

La percepción social de la Geografía en España. El papel de las pruebas de acceso a la universidad

The social perception of Geography in Spain.
The role of university entrance exams

DAVID GARCIA ÁLVAREZ¹  0000-0003-3611-8003

¹ Departamento de Geología, Geografía y Medio Ambiente, Universidad de Alcalá.

Resumen

La Geografía suele ser percibida socialmente como un saber enciclopédico, de carácter descriptivo y, por consiguiente, poco científico y aplicable. La Geografía escolar juega un papel importante en la creación de esta imagen social de la disciplina. Las pruebas de acceso a la universidad, actualmente conocidas como Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), son uno de los principales instrumentos que la Geografía universitaria posee para influir en la enseñanza de la Geografía en niveles preuniversitarios y, por consiguiente, en la percepción social que los estudiantes tienen de la disciplina. En este artículo, analizamos las EBAU de Geografía del curso 2020/21 de las distintas Comunidades Autónomas españolas para comprobar la idea de la disciplina que transmiten. Los resultados revelan como las EBAU de Geografía incluyen ejercicios de carácter memorístico, descriptivo y bajo nivel cognitivo que pueden promover una visión tradicional de la Geografía, dificultando el cambio de percepción social de esta disciplina.

Palabras clave: Bachillerato, Pruebas de Acceso a la Universidad, Percepción, Geografía

Abstract

Geography is often socially perceived as an encyclopaedic knowledge, descriptive in nature and, consequently, not very scientific and applicable. School Geography plays an important role in the creation of this social image of the discipline. The University Entrance Exams (UEE) are one of the main instruments that Geography at the university level has to influence the teaching of Geography at pre-university levels and, consequently, the social perception that students have of the discipline. In this article, we analyse the UEE of Geography for the academic year 2020/21 in the different Spanish Autonomous Communities to check the idea of the discipline that they transmit. The results reveal how the UEE of Geography include low-cognitive exercises of a memorising and descriptive nature that can promote a traditional view of Geography, making it difficult to change the social perception of this discipline.

Keywords: Baccalaureate, A levels, University Entrance Exams, Perception, Geography

Fechas • Dates

Recibido: 2021.12.03
Aceptado: 2022.03.01
Publicado: 2022.04.29

Autor/a para correspondencia Corresponding Author

David García Álvarez
david.garcia@uah.es

1. Introducción

Desde la institucionalización de la Geografía como disciplina universitaria independiente capaz de formar profesionales capacitados para ejercer funciones en campos como el análisis espacial, la ordenación territorial o el desarrollo local, la comunidad de geógrafos ha coincidido en señalar una falta de reconocimiento social de las posibilidades, utilidad y potencialidades asociadas a la Geografía contemporánea (Delgado Viñas, 2017; Martín Vide, 2011). Un diagnóstico común, compartido por la mayor parte de la comunidad de geógrafos, lamenta la habitual percepción social de la Geografía como un saber enciclopédico, de carácter descriptivo y, por consiguiente, poco científico y aplicable (Barrado Timón, 2001; de la Calle Carracedo, 2013; Delgado Peña & Rodrigo Comino, 2012; Garrido Cumbreña et al., 2011; Souto González, 2013b).

Es común atribuir parte de tal concepción social de la disciplina a la forma en la que la Geografía se enseña en los niveles obligatorios y postobligatorios del sistema educativo (Barrado Timón, 2001; de la Calle Carracedo, 2013; Rodríguez Lestegás, 2002). El currículo educativo incluye como parte de la enseñanza básica contenidos geográficos desde la educación primaria hasta el Bachillerato (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014a, 2014b; Souto González, 2013b). No obstante, la Geografía no toma entidad como asignatura hasta la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), cuando comparte asignatura con la materia de historia. En 2º de Bachillerato, la Geografía de España se incluye como asignatura optativa en la rama de Ciencias Sociales.

Los contenidos que el currículo educativo en España define para la enseñanza de la Geografía se asocian a los conocimientos tradicionales de la disciplina, tales como el estudio de los rasgos estructurales y modelados del medio físico o el estudio de la componente humana de acuerdo con la tradicional división de ramas geográficas, que diferencia, entre otras, una geografía urbana, una rural o una geografía de la población (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014a, 2014b). En Bachillerato, la enseñanza de la Geografía adopta un claro enfoque regional, centrándose en el estudio de España de acuerdo con la tradicional estructura de los estudios regionales propuestos por la escuela francesa (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014a; Souto González & Claudino, 2001).

Son numerosos los trabajos y autores que en las últimas décadas han centrado su esfuerzo en el estudio de la didáctica de la Geografía en estos niveles educativos, proponiendo prácticas y estrategias de innovación educativa, intentando conectar la enseñanza de la Geografía con la práctica actual de la disciplina y diagnosticando el estado actual de la didáctica de la Geografía, sus problemas y limitaciones (Miguel González, 2018; Miguel González et al., 2019; Sebastián Alcaraz & Tonda Monllor, 2015; Sebastián Alcaraz & Tonda Monllor, 2014; Souto González, 2013a). Pese a tal interés, a la comunidad universitaria de geógrafos le resulta difícil cambiar algunos de los aspectos que influyen en la enseñanza de la Geografía y que perpetúan la visión social de la disciplina. En este sentido, la definición y estructura del currículo, así como el peso que la Geografía tiene en el mismo, depende de la política educativa y, por tanto, del debate político. Por su parte, la forma en la que la Geografía se enseña es responsabilidad del docente y su compromiso, que puede hacer uso o no de las innovaciones y análisis propuestos desde la Geografía universitaria.

La única conexión entre la docencia de Geografía en niveles pre universitarios y la Geografía universitaria se produce en el último curso de Bachillerato como consecuencia del relevante papel que las pruebas de acceso a la universidad juegan en la forma en la que se imparte docencia en tal curso (Bartolomé Piña & Matarredona Coll, 2007). Cada Comunidad Autónoma elabora junto a la comunidad universitaria una prueba de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Uni-

versidad (EBAU), de acuerdo con las pautas establecidas por la legislación educativa (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2016; Ministerio de la Presidencia Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2021; Navarro Luna & Gil Salvador, 2011).

Si bien las pruebas han de adaptarse a lo prescrito por la legislación y el currículo educativo, los departamentos universitarios de Geografía tienen capacidad para definir la forma que adquiere el examen y, sobre todo, su enfoque y los contenidos específicos que se abordan en el mismo (López Climent, 2001). Se trata de una competencia clave, dado el reconocido papel que las pruebas tienen en la definición y orientación de la enseñanza en 2º de Bachillerato (Bernabé Villodre, 2017; Vera Aranda & de Lázaro y Torres, 2011), llegando a determinar incluso la forma en la que estos contenidos se presentan en los libros de texto (Vera Aranda & de Lázaro y Torres, 2011). De esta manera, la comunidad universitaria de geógrafos puede determinar la forma en la que se enseña la materia en Bachillerato y, con ello, la percepción social que muchos ciudadanos asocian a la Geografía (Souto González, 2013b; Souto González & Claudino, 2001).

Varios autores han abordado ya el estudio de las pruebas de acceso a la universidad para la materia Geografía (Bartolomé Piña, 2011; García Ruiz & Lara Valle, 2009; González González, 2011; López Climent, 2001; Martín Martín & Vázquez Sánchez, 2011; Souto González, 2011; Souto González & Claudino, 2001). Mateo Girona (2016) realiza una revisión de la mayor parte de ellos. En casi todos los casos, el análisis se centra en la estructura de la prueba y los conocimientos y competencias evaluados a través de la misma. Ciertos autores ponen énfasis en las tasas de éxito asociadas a las pruebas y el potencial atractivo de la asignatura para los alumnos de Bachillerato (García Ruiz & Lara Valle, 2009; Martínez Medina & Gil Meseguer, 2011; Mateo Girona, 2016; Mesejo González, 2007; Navarro Luna & Gil Salvador, 2011; Ramos Santos & Calonge Cano, 2012). Se trata de enfoques similares a los adoptados, en general, para analizar el conjunto de las pruebas de acceso a la universidad de las distintas materias evaluables y, en contrato, de las diferentes Ciencias Sociales. De este modo, son numerosos los estudios que han analizado estas pruebas para otras materias como Historia (Bernabé Villodre, 2017; Saíz, 2014) o Historia del Arte (López Lorente and Monteagudo Fernández, 2016; Rodríguez Conde and González López, 2009).

Con un análisis crítico de la estructura y contenidos de la prueba, así como su conexión con las prácticas y saberes asociados a la Geografía contemporánea, destacan las aportaciones de Souto González, habitualmente construidas en torno al hecho diferencial y carácter innovador de la prueba valenciana (Souto González, 1998; Souto González et al., 2014; Souto González, 2011, 2013b; Souto González, Fuster García, et al., 2014; Souto González & Claudino, 2001). Desde la Universidad de Zaragoza también destacan aportaciones que presentan diferentes planteamientos de los tradicionales, así como estrategias para promover la colaboración entre el profesorado universitario y el procedente de niveles educativos previos (Ibarra Benlloch, 2011; Ibarra Benlloch et al., 2014; Ibarra Benlloch & Lacosta Aragüés, 2010).

En general, todos los estudios coinciden en señalar una habitual división de las EBAU de Geografía en tres partes: definición de conceptos, desarrollo libre de un tema teórico y ejercicio aplicado sobre la base de material cartográfico, fotográfico o de otro tipo. Solo los casos valenciano y catalán se mencionan como excepciones comunes a esa regla general, que es evaluada negativamente por aquellos autores que plantean los análisis más críticos de las pruebas (López Climent, 2001; Souto González et al., 2014). En este sentido, se señala el bajo carácter cognitivo de muchos de los ejercicios propuestos de acuerdo a la taxonomía propuesta por Bloom (Souto González et al., 2014), así como el impacto de estos planteamientos a la hora de perpetuar la habitual percepción de la Geografía como un conocimiento memorístico y enciclopédico (López Climent, 2001; Souto González & Claudino, 2001).

Otros autores discuten sobre los mecanismos para mejorar las notas medias de las pruebas a partir del análisis de las tasas de éxito, así como a partir de la recolección de opiniones de alumnos y profesores de Bachillerato (García Ruiz & Lara Valle, 2009; Ibarra Benlloch & Lacosta Aragüés, 2010). En ese contexto emergen también debates sobre la objetividad de las pruebas y sus criterios de corrección (Navarro Luna & Gil Salvador, 2011; Ramos Santos & Calonge Cano, 2012). Estos planteamientos suelen ser los habituales entre los encargados de la coordinación de la prueba, tal y como revelan las actas de las reuniones entre coordinadores de las pruebas promovidas por la Asociación Española de Geografía (Asociación Española de Geografía, 2019a, 2021).

Este artículo pretende completar los trabajos efectuados hasta el momento y realizar una revisión crítica de las EBAU de la materia Geografía en la actualidad. A diferencia de estudios anteriores, se pone aquí el foco de atención en el papel que estas pruebas y la enseñanza de la Geografía en Bachillerato poseen a la hora de influir en la percepción social que se tiene de la disciplina. Por el carácter del trabajo, se pretenden también superar las limitaciones asociadas a estudios anteriores, de corta extensión y habitualmente centrados en el análisis de casos específicos. Este trabajo pretende también actualizar el debate y comprobar qué cambios se han producido en los últimos años, desde que esta cuestión comenzase a ser objeto de estudio hace dos décadas.

El trabajo se estructura en cinco partes. En primer lugar, se describen las pruebas que se han estudiado (sección 2) y se explican los métodos que se han seguido para su análisis (sección 3). A continuación, se detallan y discuten los resultados del análisis acometido (secciones 4 y 5). Finalmente, en la última sección se proporcionan las conclusiones del trabajo y se incluyen una serie de recomendaciones para cambiar la idea de la Geografía que se transmite a través de las EBAU.

2. Materiales

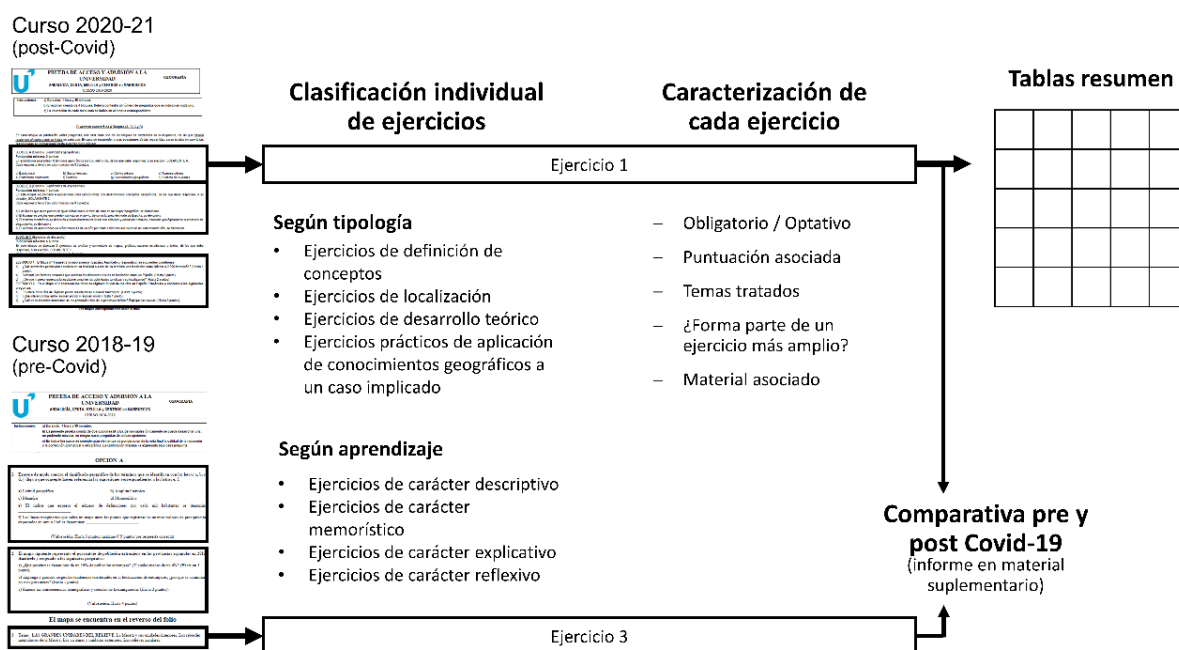
Se han analizado las EBAU para la materia Geografía de todas las Comunidades Autónomas (CCAA) para la convocatoria ordinaria del curso académico 2020/2021, el último completado hasta el momento. En el caso de aquellas CCAA en las que la prueba del último curso no estuviese disponible, se seleccionó la del curso inmediatamente anterior. Las pruebas se han obtenido de las páginas oficiales que la consejería o universidad competente en cada CCAA pone a disposición de la ciudadanía con toda la información referida a la EBAU. En todos los casos, se ha recogido el examen propuesto para la convocatoria disponible y, cuando se proporcionan, los criterios de evaluación y las respuestas al examen. Todos los documentos analizados se facilitan al lector interesado como material suplementario al artículo.

Las EBAU son pruebas estables que, por tanto, suelen mantener el mismo enfoque y estructura con el paso de los años (García Ruiz & Lara Valle, 2009; Navarro Luna & Gil Salvador, 2011; Ramos Santos & Calonge Cano, 2012). En este sentido, el análisis de las pruebas para un único año y convocatoria puede ser suficiente para comprender el tipo de ejercicios que se proponen y, por consiguiente, el tipo de enseñanza geográfica que se promueve. No obstante, las pruebas del último curso disponible han estado afectadas por las adaptaciones aprobadas en el contexto de la pandemia Covid-19 y sus efectos sobre el sistema educativo. Para comprobar el impacto que tales adaptaciones han tenido sobre las pruebas y las conclusiones alcanzadas en el análisis de este artículo, se han recogido también todas las pruebas disponibles para la convocatoria ordinaria anterior al estallido de la pandemia (curso 2018/2019).

3. Métodos

Se ha analizado el contenido de las pruebas EBAU de las distintas Comunidades Autónomas, diferenciando el tipo de ejercicios que incluye cada una y el tipo de aprendizaje que promueven. Además, se han comparado según los mismos criterios las pruebas para los cursos pre y post pandemia a fin de comparar la potencial influencia que la adaptación de las pruebas EBAU al contexto Covid ha podido ocasionar en los resultados de nuestro análisis. La Figura 1 muestra un resumen gráfico del análisis que se ha realizado.

Figura 1. Resumen gráfico del método seguido para analizar el contenido de las pruebas EBAU estudiadas.



En primer lugar, se han clasificado los ejercicios que componen cada una de las pruebas de acuerdo con la tipología en la que habitualmente se clasifican los ejercicios incluidos en los exámenes EBAU de Geografía (González González, 2011; López Climent, 2001; Souto González, 2011): ejercicios definición de conceptos; ejercicios de localización de espacios, lugares o límites administrativos sobre un mapa; ejercicios de desarrollo teórico; y ejercicios de aplicación de los conocimientos geográficos a través de un caso aplicado. En el material suplementario del artículo se incluye un glosario con una descripción detallada de cada tipo de ejercicio.

En segundo lugar, se ha clasificado cada ejercicio de acuerdo al tipo de aprendizaje al que se vinculan: ejercicios de carácter descriptivo, ejercicios de carácter memorístico, ejercicios de carácter explicativo y ejercicios de carácter reflexivo. Esta clasificación es complementaria a la anterior, por cuanto cada uno de los tipos de ejercicios en los que habitualmente se clasifican las pruebas de acceso a la universidad de Geografía suele estar vinculado a un tipo de aprendizaje específico. No obstante, tal asociación es relativa y depende del juicio y criterios del autor. A modo de ejemplo, los ejercicios de definición de conceptos pueden asociarse a aprendizajes de tipo memorístico y de tipo explicativo. La primera asociación queda relacionada a la práctica habitual con la que se formulan y preparan este tipo de ejercicios: los alumnos cuentan con un glosario de términos objeto de examen, los cuales suelen memorizar de forma descontextualizada. Sin embargo, definir un concepto en un contexto específico y sin que el alumno cuente con una definición modelo

previa podría considerarse un tipo de aprendizaje explicativo. De manera adicional, un mismo ejercicio puede asociarse a varios tipos de aprendizaje, complementarios entre sí. En el material suplementario al artículo se proporciona una explicación detallada de los criterios que se han seguido para clasificar cada tipo de ejercicio según el tipo de aprendizaje al que se asocian.

Para ambas clasificaciones, se ha clasificado independientemente cualquier tarea, pregunta o cuestión de evaluación que, de acuerdo con el contenido de las pruebas o lo indicado en sus criterios de corrección, era objeto de evaluación independiente. En este sentido, para un ejercicio tipo compuesto por cuatro preguntas evaluadas independientemente (ej. ejercicio de 4 puntos en el que cada pregunta puntúa un máximo de 1 punto), cada una de las preguntas se ha clasificado individualmente.

Para cada ejercicio clasificado, se ha indicado su tipo, la puntuación asignada y el porcentaje que esa puntuación representa en el total de la prueba, diferenciando entre ejercicios de tipo obligatorio y aquellos de carácter optativo. Además, se ha recogido una breve descripción de los contenidos o temas evaluados en cada ejercicio.

En los ejercicios de conceptos y de desarrollo teórico, se ha diferenciado entre aquellos ejercicios que se plantean de forma aislada e individual y solicitan definir un conjunto de conceptos o desarrollar un determinado tema, y aquellos ejercicios que forman parte de otros ejercicios más amplios de carácter práctico o aplicado. En los ejercicios de localización, se ha diferenciado el tipo de elementos que se solicita localizar: unidades administrativas, elementos relacionados con la geografía física u otro tipo de elementos. En el caso de aquellos ejercicios que hacen uso de material de apoyo, se ha recogido si existe tal instrumento de apoyo y su tipología, diferenciando entre pirámides de vegetación, mapas / planos, fotografía aérea, fotografía convencional, documentos de texto, datos cuantitativos de tipo climático, datos cuantitativos de tipo demográfico y datos cuantitativos de tipo socioeconómico.

El análisis de las diferencias entre las pruebas pre y post pandemia se proporciona de manera detallada como material suplementario en el artículo, pero no se incluye en los resultados. En este sentido, el análisis comparativo ha sido realizado únicamente para contextualizar las conclusiones alcanzadas en este estudio e independizarlas del efecto que la pandemia y la consiguiente flexibilización de los criterios de las pruebas EBAU han podido ocasionar.

4. Resultados

4.1. La estructura de las pruebas

Casi todas las CCAA comparten un modelo de prueba similar, que incluye los cuatro tipos de ejercicios que se han analizado: definición de conceptos, localización de espacios o elementos sobre un mapa, el desarrollo de un tema teórico y la realización de un ejercicio práctico en base a un caso específico, habitualmente definido a partir de material complementario.

El modelo de prueba de Andalucía, Cantabria, Castilla y León, Castilla La Mancha, Extremadura y Navarra sigue tal esquema de forma estricta, con ejercicios obligatorios para cada una de sus partes (Tabla 1). Para Madrid el esquema es el mismo, si bien con la adaptación al escenario Covid, el alumno puede escoger entre todos los ejercicios disponibles, no siendo ninguno de ellos obligatorio. Canarias da la posibilidad al alumno de prescindir del ejercicio de localización.

Tabla 1. Clasificación de los tipos de ejercicios en las pruebas EBAU de Geografía en la convocatoria ordinaria del curso 2020/2021, con indicación, en porcentaje, de su puntuación relativa.

CCAA	Conceptos		Ejercicios de localización			Preguntas de teoría		Ejercicio aplicado
	Glosario de términos	En ejercicio práctico	Unidades administrativas	Geografía física	Otros	Exposición	Teoría aplicada	
Andalucía	30%		10%			30%	20-30%	0-10%
Aragón		0-15%		0-10%		50%	0-25%	10-45%
Asturias, Principado de			0-40%			0-40%	0-40%	20-60%
Balears, Illes	25%			25%				50%
Canarias	20%			0-20%		20%		40-60%
Cantabria	20%		10%			30%		40%
Castilla y León	20%		20%			40%		20%
Castilla - La Mancha	20%		25%			30%		25%
Cataluña		0-10%					65-80%	10-25%
Comunitat Valenciana	0-25%					0-100%		0-75%
Extremadura	30%		20%			25%		25%
Galicia	0-50%		0-10%			0-50%		0-40%
Comunidad de Madrid	25-50%		10-20%			25-50%		15-80%
Región de Murcia	40%					60%		
Navarra	20%		10-15%			40%	10-30%	0-15%
País Vasco	20%					40%		40%
La Rioja			0-10%			0-100%	0-10%	0-80%

Leyenda: Casi todas las pruebas dan al alumno la posibilidad de seleccionar entre varios ejercicios. En **negrita** se señalan aquellos ejercicios que deben ser elegidos en todos los casos, mientras que en *cursiva* se señalan aquellos ejercicios optativos. Los umbrales de puntuación se indican en aquellos casos en los que el peso de la prueba depende de las opciones escogidas por el alumno. En el caso de los ejercicios optativos siempre suponen un porcentaje entre 0% y el 100%. En todos los casos, el alumno debe seleccionar el conjunto de ejercicios que equivalga al 100% de la calificación. Fuente: elaboración propia.

Baleares y el País Vasco siguen el mismo esquema de forma rígida, si bien la primera no incluye una pregunta de desarrollo teórico y la segunda prescinde de la pregunta de localización (Tabla 1). Al igual que el País Vasco, Galicia prescinde de la pregunta de localización, si bien con la adaptación de la prueba al escenario Covid, se ha dado la posibilidad al alumno de escoger entre todos los ejercicios existentes, independientemente de su tipo.

Las pruebas de la Aragón, Comunidad Valenciana y La Rioja quedan compuestas por ejercicios prácticos y de desarrollo teórico, que pueden incluir ejercicios de conceptos o de localización, aunque estos no son parte estructural de las mismas. Consecuencia de la adaptación al escenario Covid, en la Comunidad Valenciana y La Rioja, los alumnos pueden escoger que el peso total de la prueba recaiga en las preguntas de carácter práctico o en las de carácter teórico. En las pruebas anteriores a la pandemia ambos bloques eran obligatorios y tenían un peso similar.

En Asturias se sigue un modelo similar de prueba al de Aragón, Comunidad Valenciana y La Rioja, con un peso de la prueba sostenido por las preguntas prácticas y de desarrollo teórico. Sin embargo, a diferencia de esas CCAA, Asturias incorpora una pregunta de localización. Con la adaptación Covid, el alumno puede escoger los ejercicios que desee de entre todos los posibles,

si bien la prueba previa a la pandemia mantenía un equilibrio entre el peso de los distintos tipos de ejercicio.

Cataluña es la única CCAA que plantea un modelo de examen diferente, constituido a partir de una serie de ejercicios prácticos que, no obstante, llevan asociados en la mayor parte de los casos el desarrollo de contenidos teóricos o conceptuales. De este modo, aunque todo ejercicio se contextualiza en un caso práctico, las preguntas objeto de evaluación son mayoritariamente de teoría, desvinculada del caso práctico específico que se le plantea al alumno.

No hay ningún tipo de ejercicio que esté presente en las pruebas de todas las Comunidades Autónomas. A este respecto, es destacado el caso murciano, que prescinde del ejercicio práctico y lo sustituye por un desarrollo teórico en el que se proporciona al alumno un documento cartográfico de apoyo para la exposición. No se solicita al alumno que explique o analice tal documento, sino que se le proporciona como elemento voluntario de ayuda a la formulación de su respuesta.

4.2. El tipo de aprendizaje asociado a cada ejercicio y prueba

El tipo de aprendizaje asociado a cada prueba se encuentra estrechamente relacionado con su estructura. De este modo, los ejercicios de conceptos y localización se asocian a un aprendizaje de tipo memorístico, mientras que los de desarrollo teórico a un aprendizaje de tipo explicativo y los casos prácticos o aplicados a aprendizajes de tipo reflexivo, si bien existen importantes matices en función del ejercicio en cuestión y la forma en el que esté planteado (ver criterios de clasificación en material suplementario).

Los ejercicios asociados a aprendizajes de menor nivel cognitivo (ejercicios de carácter descriptivo y memorístico) tienen un peso importante en las pruebas de la mayor parte de las CCAA (Tabla 2). Como consecuencia de las adaptaciones de las EBAU a la pandemia, su peso se ha incrementado de forma significativa en algunas CCAA, como Baleares o Galicia. No obstante, en la mayor parte de los casos, este tipo de ejercicios representa en torno al 40-50% del peso total de la prueba. Asturias, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana, La Rioja y País Vasco son las CCAA donde este tipo de ejercicios tiene un menor peso, en general inferior a un cuarto del total de la nota, si bien con las adaptaciones de las pruebas a la pandemia tal proporción ha podido variar en algunos casos.

Los ejercicios de carácter explicativo son los que, en todos los casos, tienen una importancia significativa, destacando especialmente los casos de Aragón, Murcia y Navarra (Tabla 2). Los ejercicios de mayor exigencia cognitiva, aquellos que implican la reflexión del alumno, están presentes en todas las pruebas con la excepción de Murcia. Sin embargo, su peso varía significativamente de unos casos a otros: en Asturias, Cantabria, Cataluña, Comunidad Valenciana y La Rioja tienen o pueden tener un peso muy relevante, superior a la mitad de la nota de la prueba. Al contrario, en otros casos su peso va desde el 15% de la nota que representan en Castilla La Mancha y Extremadura al 55% que, actualmente, en el contexto Covid, pueden llegar a alcanzar en Madrid.

No todos los ejercicios de carácter reflexivo son igual de complejos y exigen el mismo nivel cognitivo. En este sentido, hay ejercicios de carácter reflexivo bastante simples, como los incluidos en el examen de Canarias y que solicitan al alumno, a modo de prueba objetiva, elegir entre varias opciones posibles para responder a una determinada cuestión geográfica. Los ejercicios de mayor nivel cognitivo son aquellos que solicitan al alumno reflexionar sobre problemas específicos y aplicar sus conocimientos geográficos a casos de estudio concretos. En Asturias son comunes estos últimos, mientras que los primeros son habituales en la prueba catalana.

Tabla 2. Clasificación de los ejercicios en las pruebas EBAU de Geografía en la convocatoria ordinaria del curso 2020/2021 según el tipo de tipo de aprendizaje asociado, con indicación, en porcentaje, de su puntuación relativa.

CCAA	Ejercicios de carácter descriptivo	Ejercicios de carácter memorístico	Ejercicios de carácter explicativo	Ejercicios de carácter reflexivo
Andalucía		40%	30%-40%	20-30%
Aragón	0-27%	0-10%	50-80%	8-58%
Asturias, Principado de		0-40%	0-40%	0-100%
Balears, Illes	0-10%	0-100%		0-90%
Canarias	10%	0-20%	20%	50-70%
Cantabria		30%	30%	60%
Castilla y León		40%	40%	20%
Castilla - La Mancha	10%	45%	30%	15%
Cataluña			20-40%	60-80%
Comunitat Valenciana		0-25%	0-70%	0-100%
Extremadura	10%	50%	25%	15%
Galicia	0-30%	10-60%	0-50%	0-50%
Comunidad de Madrid	0-35%	0-60%	0-50%	0-55%
Región de Murcia		40%	60%	
Navarra		30-35%	35-70%	0-30%
País Vasco		20%	40%	40%
La Rioja	0-10%		0-100%	0-90%

Leyenda: Casi todas las pruebas dan al alumno la posibilidad de seleccionar entre varios ejercicios. En **negrita** se señalan aquellos ejercicios que deben ser elegidos en todos los casos, mientras que en *cursiva* se señalan aquellos ejercicios optativos. Los umbrales de puntuación se indican en aquellos casos en los que el peso de la prueba depende de las opciones escogidas por el alumno. En el caso de los ejercicios optativos siempre suponen un porcentaje entre 0% y el 100%. En todos los casos, el alumno debe seleccionar el conjunto de ejercicios que equivalga al 100% de la calificación. Fuente: elaboración propia.

4.3. La tipología de ejercicios y sus características

Los ejercicios de definición de conceptos consisten en la mayoría de los casos en la proporción de una serie de términos de variada temática que los alumnos deben definir (Fig. 2). Sin embargo, Andalucía y Murcia incluyen también ejercicios en los que se proporcionan definiciones para las que el alumno debe indicar el término preciso.

En la mayor parte de los casos, estos ejercicios no suelen equivaler a más de un tercio de la nota total del examen. En Murcia, este porcentaje representa obligatoriamente el 40% de la nota. En el caso de Madrid y Galicia, como consecuencia de las adaptaciones Covid, los alumnos pueden escoger que este tipo de ejercicios representen la mitad de la nota de su examen (Tabla 1).

Entre las preguntas de localización geográfica, lo común es en la mayor parte de los casos solicitar al alumno que sepa localizar una serie de provincias españolas en el mapa (Fig. 3). En el resto de casos y, salvo algunas excepciones, se solicita localizar elementos relacionados con la geografía física, pudiendo tratarse de ríos, unidades morfoestructurales o Parques Nacionales, entre otros. Aunque en la mayor parte de las CCAA estos ejercicios no suelen representar más del 10% de la nota, en Asturias, como consecuencia de la adaptación realizada a la prueba para la pandemia, el alumno tiene posibilidad de sumar 4 puntos sobre 10 con tan solo conocer el mapa provincial de España (Tabla 1), si bien la pregunta precisa conocer terminología geográfica, como diferenciar entre una provincia litoral y una de interior.

En el caso de Baleares, la pregunta de localización implica la creación de simbología y leyenda sobre una base cartográfica. No obstante, el carácter del mapa creado, constituido por una serie de elementos puntuales, no conlleva un grado de complejidad significativo.

Figura 2. Ejemplo de ejercicio de definición de conceptos en el examen de Andalucía.

BLOQUE A (Glosario. Significados geográficos)

Puntuación máxima: 2 puntos

En este bloque se plantean 8 términos geográficos para su definición, de los que debe responder, a su elección, SOLAMENTE 4. Cada respuesta tendrá un valor máximo de 0.5 puntos.

- | | | | |
|---------------------------|---------------------|----------------------------|------------------------|
| a) Éxodo rural | b) Sector terciario | c) Centro urbano | d) Touroperadores |
| e) Plataforma continental | f) Solsticio | g) Coordenadas geográficas | h) Sistema de ciudades |

BLOQUE B (Glosario. Significados de expresiones)

Puntuación máxima: 1 puntos

En este bloque se plantean 4 expresiones para relacionarlas con determinados conceptos geográficos, de las que debe responder, a su elección, SOLAMENTE 2.

Cada respuesta tendrá un valor máximo de 0.5 puntos.

- Las líneas que unen puntos de igual altitud sobre el nivel del mar en un mapa topográfico, se denominan
- El bosque de árboles que pierden su hoja en invierno, típico de la zona del norte de España, se denomina
- El sistema montañoso de dirección predominantemente lineal con altitudes y extensión notables, asociado geológicamente a procesos de plegamiento, se denomina
- El número de defunciones de niños menores de un año por cada 1.000 nacidos vivos en un determinado año, se denomina

Fuente: Prueba EBAU de Geografía para Andalucía, Ceuta, Melilla y Centros en Marruecos
(Convocatoria ordinaria – Curso 2019/20).

Entre las preguntas de desarrollo teórico se diferencian aquellos ejercicios que plantean al alumno un tema global y amplio, que el alumno debe de estructurar en base a sus criterios, y los ejercicios que preguntan cuestiones más específicas, que a menudo suponen una aplicación de los conocimientos teóricos a un caso de estudio concreto. Este tipo de cuestiones se suelen incluir como parte del ejercicio práctico.

Entre el primer grupo de ejercicios de teoría encontramos temas como los propuestos para el caso andaluz: “El Espacio Rural” o “La actividad industrial” (Fig. 4). Se trata de temas muy amplios, que tienden a ser delimitados en el propio enunciado a partir de una serie de epígrafes clarificadores del contenido, y que habitualmente intentan evaluar la capacidad del alumno de interrelacionar conceptos y expresar aspectos de la realidad geográfica de forma sintética. En este grupo, son comunes los temas referidos exclusivamente a la geografía física, entendida en su vertiente más descriptiva (ej. “Rasgos fundamentales del relieve peninsular”, “El roquedo y las formas de relieve en la España peninsular e insular”, “El medio físico en las depresiones exteriores a la Meseta”, “Historia geológica de España”...). En los temas de geografía humana a veces se va más allá del punto descriptivo y se suele a solicitar que el alumno indique la problemática asociada a una cierta actividad económica o a un cierto tipo de espacio geográfico (ej. “Repercusiones de la actividad turística: efectos demográficos y socioculturales”, “Principales problemas del mundo rural”, “Describe el efecto invernadero y el calentamiento global: características y consecuencias”...). Para las preguntas relacionadas con el transporte, incluso se llega a solicitar al alumno entender y explicar su impacto en la vertebración territorial del país (ej. “El sistema de transporte como forma de articulación territorial”, “Los sistemas de transporte terrestres y su repercusión en la vertebración del territorio a diferentes escalas”...). Sin embargo, preguntas de carácter más descriptivo son también habituales (ej. “Las ciudades españolas en los inicios del siglo XXI”, “El proceso de industrialización español: características y breve evolución histórica”, “Los paisajes agrarios de España”...).

Figura 3. Ejemplos de ejercicio de localización en los exámenes de Madrid (arriba izquierda), Baleares (arriba derecha) y Castilla la Mancha (imagen inferior).

A.4 (2,5 puntos). A la vista del mapa adjunto "Provincias con más del 9% de personas residentes en el extranjero en 2020", indique el nombre de las provincias numeradas y explique las posibles razones y el significado demográfico que pueda tener esta distribución (media española 6,32 %).



1. Distingiu al mapa adjunt tres aeroports especialitzats en trànsit turístic internacional i dos especialitzats en el trànsit de mercaderies.
(Identificau els elements que es demanen, assenyalau-los al mapa, acolorint-los o amb símbols convencionals i amb el nom localitzat sobre l'indret. Afegeix la llegenda i alguna nota explicativa breu al rectangle en blanc.)

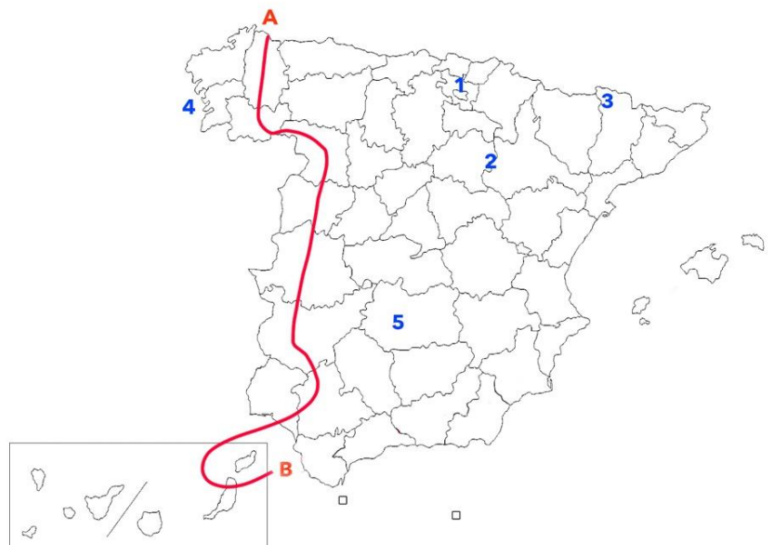


IV.- LOCALIZACIÓN. Puntuación máxima: 2.5 puntos. Elegir **UNO** de los siguientes mapas.

Citar las unidades del relieve, ríos y provincias que atraviesa la línea desde A hasta B y localizar los topónimos en los lugares numerados del 1 al 5.

IV.A.- Citar las unidades del relieve, ríos y provincias que atraviesa la línea desde A hasta B y localizar los topónimos en los lugares numerados del 1 al 5

1.- Capital autonómica:
2.- Pico:
3.- Parque Nacional:
4.- Accidente costero:
5.- Humedal:



Fuente: Pruebas EBAU de Geografía para Castilla La Mancha, la Comunidad de Madrid y las Islas Baleares (Convocatoria ordinaria – Curso 2020/21).

Entre el segundo grupo de preguntas teóricas, se encuentran aquellas que implican un mayor grado de aplicación de los conocimientos teóricos a contextos específicos, habitualmente entendidos como ejercicios prácticos. Así, por ejemplo, para el caso de Asturias, se pregunta: "¿Qué factores pueden explicar el desarrollo industrial de Madrid, en el interior peninsular, alejado de la predominante localización periférica?". El alumnado no necesita leer el mapa que se le proporciona para poder contestar a la pregunta. De hecho, el mapa le proporciona pocas claves al respecto, más allá de confirmar gráficamente el enunciado de la pregunta. Sin embargo, el alumnado sí necesita aplicar a un contexto específico sus conocimientos teóricos, alejándose de la mera exposición de un tema, como en los casos anteriores.

Figura 4. Ejemplos de ejercicio de desarrollo de teoría en los exámenes de Andalucía (imagen superior) y Aragón (imagen inferior).

BLOQUE D (Desarrollo de temas)

Puntuación máxima: 3 puntos

En este bloque se plantean 2 temas, de los que debe desarrollar, a su elección, SOLAMENTE 1.

Cada cuestión tendrá un valor máximo de 3 puntos.

TEMA A. EL ESPACIO RURAL. Los condicionantes de la actividad agraria en España. La Política Agraria Comunitaria. Uso y aprovechamientos del espacio rural. Nuevas funciones del espacio rural: el paisaje.

TEMA B. LA ACTIVIDAD INDUSTRIAL. Factores de la actividad industrial. Principales sectores industriales en la actualidad. Distribución geográfica de la industria en España.

SELECCIONA 1 TEMA CORTO DE CADA UNO DE LOS GRUPOS DE TEMAS QUE A CONTINUACIÓN SE MUESTRAN Y RESPONDE A LAS CUESTIONES QUE SE PLANTEAN EN CADA CASO.

GRUPO A. Selecciona uno. (2,5 puntos)

Tema corto A1: Rasgos fundamentales del relieve peninsular. Unidad Morfoestructural Zócalo Hercínico.

Tema corto A2: La globalización y los procesos de mundialización y sus características principales.

Tema corto A3: Principales repercusiones del turismo en España: demográficas y ambientales.

Tema corto A4: Los sistemas de transporte terrestres (rasgos generales y problemática) y su repercusión en la vertebración del territorio a diferentes escalas (Aragón, Península Ibérica).

GRUPO B. Selecciona uno. (2,5 puntos)

Tema corto B1: Explique el dominio bioclimático mediterráneo de la España peninsular.

Tema corto B2: Recursos hídricos, usos del agua y principales problemas.

Tema corto B3: Movimientos migratorios desde mediados del siglo XX. Emigración exterior e inmigración y problemática derivada de las mismas.

Tema corto B4: La problemática de la vida en las ciudades: problemas socioeconómicos y ambientales.

Fuente: Pruebas EBAU de Geografía para Andalucía (Convocatoria ordinaria – Curso 2019/20) y Aragón (Convocatoria ordinaria – Curso 2020/21).

Cataluña es la CCAA que más uso hace de este tipo de preguntas. A diferencia del resto, el grueso de las mismas se centra en cuestiones de tipo socioeconómico, tales como la inmigración, el empleo o los problemas medioambientales asociados a ciertas actividades humanas. Se trata de preguntas que abordan problemáticas específicas y temas no considerados en ninguna otra CCAA, tales como las causas asociadas a actitudes racistas y xenófobas, las motivaciones de los movimientos migratorios o los problemas sociolaborales de grupos de trabajadores. En algunos casos se solicita al alumno que proponga medidas o políticas para paliar ciertos problemas, como el excesivo consumo de agua.

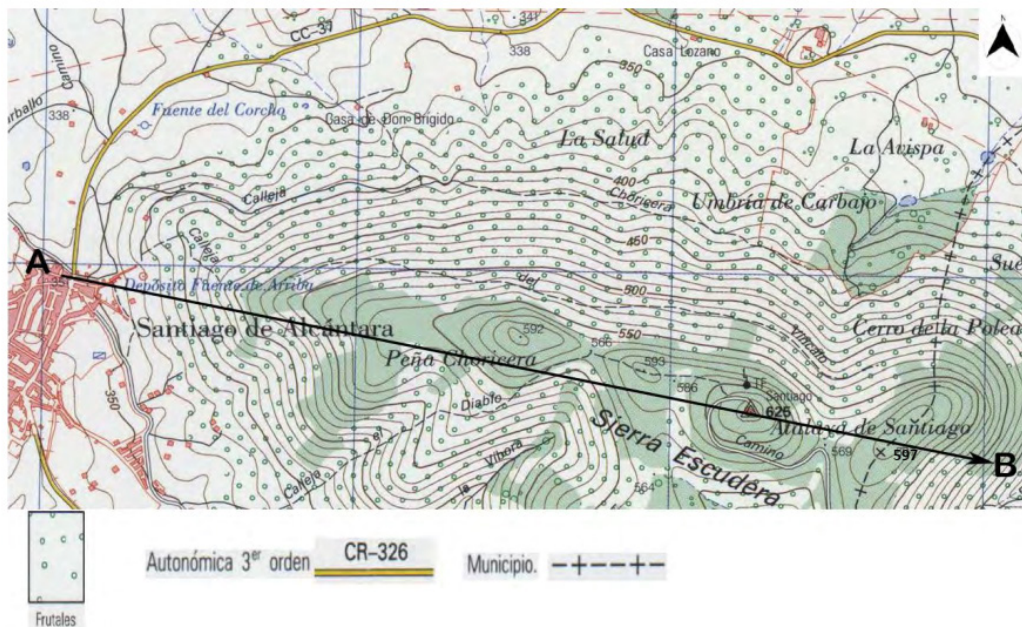
Las preguntas de teoría tienen un gran peso porcentual en la nota en todas las CCAA. En la Comunidad Valenciana y La Rioja pueden llegar a suponer el total de los 10 puntos de la prueba (Tabla 1), si bien de forma previa a la adaptación de las pruebas a la pandemia su peso se encontraba equilibrado de manera proporcional con los ejercicios de carácter práctico. En Aragón, Asturias, Cataluña y Navarra pueden equivaler a tres cuartas partes de la calificación, mientras que en Andalucía, Galicia, Madrid y Murcia su peso puede alcanzar 5 puntos sobre 10.

El ejercicio aplicado es, junto a la teoría, el otro ejercicio sobre el que suele recaer la mayor parte de la calificación en casi todas las pruebas. Como se ha aclarado con anterioridad, el ejercicio aplicado no representa en nuestro análisis (Tabla 1) el total de la nota que se suele asignar habitualmente al que se considera como ejercicio práctico, por cuanto este incluye a menudo cuestiones conceptuales, de localización geográfica y desarrollo teórico, que hemos analizado ya anteriormente.

La Rioja, Madrid y Valencia son las comunidades donde el ejercicio aplicado puede llegar a tener más peso, entre el 75-80% de la nota si los alumnos escogen todos los ejercicios aplicados posibles (Tabla 1), si bien el peso tradicional de este ejercicio de forma previa a las adaptaciones Covid solía ser menos relevante, en torno a la mitad de la calificación de la prueba. En aquellas CCAA donde el ejercicio aplicado comparte espacio con las preguntas de teoría, el peso porcentual de este ejercicio se ve mermado, como en Andalucía, Cataluña o Navarra. No obstante, en Castilla y León, Castilla La Mancha y Extremadura, el caso aplicado tiene un peso similar al resto de ejercicios en la prueba, representando un 25% o menos de la calificación final. De forma obligada, este ejercicio solo tiene un peso significativo en la nota final en Baleares (50%), Canarias (40% como mínimo) y Cantabria (40%) (Tabla 1). En Asturias, La Rioja y la Comunidad Valenciana, aunque con la adaptación al Covid el ejercicio práctico no es ya obligatorio, anteriormente poseía un peso similar al de las CCAA mencionadas anteriormente.

Figura 5. Ejemplo de ejercicio aplicado sobre lectura e interpretación del mapa topográfico en el examen de Canarias.

A1.1 Lectura e interpretación del mapa topográfico. A partir del mapa que se presenta, responde las siguientes cuestiones (1 punto cada cuestión) (Total 2 puntos):



- Describe la orografía del terreno a lo largo del recorrido señalado por la flecha entre los puntos A - B, utilizando para ello la toponimia.
- ¿Qué dirección dominante sigues cuando te desplazas desde A hacia B? ¿Qué equidistancia hay entre las curvas de nivel o isohipsas?

Fuente: Prueba EBAU de Geografía para las Islas Canarias (Convocatoria ordinaria – Curso 2020/21).

La tipología del caso aplicado es bastante variada según la CCAA. Uno de los casos más comunes suele estar vinculado a la interpretación y comentario de un producto cartográfico, ya sea este un mapa de coropletas, un mapa de isobaras, un plano de una ciudad o cualquier otro tipo de mapa. En algunas CCAA se incluyen con propósitos similares ejercicios con fotografías aéreas.

Figura 6. Ejemplo de ejercicio práctico sobre texto, pero no aplicado, en el examen de Cataluña.

Exercici 2

Llegiu el text següent:

L'aigua potable, un bé escàs

El canvi climàtic dificulta el repte de l'ONU per al 2030 d'universalitzar l'accés a l'aigua. Tres de cada deu persones al món no tenen accés a l'aigua potable i fins a un 60 % no disposen d'instal·lacions de sanejament, com clavegueram, gestionades d'una manera segura. Ho diu l'*Informe mundial de les Nacions Unides sobre el desenvolupament dels recursos hídrics 2019*, que, amb el títol *No deixar ningú enrere*, se centra en el sisè dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) —l'anomenada *Agenda 2030 per al món*—, que es proposa assolir la universalitat de l'accés a l'aigua potable i al sanejament en els pròxims onze anys.

Fins a trenta-un estats del món, entre els quals Espanya, pateixen un estrès hídric d'entre el 25 % i el 70 %, mentre que vint-i-dos països més tenen un estrès hídric superior al 70 %, és a dir, que estan en una situació molt greu de manca d'aigua. «Les zones seques tendiran a ser més seques i les àrees humides seran més humides, de manera que probablement el canvi climàtic accentuarà l'estrès hídric en les zones que ja es veuen afectades avui», alerta l'informe de l'ONU.

Adaptació feta a partir d'un text de Sònia SÁNCHEZ. *Ara* [en línia] (21 març 2019)

1. Quins són els sectors que consumeixen més aigua a Catalunya? Per què?
[1 punt]
2. Exposeu dues actuacions que contribueixin a estalviar aigua i a fer-ne un ús més sostenible.
[0,5 punts]
3. Expliqueu el significat dels termes següents:
[1 punt]
 - *Estrès hídric*
 - *Reg a manta*

Fuente: Prueba EBAU de Geografía para Cataluña (Convocatoria ordinaria – Curso 2020/21).

Son también comunes los ejercicios que presentan datos climáticos en bruto o en forma de climograma para que los alumnos sean capaces de entender las principales características termopluviométricas de los diferentes climas españoles. El comentario de paisajes naturales o humanos a través de fotografías, con el objetivo de analizar tipos de paisajes, justificar su valor y, sobre todo, identificar los elementos geográficos que los componen, es otra de las propuestas habituales. Finalmente, destacan también de forma habitual ejercicios que incluyen, ya sea en bruto o en forma

de gráfico, datos demográficos y socioeconómicos, y que solicitan a los alumnos interpretar los mismos y explicar los procesos que permiten extender sus características o evolución.

Canarias, la Comunidad Valenciana y Baleares son las comunidades que proponen ejercicios aplicados más innovadores. En Canarias se propone un ejercicio que tiene como fin comprender y comentar la información proporcionada por un mapa topográfico (Fig. 5). En Valencia se incluyen ejercicios que solicitan elaborar un diagrama de Gausson, comprenderlo y analizarlo, así como un mapa de coropletas. En Baleares se solicita crear la simbología y leyenda de un mapa a la hora de localizar una serie de puntos o áreas geográficas en el territorio. No obstante, por su finalidad y objetivo principal, hemos incluido este ejercicio como parte de los ejercicios de localización geográfica analizados con anterioridad.

Ninguna CCAA utiliza textos como parte del ejercicio aplicado. Aunque varios de los ejercicios propuestos en Cataluña se contextualizan sobre un texto, la información o datos contenidos en el mismo no son relevantes para contestar a las preguntas que se realizan al alumnado (Fig. 6).

5. Discusión

Todas las EBAU analizadas comparten rasgos comunes y, a menudo, una estructura muy similar, que coincide con la tradicionalmente adoptada desde la implantación de esas pruebas con la LOGSE (García Ruiz & Lara Valle, 2009; Ramos Santos & Calonge Cano, 2012; Souto González & Claudino, 2001) e, incluso, con parte del enfoque existente en el sistema educativo pre-democrático (Souto González, 2013b). De esta manera, no se han producido en las últimas décadas cambios significativos en las EBAU de Geografía, pese a las críticas que tal modelo de examen ha recibido por parte de varios autores (López Climent, 2001; Mesejo González, 2007; Souto González, Fuster García, et al., 2014; Souto González & Claudino, 2001).

Teniendo en cuenta el tipo de aprendizaje promovido por cada ejercicio, no parece que tanto la estructura como la mayor parte de los mismos permitan cambiar la percepción social que se tiene de la Geografía como un saber enciclopédico de carácter descriptivo y memorístico. De hecho, Souto González (2013) critica el habitual enfoque de las pruebas por el “predominio de una concepción de la Geografía escolar anclada en las rutinas enciclopédicas y en una cultura obsoleta, que poco aporta a la comprensión de los grandes problemas mundiales”. Si bien la disciplina se ha modernizado e, incluso, el currículo educativo ha asumido en algunas ocasiones parte de estas innovaciones (Souto González, 2013b), a tenor del análisis realizado, tales cambios no se han plasmado de forma generalizada en las EBAU.

Aunque escasas, sí existen ciertas experiencias innovadoras que arrojan luz sobre las posibles opciones de trabajo futuro para promover una percepción de la Geografía como disciplina moderna y aplicada a través de las EBAU. No obstante, existen una serie de factores limitantes que obstaculizan esta transición. En los siguientes apartados, discutimos en detalle los aspectos de las pruebas EBAU que contribuyen a difundir una idea tradicional de la Geografía (sección 4.1), las experiencias innovadoras que pueden servir como ejemplo del camino a seguir (4.2) y los factores limitantes que impiden la transformación de las pruebas (4.3).

5.1. La promoción de una idea enciclopédica y tradicional de la Geografía en las EBAU

La habitual estructura adoptada en las EBAU fomenta la promoción de una idea tradicional de la Geografía que refuerza sus clichés sociales. En este sentido, son comunes los ejercicios de carácter memorístico y bajo nivel cognitivo de acuerdo con la taxonomía de Bloom, que no requieren entender, aplicar o analizar la información que se maneja (Souto González et al., 2014; Souto González, Fuster García, et al., 2014).

Los ejercicios de conceptos y localización son los más representativos de esta idea, tal y como han planteado con anterioridad otros autores (López Climent, 2001; Souto González and Claudino, 2001). Los primeros se basan en la memorización de un glosario de términos, cuyas definiciones “son ajenas al marco donde se producen y por ello son abstractas y poco significativas” (Souto González & Claudino, 2001). Los segundos se limitan a solicitar al alumno identificar en el mapa una serie de provincias o, en su caso, ríos, montañas, Parques Nacionales o unidades morfoestructurales. En este sentido, reducen la Geografía al tradicional cliché de identificación y listado de límites administrativos o elementos geográficos puntuales.

Los ejercicios de conceptos se justifican en base a la necesidad de que los alumnos conozcan y manejen la terminología esencial de la disciplina, lo que resulta especialmente complicado por el carácter holístico e interdisciplinar de la Geografía (Asociación Española de Geografía, 2019a; García Ruiz & Lara Valle, 2009). Sin embargo, al proporcionar glosarios ad hoc, como el específicamente diseñado para la EBAU por el Instituto Geográfico Nacional (IGN), se promueve su memorización y aprendizaje descontextualizado. Este enfoque reduce la complejidad de la Geografía y elimina parte de sus competencias fundamentales, lo que actúa como impedimento en la comprensión de la Geografía como una disciplina moderna y aplicada. En este sentido, estos glosarios proporcionan definiciones sintéticas y sencillas que, en ocasiones, no recogen toda la complejidad y densidad de los términos planteados. Así, términos como “éxodo rural”, “globalización” o “reconversión industrial” se refieren a procesos complejos, geográficamente variables y de consecuencias socioeconómicas muy diversas, cuyo aprendizaje no parece propicio simplificar en una mera definición de un par de líneas.

Los ejercicios de localización se justifican como instrumento para evaluar el principio de localización (García Ruiz & Lara Valle, 2009) e, incluso, como la vía a través de la cual evaluar la comprensión del sistema territorial y administrativo español (Asociación Española de Geografía, 2019b). Sin embargo, el principio de localización es una competencia bastante más compleja por la que el alumnado debería ser capaz de entender geográficamente una región o espacio y localizar en el mismo, dentro de su contexto, los distintos elementos que la componen. Por otro lado, no parece lógico asumir que un alumno sea realmente conocedor de la organización territorial del Estado por ser capaz de indicar el nombre de varias provincias en un mapa, si bien este es el argumento promovido desde la propia AGE en sus intentos de homogeneizar los exámenes de las distintas CCAA (Asociación Española de Geografía, 2019b).

Resulta significativo el peso porcentual que ambos ejercicios, de conceptos y localización, poseen en las pruebas analizadas. A menudo, llegan a representar entre un 40-50% de la calificación final, especialmente tras la flexibilidad de elección de ejercicios promovida en el contexto de adaptación de las pruebas a la situación generada por la pandemia.

Las preguntas de desarrollo teórico promueven en muchos casos la misma idea de una Geografía memorística y descriptiva. Solicitan al alumno desarrollar temas amplios y tradicionales propios

de la Geografía regional más descriptiva. Aunque se suele indicar que mediante estas preguntas se pretende evaluar la capacidad de síntesis e interrelación del alumnado, competencias fundamentales de la Geografía, en la práctica este tipo de ejercicios no parece promover tales competencias. López Climent (2001) señala que los alumnos se estudian de forma memorística los temas, a menudo a partir de lo prescrito en los libros de texto. En consecuencia, no llevan a cabo ningún proceso de comprensión del sujeto geográfico, ni interrelacionan por sí mismos ninguna de las variables que analizan.

La flexibilidad de elección de ejercicios que se ha implantado en muchas Comunidades Autónomas como consecuencia de la pandemia ha facilitado un mayor peso de este tipo de ejercicios, que inciden en el carácter memorístico y enciclopédico de la Geografía. En el contexto actual, su realización puede llegar a ser suficiente para alcanzar la máxima nota. En 2021, los alumnos gallegos optaron por no realizar el ejercicio práctico, escogiendo la definición de conceptos y el desarrollo de temas teóricos en su lugar como estrategia para aprobar el examen más fácilmente (Asociación Española de Geografía, 2021).

Resulta difícil evitar la transmisión de una idea tradicional y enciclopédica de la Geografía al mismo tiempo que se mantienen ejercicios como los descritos en las EBAU. Cuando estos se incluyen, aunque representen solo una parte de la nota, los alumnos enfocan el aprendizaje de la materia desde la perspectiva descriptiva y memorística y muestran rechazo hacia los ejercicios aplicados, que requieren un mayor nivel de desarrollo cognitivo (Mesejo González, 2007).

5.2. Las experiencias innovadoras que permiten mostrar las prácticas, usos y potencialidades de la Geografía contemporánea

Tradicionalmente, el ejercicio práctico de las EBAU ha sido considerado como el más innovador y cercano a las prácticas profesionales y de investigación en Geografía (Ramos Santos & Calonge Cano, 2012). No obstante, se pueden diferenciar claramente dos tipos de enfoques en la forma en la que estos ejercicios se han planteado en las pruebas analizadas, los cuales coinciden con una idea más tradicional y contemporánea de la Geografía. En el primer enfoque podríamos incluir los clásicos ejercicios de comentario de climogramas, mapas de coropletas o planos de ciudades e, incluso, fotografías. En el segundo enfoque incluimos los ejercicios sobre las técnicas de trabajo del geógrafo (ej. cartografía) o el diagnóstico y la proporción de soluciones a problemas de tipo ambiental, social o territorial.

Ambos ejercicios permiten aplicar los conocimientos geográficos a casos de estudio concretos y demostrar cómo la Geografía permite explicar la realidad territorial de un determinado ámbito. Sin embargo, frente a la visión más académica o escolar que se puede asociar al primer tipo de ejercicios, los segundos proyectan una imagen de la disciplina más conectada con la práctica de políticas públicas y la solución de problemas comunes de la sociedad actual. Souto González & Claudino (2001) critican los primeros por cuanto su finalidad “reside tan sólo en comprobar que el alumno es capaz de hacer dicho ejercicio y no tanto en que se sirve de estas técnicas de trabajo para formular mejor sus argumentos explicativos”. No obstante, algunos de los primeros tipos de ejercicios, como el de análisis e interpretación de paisajes, han sido también reconocidos como métodos muy adecuados y asequibles para la transmisión del saber geográfico (Delgado Peña & Rodrigo Comino, 2012).

Se aprecian también diferencias en el grado de complejidad y aplicación de esos ejercicios y, en consecuencia, en el tipo de aprendizaje asociado a los mismos. En algunos casos, aunque los ejercicios se contextualizan en un caso o problemática concreta, únicamente se solicita al alumno que exponga definiciones, datos o haga una exposición del proceso o problema planteado. En los casos más demandantes, se exige al alumno trabajar con recursos complementarios (mapas, fotografías, datos demográficos o socioeconómicos...), analizarlos y vincularlos con problemas y dinámicas estudiadas, de tal manera que sea capaz de contextualizar el objeto de análisis y entender sus especificidades en el contexto global.

A juicio del autor, es este último tipo de ejercicios el que mejor refleja la complejidad y carácter holístico de la disciplina, que obliga a trabajar desde teorías globales, pero comprender en detalle las características específicas que determinan el hecho geográfico analizado. Este tipo de ejercicios exige así contextualizar procesos, interrelacionar elementos, analizar la realidad desde una perspectiva holística, utilizar el vocabulario adecuado y saber leer los principales recursos de información geográfica, tales como mapas o fotografías. En los otros casos se cae en el riesgo de adoptar actitudes de aprendizaje memorístico y enfocar la enseñanza de la Geografía desde una perspectiva descriptiva, ajena al análisis y la reflexión.

Souto González (1998, 2011) y Souto et al. (2014) analizaron las distintas EBAU de Geografía a nivel nacional e identificaron cómo las pruebas de Cataluña y, especialmente, la Comunidad Valenciana, eran las únicas que diferían globalmente del modelo general y proporcionaban un punto más innovador, capaz de romper con la visión tradicional, descriptiva y memorística asociada a la Geografía. Sin embargo, estas innovaciones presentan ciertas limitaciones. En el caso catalán, aunque se adopta una estructura de la prueba centrada en el planteamiento de una serie de problemas ambientales, socioeconómicos y territoriales, el peso de las preguntas de teoría es muy relevante y, en la mayor parte de los casos, no se llega a requerir la clara aplicación de los conocimientos al caso de estudio específico que se plantea al alumno. Para el caso de la Comunidad Valenciana, como consecuencia de la flexibilidad impuesta por las adaptaciones de las pruebas al Covid, se da la posibilidad al alumno de prescindir de los ejercicios de carácter práctico y aplicado y escoger los ejercicios basados en la definición de conceptos o la exposición de temas teóricos.

Cuando los exámenes incluyen ejercicios prácticos y más próximos a visiones actuales de la Geografía, junto a ejercicios de carácter descriptivo o memorístico, se ha apreciado como los primeros se resuelven de forma descriptiva, poco satisfactoria (García Ruiz & Lara Valle, 2009; Mesejo González, 2007), incluso a modo de exposición de tema teórico (López Climent, 2001), o no se llegan a escoger si se ofrece la posibilidad de elección (Asociación Española de Geografía, 2019a). Esto revela que los alumnos no han sido capaces de adquirir las habilidades y conocimientos necesarios, que son los propios de la disciplina.

5.3. Los factores que impiden el cambio de modelo

Pese a la idea compartida entre la comunidad de geógrafos de que la Geografía contemporánea es una disciplina alejada de procesos de descripción, memorización o localización de elementos sobre un mapa, lo cierto es que la Geografía universitaria no ha sido capaz de hacer uso de sus competencias para modificar la imagen que de la Geografía se transmite en Bachillerato, tal y como revela el análisis que se ha realizado de las pruebas EBAU para el último curso académico.

La Asociación Española de Geografía (AGE) ha elaborado un documento de recomendaciones para estandarizar las pruebas EBAU de Geografía en toda España que promueve la estructura tradicional de la prueba (Asociación Española de Geografía, 2019b), lo que contradice sus propias demandas ante las instituciones educativas. En este sentido, la AGE solicitó por carta a la Ministra de Educación incrementar en el currículo “los contenidos procedimentales (basados en geo-información) y actitudinales (ODS) que permitan una enseñanza más activa o menos enciclopédica” (Asociación Española de Geografía et al., 2020). Esta incoherencia es especialmente relevante por cuanto Souto et al. (2014) incluso plantean que las EBAU de Geografía son menos ambiciosas en la promoción de esos contenidos procedimentales que el propio currículo educativo legalmente aprobado.

Varias razones permiten explicar estas contradicciones y el mantenimiento de la estructura tradicional de la prueba con el paso de las décadas. En primer lugar, las demandas de los profesores de Bachillerato, que exigen criterios claros de corrección y pruebas sencillas de preparar (Asociación Española de Geografía, 2019a; González González, 2011; Souto González & Claudino, 2001). Pruebas cerradas, de fácil solución y para las que existe una única respuesta objetiva, cumplen con tales requisitos. Al contrario, pruebas prácticas más abiertas, de carácter analítico, son más difíciles de evaluar de forma objetiva y pueden ser consideradas más complejas de enseñar por parte de profesorado no geógrafo y ajeno a las prácticas y posibilidades de la Geografía contemporánea.

A menudo, parte del debate sobre las pruebas se centra también en su escasa tasa de éxito y las dificultades del alumnado para superarla o sacar buena nota (García Ruiz & Lara Valle, 2009; Ibarra Benlloch, 2011; Navarro Luna & Gil Salvador, 2011). Las pruebas objetivas y memorísticas, como las de conceptos o localización, se suelen considerar buenas estrategias para facilitar la nota del alumnado y, por tanto, mejorar su percepción y actitud hacia el examen y, por ende, hacia la asignatura (Asociación Española de Geografía, 2019a; García Ruiz & Lara Valle, 2009). Sin embargo, apostar por esta estrategia supone mejorar la percepción utilitarista que los alumnos tienen de la Geografía (materia con la que obtener una buena nota en el examen), en vez de una estrategia que implique difundir socialmente los contenidos y prácticas de la Geografía contemporánea y que, por tanto, haga nuestra disciplina socialmente más conocida. Además, Souto González (2011) revela como las notas obtenidas por el alumnado en pruebas más innovadoras y aplicadas son similares a las conseguidas en pruebas tradicionales que incluyen ejercicios de conceptos, localización o exposición de temas teóricos.

La dificultad de revertir prácticas arraigadas y la tradición habitualmente adoptada en el diseño de estas pruebas es también otro factor limitante fundamental que explica la falta de innovación en la propuesta de las EBAU. A menudo se hace referencia a un modelo de prueba estable, arraigado y exitoso (García Ruiz & Lara Valle, 2009; Navarro Luna & Gil Salvador, 2011; Ramos Santos & Calonge Cano, 2012), lo que impide adoptar la perspectiva crítica indispensable para llevar a cabo su transformación.

Finalmente, la falta de un diagnóstico adecuado y holístico del problema pudiera ser también una de las razones que limitan la transformación de las pruebas. En este sentido, a menudo se asocia el rechazo a la asignatura de Bachillerato y la EBAU al denso temario de la asignatura o a la falta de preparación del profesorado de Bachillerato, entre el que el número de geógrafos suele ser reducido (Navarro Luna & Gil Salvador, 2011; Ramos Santos & Calonge Cano, 2012). Sin embargo, varias experiencias revelan como la prueba universitaria puede reducir o concretar el número de

contenidos que se evalúan realmente (Asociación Española de Geografía, 2019a; Ibarra Benlloch et al., 2014). Por otro lado, García Ruiz & Lara Valle (2009) rechazan el mito de la culpabilidad del profesorado de Bachillerato, que se siente muchas veces comprometido con la asignatura y con las capacidades necesarias para impartirla.

La superación de estas limitaciones, especialmente en lo que se refiere a los recelos mostrados por el profesorado de Bachillerato, puede pasar por estrategias de tutela y colaboración continua, como las que se han puesto en práctica desde la Universidad de Zaragoza (Ibarra Benlloch et al., 2014; Ibarra Benlloch & Lacosta Aragüés, 2010). A través de su formación y la explicación clara de los ejercicios de la prueba, el profesorado de Bachillerato se puede sentir más cómodo y receptivo a la hora de preparar ejercicios más complejos y abiertos, que conecten mejor con el campo de trabajo actual de la Geografía.

Se trata de unas estrategias que, tal y como revela el informe elaborado por Buzo Sánchez e Ibarra Benlloch (2018), son bien vistas e incluso demandadas por el profesorado de Bachillerato, que las prefieren a las actividades que se realizan con el alumnado, las cuales son más comunes. De hecho, las conclusiones del mismo informe señalan que existe parte del profesorado que demanda también un temario más aplicado y menos teórico y que, por tanto, podría ser receptivo a la transformación de la prueba hacia un modelo menos memorístico y descriptivo (Buzo Sánchez & Ibarra Benlloch, 2018).

6. Conclusiones y recomendaciones

Este estudio ahonda en el diagnóstico y conclusiones ya alcanzadas en varios trabajos en las últimas décadas. Las EBAU de Geografía siguen un modelo tradicional que puede actuar como obstáculo para transformar, desde la enseñanza de la Geografía en niveles preuniversitarios, la imagen social de la disciplina. En este sentido, resulta difícil combatir clichés y convecciones sociales que se promueven en instrumentos de amplio alcance social como las EBAU. No obstante, estudios específicos sobre la percepción social de la Geografía entre estudiantes y egresados de Bachillerato pueden aportar más luz al respecto.

Se han identificado los ejercicios de carácter aplicado y alto nivel cognitivo, que abordan problemas ambientales, socioeconómicos y territoriales, como aquellos que permiten transmitir una idea contemporánea de la Geografía como una disciplina de clara aplicación práctica y útil para resolver los problemas del mundo actual. Aunque en muchas CCAA este tipo de ejercicios tiene un peso residual o no suficientemente relevante, ciertas experiencias revelan cómo es posible articular pruebas en torno a casos aplicados que promuevan un tipo de aprendizaje reflexivo. En este sentido, pese a las limitaciones que impone el currículo educativo, los contenidos de Geografía de España ofrecen un gran número de posibilidades para orientar la enseñanza desde esa perspectiva.

Las experiencias asturiana, riojana o valenciana, entre otras, que se alejan del modelo tradicional de prueba EBAU con una estructura rígida sostenida en ejercicios de conceptos, localización, desarrollo teórico y un caso aplicado, muestran el camino sobre el que seguir a la hora de definir una prueba que rompa con la imagen tradicional de la Geografía que a menudo se transmite. No obstante, el cambio de la prueba es una tarea compleja, por cuanto se trata de pruebas diseñadas a nivel autonómico que, además, son acordadas por un amplio espectro de la comunidad escolar y universitaria y cuentan con una estructura muy estable y sostenida en el tiempo. En este sentido,

un cambio en tal dirección requiere de coordinación territorial, contacto continuo con el profesorado de niveles preuniversitarios, así como un diagnóstico común y compartido, que permita adoptar una posición común y crítica y evite actitudes complacientes o resignadas. La AGE es un actor clave que puede encargarse de liderar este proceso, dando continuidad a las recientes tareas de coordinación de las pruebas EBAU y su labor de defensa de una enseñanza de Geografía moderna y actualizada en el contexto de la última reforma educativa.

Financiación

El autor agradece al Ministerio de Ciencia e Innovación por la financiación de su actividad investigadora: «Ayudas para contratos Juan de la Cierva-formación 2019 [FJC2019-040043]».

Conflicto de intereses

No existe ningún tipo de conflicto de intereses.

Bibliografía

- Asociación Española de Geografía. (2019a). Acta de reunión de AGE con los responsables de las pruebas de acceso a la enseñanza universitaria. https://www.age-geografia.es/site/wp-content/uploads/2019/11/Acta-EBAU_26-julio-2019.pdf
- Asociación Española de Geografía. (2019b). Recomendaciones de la AGE para el diseño de los exámenes de Geografía a la universidad. <https://www.age-geografia.es/site/wp-content/uploads/2019/09/Recomendaciones-de-la-AGE.pdf>
- Asociación Española de Geografía. (2021). Acta de la reunión de la Junta Directiva de la AGE con coordinadores/as de las pruebas EVAU/EBAU. https://www.age-geografia.es/site/wp-content/uploads/2021/07/acta_coorevau_2021-3_signed.pdf
- Asociación Española de Geografía, Geógrafos, C. de, & Real Sociedad Geográfica. (2020). Carta a la Ministra de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España de la Asociación Española de Geografía, Colegio de Geógrafos y la Real Sociedad Geográfica. <https://www.age-geografia.es/site/wp-content/uploads/2020/03/Carta-a-la-Sra.-CELAÁ-DIÉGUEZ-1.pdf>
- Barrado Timón, D. A. (2001). El papel de la geografía en la formación de técnicos en turismo. *Cuadernos de Turismo*, 7, 7–22.
- Bartolomé Piña, P. (2011). Una reflexión sobre las pruebas de acceso a la universidad en la asignatura de geografía. En V. Gozávez Pérez & J. A. Marco Molina (Eds.), *Geografía, retos ambientales y territoriales. XXII Congreso de Geógrafos Españoles* (pp. 305–307). Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad de Alicante.
- Bartolomé Piña, P. A., & Matarredona Coll, E. (2007). Las relaciones entre la universidad y las enseñanzas medias: las EBAU. En M. J. Marrón Gaité, J. Salom Carraco, & X. M. Souto González (Eds.), *Las competencias geográficas para la educación ciudadana* (pp. 441–448). Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad de Valencia.
- 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.
- Buzo Sánchez, I., & Ibarra Benlloch, P. (2018). La posición de la Geografía en la Educación Secundaria y el Bachillerato. <https://www.age-geografia.es/site/wp-content/uploads/2018/07/informeage-131024020247-phpapp01.pdf>
- de la Calle Carracedo, M. (2013). La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. En Rafael de Miguel González, M. L. de Lázaro y Torres, & M. J. Marrón Gaité (Eds.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 33–52). Institución «Fernando el Católico», CSIC.
- Delgado Peña, J. J., & Rodrigo Comino, J. (2012). El trabajo de campo y las competencias geográficas en el estímulo para el estudio de la Geografía: aplicación en un aula de 2o de Bachillerato. *Didáctica Geográfica*, 13, 35–56.

- Delgado Viñas, C. (2017). La renovación de la enseñanza universitaria de la Geografía y la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En Rafael Sebastián Alcaraz & E. M. Tonda Monllor (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Geografía para el siglo XXI* (pp. 17–46). Universidad de Alicante.
- García Ruiz, A. L., & Lara Valle, J. J. (2009). La enseñanza de la Geografía en Bachillerato: datos y consideraciones sobre sus resultados en selectividad. *Cuadernos Geográficos*, 44, 193–232.
- Garrido Cumbreira, M., de Azpillaga, L., García Martín, M., & López Lara, E. (2011). La imagen de la Geografía en la titulación de Geografía y gestión del territorio de la Universidad de Sevilla: Situación actual (2008-2011) y propuestas para su mejora. En J. J. Delgado Peña, M. L. de Lázaro y Torres, & M. J. Marrón Gaité (Eds.), *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 72–82). Universidad de Málaga, Asociación de Geógrafos Españoles.
- González González, M. J. (2011). La geografía en las pruebas de acceso a la universidad. En J. J. Delgado Peña, M. L. de Lázaro y Torres, & M. J. Marrón Gaité (Eds.), *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 652–659). Universidad de Málaga, Asociación de Geógrafos Españoles.
- Ibarra Benlloch, P. (2011). La coordinación y comunicación entre el profesorado de Secundaria y Bachillerato y el universitario. Problemas y potencialidades. En V. Gozávez Pérez & J. A. Marco Molina (Eds.), *Geografía y desafíos territoriales en el siglo XXI* (pp. 267–277). Asociación Española de Geografía.
- Ibarra Benlloch, P., Barreiro Bordonaba, L., Calvo Palacios, J. L., Cancer Pomar, P., Lacosta Aragüés, A. J., Lasaosa Sánchez, M., Mayoral Forníes, L., & Ollero Ojeda, A. (2014). La Geografía en segundo de Bachillerato y en las pruebas de acceso a las enseñanzas universitarias. Situación actual y nuevos planteamientos en Aragón. *Geographicalia*, 59–60, 165–182. https://doi.org/10.26754/ojs_geoph/geoph.201159-60830
- Ibarra Benlloch, P., & Lacosta Aragüés, A. (2010). Renovación de objetivos y planteamientos metodológicos innovadores en las pruebas de acceso a las enseñanzas universitarias de geografía en la Universidad de Zaragoza. En M. J. Marrón-Gaité & M. L. de Lázaro y Torres (Eds.), *Geografía, educación y formación del profesorado en el marco del espacio europeo de educación superior* (pp. 385–404). Asociación Española de Geografía.
- López Climent, E. A. (2001). Las pruebas de acceso a la universidad y la enseñanza de la Geografía en el Bachillerato español. En M. J. Marrón Gaité (Ed.), *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio* (pp. 611–618). Asociación Española de Geografía. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=658378%5Cnhttp://files/169/articulo.html>
- Martín Martín, J., & Vázquez Sánchez, M. L. (2011). La geografía en las pruebas de selectividad (PAEG). En J. J. Delgado Peña, M. L. de Lázaro y Torres, & M. J. Marrón Gaité (Eds.), *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 670–677). Universidad de Málaga, Asociación de Geógrafos Españoles.
- Martín Vide, J. (2011). Reflexionando sobre la Geografía. En V. Gozávez Pérez & J. A. Marco Molina (Eds.), *Geografía, retos ambientales y territoriales*. XXII Congreso de Geógrafos Españoles.
- Martínez Medina, R., & Gil Meseguer, E. (2011). Las pruebas de selectividad de geografía en el distrito único de la región de Murcia. En J. J. Delgado Peña, M. L. de Lázaro y Torres, & M. J. Marrón Gaité (Eds.), *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 660–669). Universidad de Málaga, Asociación de Geógrafos Españoles.
- Mateo Girona, R. (2016). La enseñanza de la geografía. Reflexiones sobre el análisis de las pruebas de acceso a la universidad y sus resultados. En Rafael Sebastián Alcaraz & E. M. Tonda Monllor (Eds.), *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía* (pp. 135–151). Universidad de Alicante.
- Mesejo González, C. (2007). Las pruebas de acceso a la universidad vistas desde el noroeste. En M. J. Marrón Gaité, J. Salom Carraco, & X. M. Souto González (Eds.), *Las competencias geográficas para la educación ciudadana* (pp. 451–456). Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad de Valencia.
- Miguel González, R. (2018). La geografía en el currículo de ciencias sociales o el mito del eterno retorno. En E. López Torres, C. R. García Ruiz, & M. Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 533–544). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Miguel González, Rafael, Donert, K., & Koutsopoulos, K. (2019). *Geospatial Technologies in Geography Education*. Springer.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2014a). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. In Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>

- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2014b). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. In Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2014-2222>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2016). Real Decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2016/07/29/310/con>
- Ministerio de la Presidencia Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. (2021). Orden PCM/2/2021, de 11 de enero, 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. <https://www.boe.es/eli/es/o/2021/01/11/pcm2>
- Navarro Luna, J., & Gil Salvador, F. (2011). La prueba de acceso en la materia de geografía en la Universidad de Sevilla. En J. J. Delgado Peña, M. L. de Lázaro y Torres, & M. J. Marrón Gaité (Eds.), *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 678–688). Universidad de Málaga, Asociación de Geógrafos Españoles.
- Ortega Valcárcel, J. (2000). *Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía*. Ariel.
- Ramos Santos, J., & Calonge Cano, 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, 25–37.
- Rodríguez Lestegás, F. (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de La Asociación de Geógrafos Españoles*, 33, 173–186. <https://doi.org/10.21138/bage.421>
- Sebastiá Alcaraz, R., & Tonda Monllor, E. (2015). Investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía a partir del Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles: análisis bibliométrico. *Boletín de La Asociación de Geógrafos Españoles*, 68, 429–448. <http://www.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/1869>
- Sebastiá Alcaraz, Rafael, & Tonda Monllor, E. M. (2014). Líneas de investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía, a partir de la revista Scripta Nova. *Ar@cne*, 186, 18 p. <http://www.ub.edu/geocrit/aranca/aranca-186.htm>
- Souto González, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimientos del medio*. Ediciones del Serbal.
- Souto González, X. M. (2013a). Investigación e innovación educativa: El caso de la geografía escolar. *Scripta Nova*, 17. <https://doi.org/10.1344/sn2013.17.14960>
- Souto González, X. M. (2013b). Didáctica de la Geografía y currículo escolar. En Rafael de Miguel González, M. L. de Lázaro y Torres, & M. J. Marrón Gaité (Eds.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 121–147). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Souto González, X. M. (2011). Las EBAU de Geografía. ¿Un obstáculo o una oportunidad? En P. Miralles Martínez, S. Molina Puche, & A. Santisteban Fernández (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 271–284). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Souto González, X. M., & Claudino, S. (2001). Obstáculos en la innovación de la didáctica de la geografía. En M. J. Marrón Gaité (Ed.), *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio* (pp. 191–204). Asociación Española de Geografía.
- Souto González, X. M., Fuster García, C., & Sáiz Serrano, J. (2014). Un Camino De Ida Y Vuelta: Reválidas Y Selectividad En Las Rutinas Escolares De La Enseñanza De La Geografía E Historia. En J. Pagès Blanch & A. Santisteban Fernández (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 157–166). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Souto González, X. M., Vercher, V. M., & Rodríguez, M. (2014). ¿Se puede mejorar el aprendizaje espacial con las EBAU? Un estudio de caso: la EBAU de Geografía de Valencia de 2012. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28, 43–63. <https://doi.org/10.7203/dces.28.3743>
- Vera Aranda, Á. L., & de Lázaro y Torres, M. L. (2011). La enseñanza de la Geografía en Bachillerato a partir del análisis de los libros de texto. *Didáctica Geográfica*, 11, 169–177.