual de cada apartado en la calificación final. Además, se evalúa el tratamiento de los elementos del pensamiento histórico en las pruebas. Los resultados obtenidos en el análisis indican que los exámenes se centran mayoritariamente en la evaluación del conocimiento factual y conceptual, con una escasa presencia de ejercicios que requieran pensamiento crítico o habilidades propias del desarrollo de pensamiento histórico. La elaboración de discursos históricos propios o establecer conexiones entre el pasado y el presente aparecen de forma marginal. En consecuencia, las pruebas no fomentan el desarrollo de pensamiento al más alto nivel, ni el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado.

*Palabras clave:* Pruebas de Acceso a la Universidad, Pensamiento Histórico, Evaluación, Fuentes históricas

## Assessment of Historical Competences in University Entrance Examinations in Navarre: A Case Study

### ABSTRACT

This longitudinal study examines university entrance exams in the subject of Spanish History in Navarra over 15 sessions and two exam models. The research focuses on the structure of the exams and their content in relation to the applicable legislation at each time, the required cognitive complexity, and the percentage weight of each section in the final grade. Additionally, it assesses how historical thinking elements are addressed in the exams. The findings reveal a predominant emphasis on assessing factual and conceptual knowledge, with limited inclusion of tasks that demand critical thinking or skills essential for historical thinking development. The construction of independent historical narratives and the establishment of connections between past and present are only marginally present. Consequently, the exams do not promote high-level thinking skills or foster historical thinking in students.

*Keywords:* University Entrance Exams, Historical Thinking, Assessment, Historical Sources



## 1. Introducción

Desde sus orígenes en 1898 como «Examen de Ingreso en Facultades», el planteamiento de las Pruebas de Acceso a la Universidad (en adelante PAU) en España está estrechamente vinculado a la legislación educativa vigente en cada caso (Ruiz-Lázaro, 2021). Además, desde las normativas estatales generales como la LOGSE (1990), la LOE (2006) o la LOMCE (2013), cada comunidad autónoma regula el formato y los contenidos de esta prueba (Bernabé-Villodre, 2017).

Unas pruebas que han ido variando en su estructura y contenidos, así como en la organización a la hora de evaluar las mismas (Ruiz-Lázaro, 2021), fiel reflejo de los vaivenes políticos y legislativos en materia de educación acaecidos a lo largo de los últimos 125 años. Pruebas siempre objeto de polémica y numerosas críticas desde hace más de medio siglo cuando se denominaba «Examen de Estado» (Muñoz-Repiso y Murillo-Torrecilla, 1997) y cuya estructura apenas ha variado en los últimos 50 años (Revesado-Carballeas, 2022).

La literatura científica sobre la PAU es ya una línea de investigación asentada con diversos modelos de análisis: como señalan Payeras *et al.* (2018), existen estudios que comparan los modelos de acceso a la universidad en diferentes países (Escudero-Escorza, 1991; Moreno-Olmedilla, 1992 o Muñoz-Repiso y Arrimadas-Gómez, 1997 entre otros), o las metodologías de evaluación y resultados obtenidos en la prueba (Asensio-Muñoz *et al.*, 2022 y Molina-Puche *et al.*, 2021, entre otros).

En cuanto al análisis de la prueba de Historia de España, destacan: las tesis doctorales de Fuster (2016) y Ruiz-Lázaro (2021) y las publicaciones científicas de Felices de la Fuente *et al.* (2023), Ruiz-Lázaro *et al.* (2023) y Saiz-Serrano y Fuster (2014).

### 1.1 Legislación educativa en España y Navarra

A nivel legislativo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE), en vigor hasta 2013, introdujo un enfoque competencial de la Historia de España como asignatura troncal de 2º de Bachillerato, una revolución en la organización de las enseñanzas y su evaluación (Tiana, 2011). La enseñanza de la Historia se planteó como un conjunto de procesos de larga duración con el objetivo de que el alumnado aprendiese a interpretar y a contextualizar los cambios de forma crítica teniendo en cuenta una historia total. Además, se priorizaba el análisis de fuentes históricas.

En Navarra, el currículo de Bachillerato se regula mediante el Decreto Foral 49/2008 de 12 de mayo y, aunque sigue las directrices nacionales, resalta la diversidad cultural y lingüística propia de la Comunidad, así como su relevancia en la Edad Media y la «repercusión especial» de los sucesos ocurridos en España en el ámbito navarro que «presenta como peculiaridad la defensa de sus fueros y tradiciones» (Decreto Foral 49/2008, de 12 de mayo, anexos, p. 8).

En 2013, este marco legislativo es modificado en algunos aspectos por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa LOMCE de 2013, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre y la Orden ECD/1941/2016, de 22 de diciembre, enfatizando los contenidos factuales y la memoria

(Martínez-Hita *et al.*, 2022). En Navarra, mediante Decreto Foral 25/2015 de 22 de abril por el que se regula el currículo de Bachillerato, se vuelve a incidir en la importancia de la Comunidad como reino y en su aportación al patrimonio cultural español (Fuster, 2016).

En 2017 se regula una nueva PAU que, como recoge Ruiz-Lázaro (2021), debía estar regulada por los principios de que la Historia de España tenía como objetivos «Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural» (Real Decreto 1105/2014, p.188). Sin embargo, los estándares de aprendizaje y los indicadores de logro dificultan el desarrollo competencial y favorecen los exámenes memorísticos.

Finalmente, en lo que a modificaciones legislativas se refiere, en 2020, la nueva Ley educativa (LOMLOE) introduce la memoria democrática como una nueva dimensión (García-Ruiz y García-Morís, 2024). En Navarra el Decreto Foral 72/2022, define el currículo de Historia de España en Navarra, poniendo énfasis en la memoria histórica y su propia identidad cultural. Se recupera el espíritu competencial de la LOE con una apuesta clara a favor del desarrollo de pensamiento histórico, introduciendo temas de género, inclusividad y memoria histórica, aunque en los exámenes de acceso a la universidad, se siguen planteando preguntas sobre contenidos factuales y meramente memorísticos, sin atender al desarrollo competencial de la asignatura (Felices de la Fuente *et al.*, 2023).

### 1.2 Jerarquización del conocimiento: Taxonomía renovada de Bloom

Estudios precedentes a esta investigación han analizado la complejidad cognitiva de las tareas propuestas al alumnado tanto a nivel de las actividades insertas en los manuales (Saiz-Serrano, 2011), como en las propias cuestiones de los exámenes de acceso a la universidad (Monteagudo-Fernández, 2014 y Saiz-Serrano y Fuster, 2014). Para analizar esta complejidad, relevante para desarrollar competencias históricas, se emplea la Taxonomía de Bloom en su revisión adaptada por Anderson y Krathwohl (2001) y Krathwohl (2002).

Como apunta Fuster (2016), la renovación más notable en la taxonomía original es el reconocimiento de dos dimensiones: la del conocimiento y la del proceso cognitivo. De este modo, la dimensión del conocimiento (saber qué) se divide en: factual, conceptual, procedimental y metacognitivo. En cuanto a la dimensión del proceso cognitivo, se mantienen las seis categorías, pero con cambios significativos; por un lado, se verbalizan las categorías: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Y, por otro, cada categoría aporta mayor información que la taxonomía original incluyendo procesos cognitivos específicos (Krathwohl, 2002).

### 1.3 Aprender a pensar históricamente en el aula

Siguiendo a Seixas y Morton (2013), aprender a pensar históricamente es la actividad que llevan a cabo los historiadores e historiadoras a la hora de interpretar el pasado y generar narrativas históricas. Esta labor debe desarrollarse a partir de seis

cuestiones clave o metaconceptos como son: la relevancia o significación histórica, la transformación de la fuente en prueba, la explicación de los cambios y continuidades en el pasado y el presente, el estudio de las causas y consecuencias, la toma de perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia.

Hoy en día, el desarrollo del pensamiento histórico en el contexto educativo es una línea de investigación consolidada que, sin embargo, no siempre lleva consigo una transferencia al aula (García-Fernández, 2021, Gómez *et al.*, 2014, Sáez-Rosenkranz y Gámez Ceruelo, 2024, entre otros). Y es que, tradicionalmente, aprender historia en el ámbito escolar se ha entendido como un proceso de memorización de eventos y personajes a través de las narrativas académicas y bajo prácticas docentes anquilosadas y tradicionales (Colomer *et al.*, 2022, Monteagudo-Fernández y García-Costa, 2020 y Sáiz-Serrano y Fuster, 2014).

No obstante, cabe destacar también el incipiente número de experiencias llevadas a cabo en el aula para trabajar el pensamiento histórico mediante diversas metodologías y estrategias como las investigaciones de Fernández-Cárcar, 2024, Fernández-Vázquez *et al.*, 2024, Rosales *et al.*, 2023, entre otros.

## 2. Objetivos

Teniendo en cuenta las investigaciones citadas en el apartado anterior y la escasez de estudios referidos concretamente a la Comunidad Foral de Navarra, esta investigación se plantea como Objetivo General (OG) analizar si las pruebas de acceso a la universidad evalúan el desarrollo de competencias históricas en el alumnado de segundo de bachillerato en Navarra, teniendo en cuenta las diferentes legislaciones desde 2009 a 2024.

Para alcanzar este objetivo se plantean los siguientes objetivos específicos:

- (OE1) Analizar la estructura de los ejercicios y los contenidos de los mismos en base a la legislación vigente para el periodo 2010-2024.
- (OE2) Analizar la complejidad cognitiva exigida en las diferentes preguntas aplicando la taxonomía de Bloom mediante la revisión de Anderson y Krathwohl (2001) y el peso porcentual en la calificación final otorgado.
- (OE3) Analizar el tratamiento de los elementos del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) en las cuestiones de la prueba.

## 3. Método

El presente estudio desarrolla una investigación de corte longitudinal, exploratorio y descriptivo con una metodología mixta que combina el enfoque cuantitativo y cualitativo. Para el análisis de las pruebas se ha tenido en cuenta la estructura, tipología de preguntas, optatividad de las mismas, cronología abordada y características de las fuentes propuestas.

### 3.1 Muestra

El análisis se ha desarrollado en torno a las Pruebas de Acceso a la Universidad en Navarra, todas ellas están disponibles, en consulta y descarga abierta, en la web de la Universidad Públi-

ca de Navarra en el apartado referido a Pruebas de Acceso a la Universidad desde el curso 2009-2010 (en adelante, convocatoria 2010) hasta el curso 2023-2024 (en adelante, convocatoria 2024). Para el estudio se han utilizado todos los exámenes de la materia «Historia de España» en todos los cursos de las dos convocatorias. En total se han analizado  $n=30$  documentos/pruebas de acceso analizadas a lo largo de 15 cursos académicos.

### 3.2 Instrumentos y proceso de análisis

El estudio del nivel cognitivo de las pruebas se ha basado en la Taxonomía Renovada de Bloom (en adelante TRB), propuesta por Anderson y Krathwohl en el 2001. En dicho análisis se diferencian dos dimensiones: la del conocimiento y la del proceso cognitivo, a partir de las cuales se construye la tabla (The taxonomy Table), que, aunque con limitaciones, permite organizar y categorizar el nivel de complejidad de las actividades que componen las diferentes pruebas. De esta forma, se visibilizan las diferentes dimensiones del conocimiento (factual, conceptual, procedimental y metacognitivo), así como las categorías de los procesos cognitivos exigidos (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear). El análisis de las pruebas ha sido de tipo cuantitativo a la manera de Ortega y Rodríguez (2016), a saber, mediante cuantificación de conceptos y, al mismo tiempo, cualitativo a través de un estudio textual inferencial (Krippendorff, 1990), otorgando importancia al contexto de las pruebas y de las preguntas analizadas. Esto último es especialmente relevante en aquellos casos en los que, desde un punto de vista contextual histórico, podemos inferir la existencia de las diferentes dimensiones de la taxonomía de Bloom y/o de los elementos del pensamiento históricos.

Como herramienta para realizar el análisis de los elementos de pensamiento histórico, se ha empleado el instrumento validado por expertos, «Rúbrica para la Evaluación de Competencias Históricas» elaborada por Moreno-Vera *et al.* (2023), teniendo en cuenta a Seixas y Morton (2013).

## 4. Resultados

### 4.1 OE1 Análisis de la estructura de los ejercicios y sus contenidos en base a la legislación vigente

Para el análisis de la estructura y contenidos de las PAU, sintetizados en la tabla 1, se han clasificado las tareas de examen atendiendo a su extensión y a la naturaleza del ejercicio propuesto. Por un lado, se han clasificado como «Preguntas cortas» los ejercicios que requieren una respuesta breve y concisa como, por ejemplo, las definiciones de vocabulario sobre conceptos históricos. Por otro lado, se han clasificado como «Preguntas de desarrollo» aquellas que requieren de una mayor extensión. Atendiendo a la naturaleza del ejercicio, las tareas se clasifican en:

1. Análisis de fuente histórica y cuestiones teóricas de desarrollo. Hasta el año 2016 la tarea propuesta se enmarcaría en la categoría «análisis ilustrativo» (Fuster, 2016), ya que las fuentes se utilizan como pretexto para el desarrollo de un tema teórico. En la convocatoria de 2017 el ejercicio su-

frió una modificación para responder al «modelo tradicional» (Fuster, 2016) incorporándose en los años 2020 a 2024 preguntas guía para realizar el análisis de la fuente.

2. Cuestiones teóricas de desarrollo: cuestiones abiertas referidas de manera directa a epígrafes teóricos del temario.

**Tabla 1.**  
*Estructura de la PAU de Historia de España, ponderación de cada pregunta y tipo de fuente histórica. Elaboración propia*

Año	Ley	Preguntas cortas	Preguntas de desarrollo		
		Definiciones	Cuestiones teóricas de desarrollo	Análisis de Fuentes Históricas	Tipo de fuente
Etapa histórica					
Prehistoria a E. Moderna		Siglos XIX y XX			
2010	LOE	20%		80%	Texto y gráfica
2011		20%		80%	Texto y gráfica
2012		20%		80%	Texto y gráfica
2013		20%		80%	Texto y gráfica
2014		20%		80%	Texto y gráfica
2015	LOMCE	20%		80%	Texto y gráfica
2016		20%		80%	Texto y gráfica
2017		30%	40%	30%	Texto y gráfica
2018	NUEVA PAU	40%	60%		No hay
2019		40%	60%		No hay
2020		30%	40%	30%	Texto; imagen y testimonio
2021		40%	60%*	30%*	Texto e imagen
2022	LOMLOE	40%	60%*	30%*	Imagen y mapa
2023		40%	60%*	30%*	Texto y testimonio
2024		No hay	60%	40%	Imagen y testimonio

\*: El análisis de la fuente identificando y respondiendo a una serie de preguntas (30%) corresponde al apartado denominado «Cuestiones teóricas de desarrollo» (60%) donde se deben responder dos de las tres preguntas que se formulan. Dos son preguntas teóricas y la tercera opción es una pregunta sobre una fuente histórica.

En las convocatorias de 2018 y 2019 desaparecen las gráficas y fuentes quedando el examen reducido a la definición de términos históricos y al desarrollo de cuestiones sin relación entre ellas como consecuencia directa de la aplicación de la matriz de estándares de aprendizaje evaluables regulado por el Real Decreto 310/2016 de 29 de julio. Las fuentes reaparecen en los exámenes de la convocatoria de 2020 y se mantiene hasta la de 2023 como pregunta optativa de uno de los dos modelos de examen donde esta debe ser analizada a partir de tres preguntas guía. Finalmente, la prueba de acceso se modifica en la convocatoria de 2024 en una línea más competencial, por lo que se elimina el apartado de definición de términos y se establece como obligatorio el comentario de una fuente histórica mediante preguntas guía.

Los contenidos y la ponderación que abordan las pruebas en todas las convocatorias entre los años 2010 y 2023 incluyen un apartado de definiciones relacionadas con la Historia Antigua, Medieval y Moderna.

En cuanto a la tipología de fuentes, enfocadas en los siglos XIX y XX (ver tabla 2), durante los cursos 2009 y 2017, en uno de los modelos se incluye una fuente escrita y en el otro, una gráfica. La mayor parte de naturaleza política: fragmentos de constituciones, o legislaciones en torno a la cuestión foral. Es notable así la reiteración de algunos textos, como es el caso de la Ley de Modificación de los Fueros de 1841, la invitación a Jovellanos para colaborar con José I, la Constitución de 1831 o el Acuerdo político del Congreso de Munich. En el caso de las gráficas, sucede lo mismo, hay reiteraciones como la de los resultados de la Ley de Reforma Política o la composición social de las cortes de Cádiz.

**Tabla 2.**  
*Fuentes propuestas para el ejercicio de comentario. Elaboración propia*

Convocatoria	Título de la fuente	Tipo				
		Texto	Gráfica	Imagen	Mapa	Testimonio
2010	Invitación a Jovellanos para colaborar con José I. Mayo de 1809.	X				
	Acuerdo político del Congreso de Munich, 1962	X				
	Composición de la Asamblea Constituyente (1969)		X			
	Resultados electorales de la Ley de Reforma política (1976)		X			
2011	Ley de modificación de los Fueros 1841	X				
	Acuerdo político del Congreso de Munich, 1962	X				
	Gráfica: PIB por habitante (1931-1973) (En pesetas de 1980)		X			
	Gráfica: Composición Social de las Cortes de Cádiz		X			

Convocatoria	Título de la fuente	Tipo			
		Texto	Gráfica	Imagen	Mapa
2012	Invitación a Jovellanos para colaborar con José I. Mayo de 1809.	X			
	Constitución de la República Española. 9 de diciembre de 1931.	X			
	Gráfica: Resultados referéndum Ley de Reforma Política (diciembre 1976)		X		
	Gráfico: Composición de la Asamblea constituyente 1869. (número de diputados)		X		
2013	Acuerdo político del Congreso de Munich 1962	X			
	Amejoramiento del Fuero 1841-1982. Pamplona, 1982	X			
	Gráfico: Composición social de las Cortes de Cádiz		X		
	Gráfico: Número de huelguistas entre 1913 y 1924		X		
2014	Invitación a Jovellanos para colaborar con José I. Mayo de 1809	X			
	Ley de modificación de los Fueros (1841)	X			
	Gráfica: Producto Interior bruto (PIB) por habitante (1939-1973)		X		
	Gráfica: Resultados referéndum de Ley de Reforma Política (diciembre de		X		
2015	Desamortización general de 1855. Gaceta de Madrid de 3 de marzo.	X			
	Constitución de la República Española. 9 de diciembre de 1931.	X			
	Gráfica: Los partidos turnistas: conservadores y liberales durante La Regencia en nº de diputados (1886-1901).		X		
	Gráfica: Composición social de las Cortes de Cádiz		X		
2016	Acuerdo político del Congreso de Munich 1962	X			
	Joaquín Costa, La tierra y la cuestión social, Madrid, 1912.	X			
	Gráfica: Resultados referendun ley de Reforma Política (1976)		X		
	Gráfica: Evolución de las huelgas entre los años 1913 Y 1924.		X		
2017	Ley de Modificación de los Fueros de 1841	X			
	Amejoramiento del Fuero (1982)	X			
	Gráfica: Evolución de las Huelgas entre 1913 y 1934		X		
	Gráfico: Composición de la Asamblea constituyente 1869. (número de diputados)		X		
2018	No se incluyen fuentes en la prueba				

Convocatoria	Título de la fuente	Tipo			
		Texto	Gráfica	Imagen	Mapa
2019	No se incluyen fuentes en la prueba				
2020	Galo Vierge: Los culpables. Pamplona, 1936. (Editorial Pamíela, 2013)	X			
	Periodico Mundo Obrero	X			
	Cartilla de racionamiento			X	
	Extracto del mensaje de fin de año de Franco emitido en televisión y radio. 1969				X
2021	Encuentro de mandatarios de Alemania y España en 1940. El País (versión digital), 2015.			X	
	Artículos de la Constitución de 1978	X			
2022	Asalto al Congreso (23/02/1981)			X	
	Mapa de migraciones interiores en España en los años 60 (Historia. Editorial Vicens Vives, 2016)				X
	Discurso de José Luis Arrese, Secretario General del Movimiento (1961)				X
2023	Primer Plan de Desarrollo (enero de 1964).	X			
2024	Cartel de propaganda para el referéndum de 1976.			X	
	Testimonio de un hombre del pueblo Pedro Martínez (Granada), años 60.				X
	Cartel de un comercio. Barcelona 1936. Fuentes para la historia del anarcosindicalismo en Cataluña.			X	
	Testimonio de una militante de las CCOO (Comisiones Obreras) de Navarra, 1966.				X

En resumen, de las 46 fuentes analizadas en las 13 convocatorias donde las pruebas contenían el análisis de una fuente histórica, la fuente textual es la que más veces aparece con un 43,47% (20 veces), en segundo lugar, la gráfica como fuente histórica en un 34,7% (16 veces). Estas dos opciones son las únicas en las convocatorias analizadas de 2010 a 2019. A partir de 2020, se introducen imágenes como carteles de propaganda o fotografías (5 veces -un 10,87%-), testimonios de la época (4 veces -un 8,69%-) y, finalmente, en una única ocasión se ha utilizado un mapa como fuente histórica (2,17%).

#### 4.2 OE2 Análisis de la complejidad cognitiva exigida en las diferentes preguntas

Para la evaluación del nivel cognitivo de las pruebas se ha empleado la Taxonomía Renovada de Bloom o TRB propuesta por Anderson y Krathwohl en el 2001. En ella se diferencian dos dimensiones: la del conocimiento y la del proceso cognitivo, esto permite la construcción de una tabla (tabla 3) que, aunque con limitaciones, permite organizar y categorizar el nivel de complejidad de las actividades. La dimensión del conocimiento se ha dividido en factual, conceptual, procedimental y metacognitivo y

las categorías de los procesos cognitivos en: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Para su clasificación se han extraído los verbos asociados a las tareas a realizar en cada una de las secciones y preguntas de los exámenes de las convocatorias analizadas.

**Tabla 3.**  
*Nivel de proceso cognitivo y tipo de conocimiento evaluado en las pruebas de la EVAU según la (TRB). Elaboración propia*

Convocatoria	Dimensión proceso cognitivo					
	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
	Tipos de conocimiento					
	Factual	C. Conceptual	Procedimental		metacognitivo	
2010	Definir Describir Exponer	Contextualizar explicar Interpretar				
2011	Definir Describir Enumerar Señalar	Contextualizar explicar Interpretar		Analizar		
2012	Definir Describir Exponer	Contextualizar Interpretar				
2013	Definir Describir	Contextualizar Interpretar Explicar				
2014	Definir Describir	Contextualizar Interpretar		Analizar		
2015	Definir Describir	Contextualizar Interpretar				
2016	Definir Describir	Contextualizar Interpretar				
2017	Definir Describir	Contextualizar Interpretar				
2018	Definir Exponer	Explicar				
2019	Definir Exponer	Explicar				
2020	Definir Exponer Identificar	Explicar Contextualizar	Relacionar	Analizar		
2021	Definir Exponer Identificar	Explicar	Relacionar	Analizar		
2022	Definir Exponer Identificar	Contextualizar	Relacionar	Analizar		
2023	Definir Exponer Identificar	Contextualizar	Relacionar	Analizar		
2024	Exponer Identificar	Contextualizar	Relacionar	Analizar		

Entre 2010 y 2023 todos los exámenes incluyen la definición de cinco términos históricos, apartado que requiere de un proceso cognitivo de bajo nivel «recordar» evaluando conocimientos de tipo factual suponiendo un 20% de la puntuación total de la prueba. Como se observa en la Tabla 1, el peso porcentual en la puntuación de estas definiciones ha variado desde un 20% del examen (convocatorias de 2000 a 2016) hasta llegar a un 40% en las convocatorias de 2018, 2019, 2021, 2022 y 2023. El porcentaje restante ha ido variando desde un 80% en las convocatorias de 2000 a 2016 donde se dividía ese porcentaje en un 40% para cuestiones de identificación y contextualización y un 40% para preguntas cortas relacionadas con la fuente a analizar.

Esta composición varía a partir de la convocatoria de 2017 cuando se introducen como preguntas epígrafes específicos del temario que supone un 30% del total en las convocatorias de 2017 y 2020. En las convocatorias de 2018, 2019, 2021, 2022, 2023 y 2024 el porcentaje sobre la nota total sube hasta suponer el 60%.

Entre 2010 y 2017 la segunda parte de la prueba requiere de la descripción de gráficas o contextualización de fuentes históricas (40%) así como del desarrollo de dos preguntas relacionadas con la fuente o la gráfica (20% cada pregunta). La primera de las preguntas del bloque consistente en esta descripción y contextualización de gráficas o fuentes (40%) implica en ocasiones categorías al ser preciso contextualizar e interpretar fuentes y gráficas e incluso en ocasiones «analizar» evaluando así, por tanto, el conocimiento conceptual y procedimental de la materia.

A partir de la convocatoria de 2012, aunque se conserva esta estructura de examen con la obligatoriedad de describir e interpretar gráficas o fuentes escritas, las dos preguntas cortas a desarrollar en este apartado son simplemente frases que remiten a epígrafes del programa oficial «La transición española: El periodo preconstitucional (1975-1978).», La consolidación democrática: La Constitución de 1978 y el Estado de las Autonomías.”, que por lo tanto no requerirían sino de la memorización de los mismos por parte del alumnado y llevaría a una evaluación de conocimientos factuales y de procesos cognitivos de bajo nivel (recordar).

Por otra parte, en la tabla siguiente (ver Tabla 4), se presenta el recuento de los tipos de conocimiento exigido a lo largo de las convocatorias analizadas.

**Tabla 4.**  
*Frecuencia. Elaboración propia*

Tipo de conocimiento	Número de convocatorias en que se evalúa (n = 15)	Frecuencia relativa
Conocimiento factual:		
Definir	14	0,93
Describir	8	0,53
Exponer	9	0,60
Enumerar	1	0,06
Identificar	5	0,33
Conocimiento conceptual:		
Contextualizar	12	0,80
Explicar	7	0,46
Interpretar	8	0,53
Conocimiento procedimental:		
Analizar	7	0,46
Relacionar	5	0,33

En conjunto, los tipos de conocimiento que se exige al alumnado con mayor frecuencia son los de carácter factual a través del uso de verbos en los enunciados de las preguntas como «definir» (0,93), «describir» (0,53) o «exponer» (0,60). En segundo lugar, destacan por su frecuencia los de carácter conceptual con verbos como «contextualizar» (0,80), «explicar» (0,46) e «interpretar» (0,53). Por el contrario, los conocimientos que se han exigido en menor número de ocasiones son los de tipo procedimental como «analizar» (0,46) o «relacionar» (0,33).

#### 4.3 OE3 Desarrollo de competencias históricas

Para analizar si las preguntas formuladas en los exámenes se trabajan los elementos de pensamiento histórico (ver tabla 5) propuestos por Seixas y Morton (2013), es decir, las habilidades y conocimientos que permiten comprender e interpretar la historia generando narrativas propias basadas en evidencias que permitan explicar las causas y consecuencias, teniendo en cuenta la perspectiva histórica y la dimensión ética.

Se ha utilizado la Rúbrica para la Evaluación de Competencias Históricas (RECH) elaborada por Moreno-Vera *et al.* (2023) que establece tres indicadores de complejidad ordenados de menor a mayor dificultad para cada uno de los cinco metaconceptos del pensamiento histórico establecidos por Seixas y Morton (2013).

**Tabla 5.**

*Nivel de competencias de pensamiento histórico presentes por convocatoria. Elaboración propia*

Convocatoria	Perspectiva			Causa			Relevancia			Cambio y continuidad			Evidencias			Dimensión ética		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
2010	X	X		X						X			X	X				
2011	X	X		X			X	X		X			X	X				
2012	X			X						X			X	X				
2013	X	X		X						X			X	X				
2014	X									X			X	X				
2015	X			X						X			X	X				
2016	X									X			X	X				
2017	X									X			X	X				
2018	X			X						X								
2019	X									X								
2020	X			X						X			X	X				
2021	X			X						X			X	X				
2022	X			X						X			X	X				
2023	X			X						X			X	X				
2024	X			X						X			X	X				

Siguiendo los niveles establecidos por el instrumento validado, las competencias de pensamiento histórico están presentes de manera parcial y en sus niveles más elementales. En todas las convocatorias aparece la perspectiva histórica en su nivel elemental (1) «Situación y describir un fenómeno histórico o una persona en un contexto temporal, espacial y social, evitando la proyección de los valores del presente en su descripción» en preguntas como «Señalar los principios de la Constitución de 1978». En algunas ocasiones esta dimensión alcanza un nivel medio, como en las convocatorias 2010, 2011 y 2013 en que se pide «Explicar un fenómeno histórico o una persona en un contexto temporal, espacial y social evitando la proyección de los valores del presente en su análisis.», como es el caso de la pregunta: «Explicar el proceso de integración de España en la Unión Europea».

La competencia relacionada con el análisis y comprensión de la causa-consecuencia aparece de manera manifiesta en 11 de las 15 convocatorias siempre en su nivel más simple «Identificar causas y consecuencias inmediatas (corto plazo) vinculadas a un hecho o proceso histórico» como es el caso de «enumerar las causas de la Guerra de la Independencia» (2011) o «La Primera Guerra Carlista: Causas y desarrollo. Consecuencias para Navarra» (2018).

La relevancia está poco presente en los exámenes (una convocatoria). Sin embargo, la competencia referida al cambio-continuidad aparece en todas las convocatorias, lo que es coherente con la línea de historia política de construcción del estado español que sirve de línea conductora a la prueba en todas sus convocatorias, ya que en las preguntas se evalúan en gran medida el conocimiento asociado a los cambios que han dado lugar al actual estado: procesos legislativos, económicos y en menor medida sociales en los que el cambio y la continuidad están implícitos. Por todo ello, encontramos en todas las convocatorias la evaluación de esta competencia, al menos en su nivel inferior: «Identificar procesos de cambio y continuidad a lo largo de la historia» como la pregunta: «La evolución política del franquismo y las relaciones internacionales durante la etapa del desarrollismo», siendo pocas las convocatorias en las que se pide un nivel de desarrollo superior.

El trabajo con las evidencias está presente en todas las convocatorias, a excepción de las convocatorias de 2016 y 2017. Hasta esta convocatoria se va a tratar de un apartado obligatorio, a elegir entre el comentario de una gráfica o de un texto. En estas convocatorias la evaluación del pensamiento histórico trabajo incluye la contextualización de las mismas, sin preguntas guía otorgándose un 40% de la calificación en este ejercicio en el que, entre otros, se evaluaría la competencia histórica del manejo de evidencias en un nivel medio (2) «Analizar de forma crítica fuentes históricas de diversa naturaleza contextualizando en el espacio y en el tiempo». En las convocatorias de 2018 y 2019 las fuentes y gráficas desaparecen reapareciendo en las siguientes convocatorias hasta convertirse en la convocatoria de 2024 en un apartado obligatorio. La contextualización y análisis de la fuente se facilitará mediante preguntas guía.

La evaluación de la dimensión ética, una competencia más compleja y relacionada con la metacognición y el pensamiento crítico, está totalmente ausente en la muestra analizada ya que no aparece ni en sus niveles más básicos.



En resumen, los metaconceptos de pensamiento histórico que más se repiten en las pruebas analizadas, son la perspectiva histórica y cambio y continuidad (100% de las convocatorias) seguido del trabajo con fuentes (13 de 15 convocatorias -86,667%), causa y consecuencia (11 de 15 convocatorias -73,333%-). De forma esporádica (en una convocatoria -6,6%-) se cuestionó al alumnado sobre la relevancia histórica y en ningún caso se plantean cuestiones referidas a la dimensión ética. Cabe destacar que los niveles de exigencia siempre son elementales y/o medios y que en ninguna convocatoria se ha detectado el nivel de exigencia más alto planteado por la rúbrica utilizada.

## 5. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación sobre el análisis de los exámenes en Navarra entre 2010 y 2014 muestran un predominio del enfoque memorístico, con un nivel de exigencia cognitiva baja y donde destaca el trabajo con fuentes textuales y gráficas y de temática mayoritariamente relacionada con cuestiones legislativas a partir de preguntas concretas como la identificación y la contextualización de las mismas. Un modelo de examen que coincide con el análisis que hacen Saiz-Serrano y Fuster (2014) quienes apuntaban que, a pesar del interés manifiesto en que la historia debía desarrollar el pensamiento histórico entre el alumnado –en Navarra se puede ver esto con las preguntas referidas a la fuente histórica–, la prueba de acceso a la universidad, seguía teniendo un enfoque memorístico, con un nivel de exigencia cognitiva baja, que no favorece el desarrollo de competencias históricas.

Resultados que coinciden también con los obtenidos por Fuster (2016) sobre los exámenes de acceso a la universidad analizados en su tesis doctoral (300 exámenes en la Comunidad Valenciana en las convocatorias de 2012, 2013 y 2014), que son memorísticos, con un nivel de exigencia cognitiva bajo y no propician el desarrollo de competencias históricas.

También los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con los llevados a cabo por Ruiz-Lázaro (2021) en la convocatoria de 2019 donde apunta que la mayoría de comunidades autónomas evalúan principalmente conocimientos memorísticos y que, en el caso de Andalucía, Asturias, Murcia y Navarra, únicamente se tienen en cuenta contenidos de tipo factual. Concretamente, en Navarra se incluyen preguntas cortas de recordar y memorizar con un nivel cognitivo básico. Además, otros estudios realizados sobre esta misma convocatoria (Ruiz-Lázaro *et al.*, 2023), observan la gran disparidad en el modelo de examen y el valor de cada pregunta en cada comunidad.

El análisis de las últimas convocatorias celebradas en Navarra, desde el marco legislativo LOMLOE, evidencia una apuesta decidida por introducir en la PAU cuestiones referidas a la Ley de Memoria Democrática, al tratamiento de fuentes referidas a otras perspectivas históricas y a la educación patrimonial. Es necesario por tanto llevar a cabo este tipo de investigaciones en otras comunidades autónomas para poder dotar de mayor contexto y comparación los resultados obtenidos en este estudio.

En síntesis, el análisis de los exámenes de acceso a la universidad en Navarra, muestra una estructura que prioriza el

conocimiento conceptual y factual con un peso significativo en la identificación y contextualización de fuentes históricas, y en la definición de términos. El tipo de fuentes históricas más utilizado en estas pruebas han sido textos y gráficas, aunque desde 2019 se observa una tendencia a introducir otro tipo de fuentes, como las icónicas, testimonios y mapas. Por otra parte, la presencia de preguntas directamente extraídas del temario sugiere una mayor dependencia del aprendizaje memorístico. Cabe destacar también que el conocimiento conceptual y procedimental tiene un mayor peso en la calificación y que no se observa una demanda de conocimiento metacognitivo lo que, sin duda, limita el desarrollo de habilidades como la reflexión o el análisis crítico.

Finalmente, en cuanto a la posibilidad de que el tipo de preguntas de la prueba desarrolle competencias históricas, se observa que las exigencias cognitivas se mantienen en los niveles cognitivos más bajos en la mayoría de los casos. En lo que se refiere a elementos de pensamiento histórico que se trabajan, perspectiva histórica y explicación de cambios y continuidades en determinados momentos históricos están presentes en todas las convocatorias, lo mismo que las explicaciones de causa y consecuencia. Llama la atención la ausencia de la dimensión ética y la escasa presencia de la relevancia o significación histórica. Solo el trabajo con evidencias muestra un nivel medio de exigencia en la mayoría de las convocatorias.

Estos resultados sugieren que si las pruebas de acceso a la universidad tal y como están construidas no desarrollan competencias de pensamiento y explicación histórica, que no exigen pensar de forma crítica ni tampoco favorecen la conciencia de que el presente viene del pasado y se proyecta en el futuro, todo apunta a pensar que todo esto probablemente no se trabaja en las aulas de 2º curso de Bachillerato, orientado precisamente al examen de acceso a la universidad. Quizás sería relevante cambiar estos formatos por otros que apoyaran la creación de discursos propios desde cuestiones relevantes.

En definitiva, si el objetivo de la didáctica de la historia es que el alumnado adquiera conocimientos sobre y desde la historia, que aprenda a pensar históricamente, y sea consciente de que forma parte también de la historia, entendida como en permanente construcción, no se puede seguir planteando la asignatura de forma tradicional, memorística, basada en contenidos factuales (fundamentalmente políticos) y de manera solo cronológica. Quizás si el examen de acceso a la universidad se planteara desde otros postulados más en consonancia con la literatura científica referida a la didáctica de la historia, se podrían alcanzar estos retos.

## Referencias

- Anderson, L. W., y Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for Learning teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Asensio-Muñoz, I., Arroyo Resino, D., Ruiz-Lázaro, J., Sánchez-Munilla, M., Ruiz de Miguel, C., Constante-Amores, A., y Navarro-Asensio, E. (2022). Perfil de acceso a la universidad de los maestros en España. *Educación XX1*, 25(2), 39-63. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31924>



- Bernabé-Villodre, M. del M. (2017). La prueba de acceso a la Universidad como reguladora del proceso de enseñanza/aprendizaje de Historia. *História & Ensino*, 23(2), 59-83. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2017v23n2p59>
- Colomer, J. C., Fuertes, C., y Parra, D. (2022). Tecnología educativa y enfoque sociocrítico en enseñanza de la Historia. ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos? *Con-Ciencia Social* (segunda época), 5, 143-160. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.5.24271>
- Decreto Foral 25/2015, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 85, de 2 de julio de 2015.
- Decreto Foral 49/2008, de 12 de mayo, por el que se establecen la estructura y el currículo de las enseñanzas del Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 63, de 6 de junio de 2008.
- Decreto Foral 72/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 147, de 26 de agosto de 2022.
- Escudero-Escorza, T. (1991). *Acceso a la universidad: Modelos europeos, vías alternativas y reformas en España*. ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Felices de la Fuente, M. del M., Méndez, R., Chaparro Sainz, Álvaro, y Guerrero Vicente, J. (2023). La Prueba de Acceso a la Universidad de la asignatura de Historia de España en Andalucía (2008-2021). Análisis y evolución. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 45, 109-127. <https://doi.org/10.6018/areas.528241>
- Fernández-Cárcar, M. (2024). *Pensamiento histórico y aprendizaje basado en videojuegos: análisis comparado de las competencias adquiridas a través de dos videojuegos de estrategia histórica. Un estudio de caso*. [Tesis doctoral]. Universidad Pública de Navarra. <https://doi.org/10.48035/Tesis/2454/52755>
- Fernández-Vázquez, S., Riveiro-Rodríguez, T., y Domínguez-Almansa, A. (2024). Memoria histórica y pensamiento crítico: una experiencia de innovación didáctica sobre el franquismo en un aula de 4º de la ESO. *Clío. History and History teaching*, 50, 103-126. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.20245010476](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010476)
- Fuster, C. (2016). *Pensar históricamente. La evaluación en la PAU de Historia de España*. [Tesis Doctoral]. Universitat de València. <http://hdl.handle.net/10550/55502>
- García-Fernández, G. A. (2021). Enseñar historia en las escuelas públicas del siglo XXI. ¿Qué historia enseñar y para qué? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 40, 35-50. <https://doi.org/10.7203/dces.40.16835>
- García-Ruiz, C. R., y García-Morís, R. (2024). La memoria histórica y democrática en los currículos LOMLOE de Educación Primaria de las comunidades autónomas españolas. *Clío. History and History Teaching*, 50, 1-18. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.20245010825](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010825)
- Gómez, C. J., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Krathwohl, L. D. (2002). A revisión of Bloom's Taxonomy: an overview, *Theory into Practice*, 41(2), 212-218.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Piados Comunicación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- 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*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Martínez-Hita, M., Gómez-Carrasco, C. J., y Miralles-Martínez, P. (2022). Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 350-368. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.19>
- Molina-Puche, S., Ortuño Molina, J., y Sánchez Agustí, M. (2021). Nuevas leyes, mismos problemas: la enseñanza de la historia en España a partir de los recuerdos de los futuros profesores de Educación Secundaria. *El Futuro del Pasado*, 12, 61-89. <https://doi.org/10.14201/fdp2021126189>
- Monteagudo-Fernández, J. (2014). *Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4º de la ESO en la CARM*. [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- Monteagudo-Fernández, J., y García-Costa, M. D. (2020). Metodología y evaluación en las asignaturas de Ciencias Sociales en niveles preuniversitarios. Recuerdo y opinión del profesorado en formación. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 191-208. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i1.2332>
- Moreno-Olmédilla, J. M. (1992). *Los exámenes: un estudio comparativo. Graduación secundaria y acceso a la universidad en seis países occidentales*. Fondo de Cultura Económica.
- Moreno-Vera, J. R., Rodríguez Pérez, R. A., y Monteagudo Fernández, J. (2023). Competencias de pensamiento histórico en Bachillerato: análisis de los niveles cognitivos en los criterios de evaluación. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 45, 89-107. <https://doi.org/10.6018/areas.528181>
- Muñoz-Repiso, M., y Arrimadas Gómez, I. (1997). El acceso a la universidad en Europa: Problema común, soluciones diferentes. *Revista de Educación*, 314, 115-134.
- Muñoz-Repiso, M., y Murillo Torrecilla, F.J. (1997). Los resultados en la selectividad actual: algunas cuestiones a debate. *Revista de Educación*, 314, 29-48.
- 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.
- Ortega, D., y Rodríguez, F. (2016). Iberoamérica en los currículos autonómicos de Ciencias Sociales de Educación Primaria: ¿realidad educativa o declaración de intenciones? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31(2), 39-60.

- Payeras, M., Jacob, M., y Florido, C. (2018). La historia de España en las pruebas de acceso a la universidad: ¿Un desincentivo para el estudio de esta disciplina? En R. Molina, A. Morey Tous, C. Manera Erbina, G. López Nadal, y A. Seguí Beltrán (Coords.), *Investigaciones en Historia Económica: Su Transferencia a La Docencia* (pp. 233-265). Universitat de les Illes Balears.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015.
- Revesado-Carballares, D. (2022). Democratización de las políticas de acceso a la universidad en sistema educativo español: Un análisis en perspectiva histórica. *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 14(1), 50-72.
- Rosales, Á., Rosales, J., García, M., y García Pérez, J. R. (2023). Comprensión de fuentes primarias históricas en Bachillerato. Un estudio sobre la lectura de textos múltiples contradictorios de la Guerra Civil. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17, 161-182. <https://doi.org/10.6018/pantarei.561961>
- Ruiz-Lázaro, J. (2021). *Acceso a la universidad en España. Análisis comparativo de las pruebas comunes por comunidades autónomas*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- 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. *Revista Española de Pedagogía*, 81(286), 579-600. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-07>
- Sáez-Rosenkranz, I., y Gámez Ceruelo, V. (2024). Las fuentes primarias en la didáctica de la historia en Latinoamérica y España. Reflexiones desde una panorámica general. *Perspectivas*, 28, 1-24. <https://doi.org/10.15359/rp.28.7>
- Sáiz-Serrano, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.
- Sáiz-Serrano, J., y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la Escuela*, 84, 47-57.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75.