



EL DESARROLLO DE LA LOGSE: LAS NUEVAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

MANUEL MARTÍ RECOBER (*)
FERRÁN FERRER JULIÀ (**)
ANNA CUXART JARDÍ (***)

INTRODUCCIÓN

Las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAAU) tienen una gran repercusión social y todos los años, hacia el mes de junio, ocupan la atención de los medios de comunicación. Es natural que esto ocurra debido al gran número de alumnos que, por estas fechas, se tienen que enfrentar a estas pruebas (en junio de 1996 en toda España¹ fueron 215.729 los alumnos presentados; en Cataluña se examinó un 15,6% de los mismos, es decir, 33.835 estudiantes). El interés social que estas pruebas provocan se debe también a la preocupación de las familias por la enorme incidencia que el resultado tiene en el futuro personal de los alumnos que aspiran a entrar en la universidad y a elegir la titulación a la que quieren acceder. Por otra parte, como es lógico, los profesores de enseñanza secundaria también se sienten afectados por los resultados que obtienen sus alumnos en las pruebas. El clima que todo ello

genera impide que se pueda desarrollar un debate sereno y objetivo en torno a las PAAU y hace difícil que los responsables políticos y administrativos de la educación tomen las decisiones que se consideren oportunas, medidas que, por otra parte, serían de especial importancia en el momento actual en que se está poniendo en marcha el nuevo Bachillerato previsto en la LOGSE.

Conviene recordar que las PAAU (la denominada selectividad) constituyen una etapa puntual, concreta dentro del *proceso de transición desde la enseñanza secundaria a la universidad*; no es la más importante y, sin embargo, es sin duda la que atrae con más fuerza la atención de los ciudadanos. Es conveniente considerar estas pruebas con suficiente perspectiva y no analizarlas de manera aislada sin tener en cuenta otras etapas o procesos educativos, como son:

- La orientación al alumno dentro de la enseñanza secundaria, conside-

(*) Catedrático de la Universidad Politécnica de Cataluña, Departamento de Estadística e Investigación Operativa, Coordinador del COU y de las PAAU de Cataluña.

(**) Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universidad Autónoma de Barcelona.

(***) Departament d'Economia, Universitat Pompeu Fabra.

(1) *Estadística de las pruebas de Acceso a la Universidad 1996*, INE, 1997. Un 9,3% de los alumnos que se enfrentan a las PAAU provienen del bachillerato LOGSE y de la Reforma de las Enseñanzas Medias.

rando cuándo, cómo y con qué medios se lleva ésta a cabo.

- La graduación en secundaria: las condiciones para la obtención del título de bachiller.
- El establecimiento de los requisitos para el acceso a la universidad: las PAAU entre otros.
- La selección y ordenación de los alumnos por parte de las universidades que, excepto para unas pocas titulaciones², se realiza actualmente de forma automática a partir de la denominada «nota de acceso» y del número de plazas disponibles³.
- La acogida que encuentran los alumnos cuando llegan a las universidades.
- Las normas de permanencia en la universidad, en especial las correspondientes al primer curso.

En muy diversos foros se vienen anunciendo y debatiendo acerca de los cambios que se van a producir en los sistemas educativos como consecuencia de las transformaciones sociales⁴ que estamos viviendo con la llegada del nuevo siglo: cambios relativos a aspectos culturales, políticos, tecnológicos, del mercado de trabajo y de la

globalización de la economía, etc. Se insiste en la urgente necesidad que tiene la universidad de adaptarse⁵ a una nueva situación, que resulta impredecible en muchos aspectos, pero en la que ya empiezan a perfilarse algunas de las grandes tendencias.

La puesta en marcha de la LOGSE ha provocado un cambio sustancial en los contenidos y la orientación del Bachillerato y, por consiguiente, habrá de repercutir en el carácter que deberán tener las nuevas PAAU. La LOGSE es la primera ley educativa promulgada en España, desde el siglo pasado, en la que no se establecen unos estudios específicos de enseñanza secundaria (en su segundo ciclo) con el objetivo exclusivo de preparar a los alumnos que desean ingresar en la universidad. Es más, la LOGSE establece en su artículo 29.2 unas pruebas de acceso a la universidad (PAAU-LOGSE) que debe realizar el alumno después de haber obtenido el título de bachiller, sin que exista un curso específico de orientación y preparación para la universidad, equivalente o similar al COU. Por consiguiente, la realización de dichas pruebas recae y es responsabilidad de la universidad. Con la LOGSE se establece, pues, un nuevo marco normativo para las PAAU que todavía no ha sido desarrollado.

(2) Bellas Artes, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF) y Traducción e Interpretación.

(3) Después de más una década de funcionamiento del actual sistema de asignación de plazas, todavía hay personas, con responsabilidades en el ámbito de la educación, que no conocen el mecanismo que lleva a la obtención de la denominada «nota de corte» para cada centro y titulación. Esta nota está simplemente en función del número de plazas ofertadas y del número de personas que solicitan (a través de la preinscripción) cada una de las titulaciones. Es por consiguiente un resultado automático consecuencia de la demanda y de la oferta de cada universidad, centro y titulación.

(4) El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, *La Educación encierra un tesoro*, Santillana-Ediciones UNESCO (1996), analiza y propone puntos de vista extraordinariamente atractivos. En él se insiste en la necesidad de contemplar la educación y el aprendizaje como una actividad que los ciudadanos deberán abordar a lo largo de toda su vida.

(5) La revista *The Economist* ha publicado muy recientemente (4 de octubre de 1997) en uno de sus habituales «surveys» un lúcido diagnóstico sobre las universidades, comparando la situación en diversos países, y poniendo especial énfasis en los aspectos positivos que presenta la gran diversidad de las instituciones de educación superior existentes en Estados Unidos (frente a la mayor uniformidad existente en los países europeos) de cara a poder acoger alumnos que también presentan una gran diversidad en su preparación y sus objetivos cuando acceden a la universidad.

Por primera vez, durante el curso 1996-1997 todos los alumnos de 12 años han cursado primero de ESO, por consiguiente el nuevo Bachillerato será el único vigente en junio del 2002, de forma que lo habrán cursado todos los alumnos que en aquel momento deseen ingresar en la universidad española.

Debe tenerse presente, además, que en algunas comunidades autónomas se está llevando a cabo muy rápidamente la implantación adelantada del nuevo Bachillerato, de forma que, si se cumplen las previsiones, en Cataluña por ejemplo, en el curso 1998-1999 todos los alumnos que hayan terminado segundo de BUP pasarán a cursar primero de bachillerato LOGSE, y así el 100% de los alumnos que deseen ingresar en la universidad habrán de realizar las PAAU-LOGSE en junio del año 2000.

En el curso 1996-1997, en Cataluña, el 11,4% de los alumnos que terminaron la enseñanza secundaria en el mes de junio y se examinaron de las PAAU habían cursado el bachillerato LOGSE. Dentro de 2 años, en 1999, serán más del 50% los alumnos que procedan de este nuevo bachillerato y el año 2000 pasarán a ser, como se ha indicado, la totalidad de los mismos. Es decir, el COU continuará vigente como máximo cinco cursos, incluyendo el actual año académico 1997-1998, y se extinguirá anticipadamente dentro de 2 años en algunas comunidades autónomas.

Por consiguiente, el desarrollo normativo necesario para la implantación de las PAAU correspondientes al bachillerato LOGSE se presenta como un aspecto de atención urgente.

Por otra parte, es necesario destacar que existe un acuerdo prácticamente uná-

nime entre los rectores de distintas universidades sobre las funciones que debe cumplir el nuevo sistema de transición entre la enseñanza secundaria y la universidad, como se comprobó en el seminario del Consejo de Universidades realizado en Barcelona en octubre de 1996. Éstas son las funciones que allí se señaló que habrán de cumplir las nuevas PAAU:

- Asegurar que los alumnos que acceden a la enseñanza universitaria tengan los conocimientos, la preparación y las capacidades suficientes para seguir con un normal aprovechamiento los estudios universitarios.
- Orientar a los alumnos, en función de sus capacidades específicas, en la elección de estudios universitarios.
- Ordenar, en función de sus «méritos», a los alumnos para que éstos puedan ejercitarse en su capacidad de elección ante los diversos estudios universitarios. De esta manera también se puede seleccionar a los estudiantes para unos determinados estudios universitarios.

El presente trabajo va a centrarse en algunas cuestiones en torno a estas PAAU. En el apartado siguiente de este artículo se hace referencia a algunos de los trabajos y debates que se han realizado durante los tres últimos años con objeto de elaborar una propuesta para las nuevas PAAU. En el apartado tercero aparece un análisis de diversas propuestas⁶ sobre el sistema de transición entre la enseñanza secundaria y la superior. El apartado cuarto tiene como

(6) Una parte significativa de las propuestas que se presentan figuran en:

– *Reflexiones sobre el sistema de acceso a la Universidad*. Barcelona. Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC), 1995.

– *Els sistemes d'accés a la Universitat des d'una perspectiva Internacional*. Barcelona, CIC, 1996.

– *El Sistema de transición entre la enseñanza secundaria y la Universidad*. Conclusiones del Consejo de Universidades. Barcelona 1996.

objetivo traer a consideración algunos tópicos que aparecen frecuentemente en relación con la selectividad. Para finalizar este trabajo se presentan una serie de conclusiones sobre el tema.

ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL

LA REFORMA DE LAS PAAU EN 1993

Con motivo de la última reforma de las PAAU, llevada a cabo en 1993, y con objeto de aportar elementos para el debate, se recogieron, en un documento que probablemente haya tenido poca difusión⁷, las principales conclusiones de diversos estudios que se realizaron a partir de 1987, fecha en la que se había llevado a cabo la anterior revisión. Este documento incluía propuestas concretas de modificación de las PAAU. En los anexos aparecía un cuadro resumen en el que se reflejaban las características del sistema de acceso a la educación superior en seis países de la Unión Europea. Además en él se reseñaban las modificaciones legales que iban a ser necesarias para llevar a cabo dichas modificaciones, y que luego han sido recogidas en diversas disposiciones⁸. Por ello, resulta un ejercicio interesante repasar las propuestas que se realizaron por estas fechas y comprobar que, en gran parte, se refieren a problemas que todavía siguen existiendo en el momento actual. La única diferencia sustancial viene dada por la urgencia, ya señalada, de desarrollar la LOGSE debido a la rápida implantación del nuevo Bachillerato, cuando sin duda hubiera sido conveniente experimentar una puesta en marcha progresiva de las nuevas PAAU, tal como se ha hecho con el nuevo Bachillerato.

Los trabajos encargados, bajo la coordinación del CIDE, que se reseñaban en el documento indicado, constituyeron un notable esfuerzo de análisis y de clarificación de ideas; muchos de ellos, como los de A. Sans, T. Escudero y M. Muñoz-Repiso, aparte del interés de los análisis cuantitativos que presentan, resultan elementos clave para el estudio del tema.

Debe tenerse en cuenta que el análisis de los datos sobre los resultados de las PAAU es un tema muy complejo por la naturaleza de los mismos y por la gran cantidad de variables que influyen en ellos. Aunque existe una abundante literatura sobre el tema, no se ha llegado a conclusiones definitivas en diversas cuestiones. En el artículo, algunos factores que inciden en el rendimiento y en la evaluación de los alumnos en las PAAU, incluido en este mismo número, se resumen algunas de los resultados obtenidos sobre este tema por nuestro equipo.

El anterior documento, publicado por el Consejo de Universidades, recuerda, en unos términos hoy todavía vigentes, que las PAAU «viene siendo desde hace bastantes años objeto de polémica» y, aunque se han realizado diversas modificaciones de las pruebas, «con la introducción de las reformas ha coexistido una acusada sensibilidad social hacia el tema». Quizás por éstos y otros motivos, la reforma de 1993 quedó limitada a diversos aspectos formales del desarrollo de las pruebas: fijar el número máximo de exámenes por corrector en 200, desarrollar la prueba en tres días y establecer la publicación de las pautas de corrección de carácter general. Sin embargo no entró en el fondo de los aspectos académicos.

La única modificación, en este sentido, consistió en fundir «en uno solo los exámenes correspondientes a comentario de texto y lengua, pero asegurando la consecu-

(7) Memoria de actividades, junio de 1991-julio de 1993, Secretaría General del Consejo de Universidades, pp. 81-126. En este documento se reseñan diversas referencias bibliográficas de gran interés.

(8) Real decreto 807/1993 de 28 de mayo y Orden Ministerial de 9 de junio de 1993.

ción de los objetivos de evaluación que tenían encomendados y manteniendo el peso en la calificación final». Su aplicación ha tenido muy pocas consecuencias prácticas; hubiera sido deseable incluir en las PAAU una prueba de comprensión y expresión escrita como elemento, que muchos especialistas consideran esencial, para comprobar uno de los aspectos de la madurez alcanzada por los alumnos, sin el peligro de diluir este aspecto al valorarlo conjuntamente en una prueba de lengua.

La única norma existente en 1993⁹ sobre las PAAU-LOGSE indicaba en su preámbulo: «dado que, durante el período transitorio que establece el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, que regula el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, coexistirán los procedimientos de acceso correspondientes a los estudios del COU y al de las nuevas enseñanzas, parece necesario evitar todo tipo de discriminación en las condiciones de acceso a los alumnos que realicen las pruebas desde cualquiera de los dos procedimientos de acceso». Parece claro que la preocupación principal del legislador era que el pequeño número de alumnos que entonces cursaban el Bachillerato experimental o el nuevo Bachillerato LOGSE se encontraran en unas condiciones lo más homogéneas posible, en relación a los que, de forma mayoritaria, cursaban BUP-COU. Más tarde, en 1994¹⁰, se introdujeron únicamente unas pequeñas modificaciones, acordes con la reforma que se había llevado a cabo en 1993.

Es de destacar que la primera parte de las PAAU-LOGSE vigentes, reguladas por la

orden ministerial 1993 antes citada, concretamente en su artículo 7.2 indica: «El primer ejercicio versará sobre las materias comunes del bachillerato, apreciará la formación general del alumno y estará concebido para evaluar destrezas académicas básicas, como la comprensión de conceptos, el manejo del lenguaje y las capacidades para analizar, relacionar y sintetizar». También en estas PAAU se configuran tres ejercicios de análisis de un texto: de lengua española, de lengua extranjera y de carácter filosófico o histórico. En la práctica, estos ejercicios han derivado, por lo menos en parte, hacia pruebas de contenidos de lengua, lengua extranjera y filosofía o historia, desvirtuándose por consiguiente su carácter de prueba de madurez.

ALGUNOS TRABAJOS RECENTES

En octubre de 1994 la comisión del COU y de las PAAU del Consejo Interuniversitario de Cataluña (CIC), por iniciativa del entonces presidente de la misma Dr. Argullol, Rector de la Universidad Pompeu Fabra, acordó nombrar una ponencia¹¹ con el objetivo de analizar los problemas planteados por la selectividad (en el supuesto de que no existiera ninguna limitación a causa de la legalidad vigente, y dando por sentado que ésta se podría cambiar en aquellos aspectos que fuera necesario). Se trataban de proponer medidas para llegar a una transformación de la forma de transición entre la enseñanza secundaria y la universidad.

(9) Está en vigor la Orden Ministerial de 10 de diciembre de 1992 (BOE 12-1-93) *por la que se regulan las pruebas de acceso a la universidad de los alumnos que hayan cursado las enseñanzas de bachillerato previstas en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación del Sistema Educativo, durante el período de implantación anticipada de estas enseñanzas*. Esta orden tiene el carácter de norma básica.

(10) Orden Ministerial de 19 de mayo de 1994 (BOE 24-5-94).

(11) La ponencia estaba formada por Manuel Martí Recober, Coordinador de las PAAU de Cataluña, Ferrán Ferrer Julià, Profesor de la UAB, Josep Grané Manlleu, Profesor de la UPC, Valentí Pedrosa Rius, Vice-gerente de la UPF, Joan Busqueta Riu, Profesor de la UdL e Irene Rigau Oliver, Secretaria del CIC.

La ponencia comenzó su trabajo en mayo de 1995 y presentó un primer documento¹², que aparece mencionado en diversas ocasiones a lo largo de este artículo, que fue presentado a la comisión y luego al pleno del CIC. Este último acordó que la ponencia continuara sus trabajos y al mismo tiempo encargó un estudio comparativo sobre los distintos sistemas de acceso a la universidad que tienen otros países¹³.

En abril de 1996 la ponencia dio por terminados sus trabajos y entregó su propuesta. El Dr. Nadal, Rector de la Universidad de Girona, presidente de la Comisión de COU y PAAU del CIC en aquel momento, hizo suyas las conclusiones y propició el debate en la comisión. A continuación estas mismas conclusiones fueron aceptadas por parte de los rectores de las siete universidades públicas catalanas.

En julio de 1996, después de las elecciones generales y del consiguiente cambio de gobierno, la Secretaría General del Consejo de Universidades propuso realizar una reunión/seminario de la Comisión Académica dedicada a las PAAU. En esta ocasión se trataba de preparar un documento que sirviera de base para la discusión. Para ello se formó una ponencia constituida por cinco miembros del Consejo¹⁴.

Entre otros aspectos, se consideraron los posibles efectos que podría tener la propuesta del Consejo de Europa sobre la circulación de estudiantes entre sus países miembros, que estaba en discusión en aquel momento y que imponía una prueba de graduación antes de obtener el título de bachiller. Ante la fuerte insistencia de las autoridades ministeriales, se incluyó como

posible alternativa la modificación de la LOGSE para poder introducir dicha prueba. A lo largo de la reunión, llevada a cabo en Barcelona en octubre de 1996, se comprobó que existía un elevado grado de acuerdo entre los rectores de las universidades españolas sobre los objetivos y el formato que debían tener las futuras PAAU, y no tanto en el tema de dicha prueba ya que este asunto desbordaba el marco del consejo.

Sin embargo, y probablemente debido a las desproporcionadas expectativas que se habían transmitido a la prensa con motivo de la reunión, se interpretó el comunicado final a los medios de comunicación, ciertamente algo confuso, como un documento que mostraba una falta de coincidencia entre los asistentes a la reunión. Con ello se puso de manifiesto una vez más la gran repercusión del tema en los medios de comunicación y en la sociedad en general.

La ponencia recogió el contenido de las discusiones y preparó el siguiente documento: «El sistema de transición entre la enseñanza secundaria y la universidad». Este documento fue entregado al Secretario de Estado de Universidades e Investigación el 18 de noviembre de 1996 para que lo transmitiera a la ministra de Educación y Cultura.

Al mismo tiempo, el 7 de noviembre de 1996 la Comisión de Educación y Cultura del Senado aprobó la constitución de una ponencia para estudiar: la selectividad en el acceso a la universidad, los problemas actuales y las posibles propuestas de solución. Se aceptaba así la propuesta presentada por el portavoz del Grupo Parlamentario Socialista de dicha Comisión.

(12) *Reflexiones sobre el sistema de acceso a la Universidad*. CIC, Comisionado para las Universidades, Generalitat de Catalunya.

(13) *Els sistemes d'accés a la universitat des d'una perspectiva internacional*. Barcelona, CIC, 1996.

(14) El Rector de la Universidad Complutense de Madrid, el Rector de la Universidad de Granada, el Rector de la Universidad de Extremadura, el Rector de la Universidad de Salamanca, el Director General de Enseñanza Superior y el Dr. Manuel Martí Recober.

La ponencia ha concluido recientemente sus trabajos¹⁵, y su informe recoge gran parte de las propuestas planteadas en los documentos y añade un elemento distinto con una recomendación, votada por el Grupo Parlamentario Popular y por el Grupo Parlamentario Senadores Nacionalistas Vascos, con la oposición de los grupos restantes, que consiste en «abrir una vía adicional de acceso¹⁶, de carácter vocacional». En un próximo pleno se votará este informe, aunque parece que los grupos parlamentarios han aproximado sus posturas.

PROPUESTAS SOBRE EL SISTEMA DE TRANSICIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y LA SUPERIOR

Plantear propuestas de cambio en un ámbito determinado del sistema educativo supone siempre considerar que se dan situaciones concretas que lo justifican. Bien porque se han modificado otros aspectos relacionados con el mismo, bien porque se valora que su funcionamiento está lejos de los estándares de calidad adecuados, parece necesario señalar a continuación algunos de los factores que justifican proceder a un cambio sustantivo del actual sistema de transición entre la enseñanza secundaria y la superior.

Una primera razón es que la LOGSE altera de forma significativa el modelo español de enseñanza secundaria vigente hasta hace poco. De esta forma, la implantación de la ESO, el nuevo Bachillerato y los módulos profesionales (ciclos formativos incluidos) tiene una clara incidencia

sobre la enseñanza superior, y por tanto sobre el sistema, en que un estudiante accede a este tipo de estudios superiores.

Tal como indica el documento *Reflexiones sobre el sistema de acceso a la Universidad* aprobado en 1995 por el Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC), el nuevo modelo de enseñanza secundaria implica:

- *Incrementar el porcentaje de jóvenes que, respecto a su grupo de edad (16-18 años), seguirán estos estudios, así como su heterogeneidad.* Es obvio que la diferenciación que se llevaba a cabo en la Ley General de Educación a los 14 años, entre los alumnos que continuaban estudiando bachillerato y los que pasaban a cursar la formación profesional, reducía el número de estudiantes al final de la secundaria que querían acceder a la universidad. Igualmente, implicaba que el grupo de estudiantes que cursaban 3.º de BUP y COU fuera más homogéneo que el número de los que cursan el actual bachillerato-LOGSE. Ahora, es evidente que el porcentaje de estudiantes que solicitarán el acceso a la universidad será más elevado y tendrán una formación más heterogénea.
- *Eliminar la primera selección que suponía cursar y aprobar COU (para quienes provenían de esta vía mayoritaria).* Los datos estadísticos de los últimos años indican que el porcentaje de estudiantes matriculados en COU que aprue-

(15) El informe de la ponencia, con las aportaciones de las personas que han comparecido ante la misma y las correspondientes conclusiones y recomendaciones, se encuentra en el *Boletín Oficial de las Cortes Generales*, Senado, núm. 296, de 23 de septiembre de 1997.

(16) Esta recomendación recuerda una propuesta que figura en el trabajo «La universidad en lista de espera» de Andrés OLLERO TASSARA, publicada por el Instituto de Estudios Económicos: «La hora de la universidad española», núm. 3, 1996.

ban en junio es de un 50% aproximadamente, lo cual ya supone de por sí una primera selección. El 98% de ellos se presenta a las pruebas de selectividad, y las aprueba más del 90% de los mismos.

- *Suprimir el acceso directo (o bien no hacerlo automático) a la universidad desde la formación profesional de segundo grado.* Con el sistema actual, hasta el momento existe una reserva del 30% de las plazas de los estudios del primer ciclo para los alumnos que provienen de las correspondientes ramas de FP2. La generalización de la LOGSE eliminará esta prerrogativa.
- *Diversificar más la formación de los estudiantes de bachillerato.* El aumento de la opcionalidad así como el nivel de especialización plasmado en el diseño curricular del nuevo bachillerato, permitirá esta mayor diversificación formativa.
- *Aproximar, aunque sea formalmente, la estructura del plan de estudios del bachillerato a la de los estudios universitarios.* Una buena prueba de esto es la correspondencia que hay entre la estructura por créditos del bachillerato y de la universidad. No obstante, se debe ser consciente del importante papel que deberá tener la orientación educativa, si pretendemos que el sistema de créditos ofrezca el rendimiento deseado en ambos niveles educativos.
- *Diversificar las opciones cuando el estudiante termina el bachillerato.* Hay que tener presente que una vez finalizado el bachillerato, el alumno puede continuar los estudios ya sea en los primeros cursos universitarios, o bien en los ciclos de formación profesional específicos.

ca de grado superior. Cabe recordar que, en el antiguo sistema, el BUP y el COU centraban su actividad, exclusivamente, en la preparación a la universidad.

- *Descargar a la universidad de una cierta tutela sobre los centros de secundaria.* Desaparecido el COU se diluye la intervención de la universidad sobre los contenidos a impartir en el bachillerato, y de este modo tan sólo se producen colaboraciones puntuales entre los profesores de ambas etapas.

Por otra parte, la reforma de los planes de estudio de las universidades españolas supone aceptar que los conocimientos, habilidades y aptitudes con que deben llegar los estudiantes al primer curso universitario son también diferentes a los actuales.

Otro elemento a tener presente es que se ha producido una falta de comunicación absoluta entre los responsables directos del diseño, desarrollo y aplicación de la LOGSE y los que han llevado a cabo la reforma de planes de estudio en la universidad. Este hecho significativo ha supuesto que la transición entre ambos niveles educativos adolezca de, contenga ciertas incongruencias que con el tiempo se van a ir acentuando a medida que aumente el número de estudiantes que sigan sus enseñanzas de acuerdo a la LOGSE (a menos que se introduzcan modificaciones importantes).

Por otra parte, otro factor muy relevante que justifica la necesidad de revisar esta transición entre niveles educativos es el significativo descenso considerable de la población que va a hacer que, en los próximos años, haya menos jóvenes de 18 años. En este sentido, es difícil valorar la influencia que tendrá la futura evolución demográfica en la demanda de plazas universitarias. No debemos olvidar que el número de jóve-

nes de 18 años se reducirá a la mitad antes de 10 años.¹⁷ Sin embargo las titulaciones universitarias con mejores salidas profesionales seguirán teniendo más demanda que oferta, de modo que siempre será necesario un mecanismo de selección para la asignación de plazas universitarias (por lo menos en algunas titulaciones y universidades).

No obstante, esta demanda podría variar de forma sustancial en el caso de que los ciclos de formación específica de grado superior llegasen a ser considerados por los ciudadanos como una salida profesional tan adecuada para sus hijos como lo ha sido hasta el momento la obtención de una titulación universitaria. El éxito de estos ciclos es una cuestión muy importante para la competitividad de nuestro país.

En todo caso, y a la luz de los últimos datos sobre evolución de la matrícula en COU y el último año del bachillerato-LOGSE, parece lógico ser prudente respecto a las previsiones sobre el porcentaje de alumnos con edad de 18 años que solicitarán su entrada en la universidad. Ciertas estimaciones apuntan que un 80% de la población estudiantil que tiene entre 16 y 18 años estudiará el bachillerato, y que entre un 40 y un 50% del total generacional querrá acceder a la enseñanza universitaria.¹⁸

También es importante contemplar una máxima adecuación de nuestro sistema educativo (y del modelo de acceso a la universidad) a la práctica habitual en los países de la Unión Europea.¹⁹ Sin pretender copiar lo que se está haciendo en estos

países, parece obvio conectar cada vez más en aquellos aspectos del sistema educativo que se consideran nucleares.

Por último, no debemos olvidar que las universidades, en un plazo corto, se encontrarán con que todos los alumnos de nuevo ingreso habrán recibido una formación muy distinta a la de los alumnos que actualmente proceden de COU. Algunas de las diferencias más sustanciales podrían ser éstas:

- El número de horas por semana dedicadas, en el bachillerato, a materias que tradicionalmente se han considerado básicas en la formación de los futuros universitarios, como por ejemplo las lenguas modernas o clásicas, o las matemáticas.
- Unos objetivos menos orientados a la adquisición de conocimientos concretos y más dirigidos hacia el desarrollo de capacidades de razonamiento, vinculadas al principio de «aprender a aprender».
- Una mayor diversidad de *curricula*, que podrán ser distintos de unos centros a otros.

Vistas las razones que justifican la modificación del actual sistema de transición de la enseñanza secundaria a la universitaria, pasamos a presentar un conjunto de propuestas al respecto. Con el fin de clarificar su exposición, las agruparemos bajo tres ámbitos concretos:

(17) En 1975 hubo en Cataluña 110.000 nacimientos. Actualmente se producen unos 55.000. Puede verse la pirámide de edades en el *Anuari Estadístic de Catalunya*, 1997, Institut d'Estadística de Catalunya, Generalitat de Catalunya.

(18) Se debe ser prudente con estas proporciones puesto que en ciertos casos están fundamentadas en la evolución de la matrícula de ciertos países europeos. Así, el valor del 80% se basa en lo que establece la Ley de Orientación Educativa francesa de 1989 como objetivo que ha de conseguir; los otros valores, como el de llegar a un 50% de jóvenes estudiando en la universidad, se fundamenta en la evolución seguida en ciertos países escandinavos.

(19) Para profundizar en este tema es necesario consultar los estudios de FERRER (1996), MUÑOZ-REPISO (1997), MORENO (1992), CONSEJO DE EUROPA (1996), EURYDICE (1993) y GELLERT (1995), entre otros.

- Los *requisitos de acceso*: es decir, los «mínimos establecidos para poder cursar unos estudios universitarios en nuestro país».
- Las *pruebas de acceso a la universidad*: es decir, las pruebas concretas que los alumnos deben realizar para poder acceder a ella.
- El *procedimiento de acceso de los alumnos*: es decir, «el sistema mediante el cual se selecciona a los alumnos y se les ubica en las diferentes titulaciones universitarias.»²⁰

PROPUESTAS SOBRE LOS REQUISITOS DE ACCESO

Los requisitos pueden ser muy diversos, no obstante cabe agruparlos bajo cuatro grandes epígrafes:²¹

- El expediente del estudiante en sus estudios de secundaria.
- Una prueba (o pruebas) externa a los centros de secundaria.
- Una combinación de los dos criterios anteriores: admitiendo toda la gama de posibilidades concernientes al peso de uno u otro criterio.
- Un primer año universitario común a las grandes áreas de estudio, con carácter selectivo, medida que podría añadirse a cualquiera de las anteriores.

Decidir cuál de estas cuatro opciones puede resultar la mejor no es una cuestión fácil. Optar por una de ellas requiere valorar adecuadamente el entorno en el cual se

va a aplicar, así como las consecuencias pedagógicas que se prevén que podría comportar esta decisión. De este modo, entre otros aspectos, conviene tener presente el modelo curricular de secundaria que tenemos en la actualidad, la evolución histórica de nuestro sistema educativo, las características específicas de nuestros centros universitarios, la expansión de la matrícula en los niveles de enseñanza secundaria y superior, etc.

Por otra parte, también hay que considerar cómo afectaría una u otra alternativa a los principios pedagógicos que han inspirado la LOGSE. Teniendo presente lo dicho hasta ahora, la prueba externa a los centros de secundaria se presenta como una alternativa razonable y justa (combinada adecuadamente con el expediente de secundaria obtenido por el alumno). A pesar de las limitaciones que esta prueba comporta, la realidad demuestra que es objetivable y transparente, respetuosa con el principio de equidad entre los ciudadanos, y aplicable a un número elevado de personas para elegir entre los diferentes candidatos. Por ello, parece razonable no eliminar este requisito en la actualidad.

Dicho esto, y con objeto de reforzar esta opción, existen otros argumentos a favor del mantenimiento de una prueba externa a los centros. Estos argumentos están claramente vinculados a la mejora del funcionamiento del sistema educativo. Entre otros, se pueden apuntar los siguientes:²²

- *Homologar los estudios de secundaria*: la diversidad de enseñanzas recibidas en centros escolares diferentes, mediante programas de

(20) El orden que seguiremos en la exposición de las propuestas, de acuerdo a estos tres grandes apartados, será diferente pues se trata de considerar en último lugar los aspectos relativos a la prueba de selectividad.

(21) El Consell Interuniversitari de Catalunya en su documento *Reflexiones sobre el sistema de acceso a la Universidad* acordó también delimitar las diferentes posibilidades a estas cuatro alternativas.

(22) Buena parte de los mismos se fundamenta en el documento *Reflexiones sobre el sistema de acceso a la Universidad* elaborado y aprobado por el Consell Interuniversitario de Catalunya en 1995.

- estudios diversos, tiende a unificarse en la medida en que existe una prueba más o menos común al finalizar ese período educativo²³.
- *Certificar la finalización de la enseñanza secundaria:* con esta certificación se garantiza el control sobre el nivel mínimo de conocimientos y habilidades que tiene cualquier estudiante que ha culminado ese nivel educativo. La prueba hace referencia, básicamente, al currículum seguido en los años precedentes²⁴.
 - *Controlar el grado de madurez para poder continuar estudios universitarios:* con esta función se pretende seleccionar a aquellos candidatos que se consideren preparados para seguir con éxito esta etapa del sistema educativo. La prueba, en consecuencia, no hace referencia a aprendizajes escolares anteriores, sino a aquellos que se consideran que se deben tener adquiridos para poder cursar los estudios universitarios²⁵.
 - *Seleccionar y ubicar a los estudiantes de secundaria en el nivel superior:* el cumplimiento de esta función se puede hacer básicamente de acuerdo a dos principios. En el primer caso, se selecciona y ubica a los estudiantes en los estudios de preferencia de acuerdo con la puntuación global obtenida por el candidato; en el segundo caso, los centros de enseñanza superior establecen la puntuación requerida en determinadas materias para cada uno de sus estudios.
 - *Contribuir a la innovación y mejora de la calidad del sistema educativo en general, y de los centros escolares en particular:* con el cumplimiento de esta función se considera que la comparación inter-centros e intra-centros favorece el sistema al introducir en su seno ciertas dosis de competitividad.
- Justificada la necesidad de mantener una prueba externa a los centros (aunque con las modificaciones que se consideren oportunas en relación con la actual) pasamos a detallar seguidamente la normativa legal que la sustenta. Por una parte, la LOGSE señala lo siguiente:
- «El título de bachiller facultará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios. En este último caso será necesaria la superación de una prueba de acceso que, junto a las calificaciones obtenidas en el bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos en él.» (art. 29.2)
- Por otra parte, la LRU establece la competencia sobre los requisitos de acceso de la siguiente forma:
- «El estudio en la universidad de su elección es un derecho de todos los españoles en los términos establecidos en el ordenamiento jurídico. Los requisitos necesarios para el acceso a la universidad se regularán por Ley de las Cortes Generales.» (art. 25)

(23) Esta función adquiere cada vez más importancia en los sistemas educativos europeos dado el notable incremento que ha tenido la autonomía curricular en los centros de secundaria en los países de nuestro entorno.

(24) Esta función, no obstante, es preferible que se cumpla mediante una prueba específica previa a la obtención del título de bachiller, práctica habitual en la mayor parte de países europeos.

(25) Este aspecto está directamente relacionado con el elevado grado de fracasos que se dan actualmente durante los primeros cursos de la universidad.

Precisamente esta ley a que se hace referencia no ha sido desarrollada de forma específica, y las autoridades ministeriales siempre han interpretado que el artículo de la LOGSE citado con anterioridad constituye su desarrollo. También hay que tener presente que los dos artículos mencionados tienen carácter de ley orgánica tal y como se indica en las disposiciones finales de los mismos. En todo caso, cabe concluir que los requisitos de acceso están establecidos, en este momento, en el ámbito estatal sin que las CC.AA. puedan sustituirse a este hecho.

Ante la situación descrita pasamos a plantear propuestas concretas y orientaciones que pueden abrir el debate al respecto y marcar líneas de actuación en la política educativa actual.

Un primer aspecto a plantear es si es o no necesaria una modificación del artículo 25 de LRU. En concreto, se trata de determinar si las competencias sobre los requisitos de acceso deben continuar en manos de las Cortes Generales del estado español, o si, por el contrario, la delimitación de estos requisitos debería ser responsabilidad de las comunidades autónomas. Es preciso indicar al respecto que se puede hacer una lectura más o menos restrictiva de esta cuestión; es decir, cabría la posibilidad de que las Cortes Generales estableciesen los requisitos mínimos, mientras que las comunidades autónomas y/o las universidades pudiesen aprobar ciertos requisitos complementarios. Por ejemplo, las Cortes Generales pueden señalar que se necesita el bachillerato para acceder a la universidad, y dejar en manos de las CC.AA y/o de las universidades la posibili-

dad de implantar una prueba de acceso general y/o otras pruebas específicas según titulación y la posibilidad de regular la importancia del expediente en bachillerato sobre la nota de acceso, etc.²⁶

En todo caso, el proceso de descentralización política y administrativa que se está llevando a cabo en España desde hace más de una década, y que hasta el momento no se ha cerrado, puede llevar a pensar que estamos ante un proceso de federalización similar al de algunos países de la Unión Europea. Esto sería congruente con el incremento de la relevancia que están adquiriendo las CC.AA. en éste y otros aspectos del sistema educativo.

Un segundo elemento objeto de modificación podría ser, igualmente, el otro texto legislativo que sustenta la situación actual. Nos referimos, en concreto, al artículo 29.2 de la LOGSE. En él se plantean dos cuestiones claramente discutibles. La primera hace referencia a la siguiente cuestión: hasta qué punto es justo y conveniente para el sistema educativo plantear el acceso a la formación profesional de grado superior de forma claramente diferenciada de la universidad (es decir, sin la prueba de acceso). Cabe preguntarse en qué medida no se está haciendo ya una clara distinción entre estudios superiores de primera y de segunda categoría, y si ello es algo que se puede aceptar como positivo, o cuando menos como *inamovible*²⁷.

Por otra parte, el artículo 29.2 de la LOGSE señala, al mismo tiempo, qué aspectos debe valorar la prueba, indicando al respecto «los conocimientos adquiridos en él» refiriéndose al bachillerato. Es decir, se plantea la prueba como posterior a la

(26) Como cabe suponer, esta propuesta no es una cuestión estrictamente técnica o legislativa sino que requiere un serio debate político sobre el marco de competencias de las CC.AA. en lo que se refiere a «los requisitos de acceso». Igualmente se debe valorar su incidencia sobre principios fundamentales del sistema educativo tales como «igualdad de oportunidades», «derecho a la educación», «autonomía universitaria», «eficacia administrativa», «adecuación al entorno», etc.

(27) En este sentido, si se quiere introducir una prueba de acceso a los ciclos formativos, debería modificarse el artículo 31.2 de la LOGSE.

obtención del título de bachillerato pero, sin embargo, se trata de re-evaluar lo que se ha aprendido en él. La incongruencia es obvia: por una parte, la prueba se establece para asegurar un tránsito correcto hacia la universidad; por otra, su contenido va únicamente destinado a certificar los aprendizajes anteriores. Ya hace tiempo que se apuntó esta incongruencia. El Consell Interuniversitari de Catalunya la presentaba de la siguiente forma:

«Sobre la prueba, igualmente, es necesario apuntar que ésta puede cumplir tres funciones básicas en el proceso de transición:

- *Graduación*: se certifica lo realizado hasta el momento y, por tanto, se enfatiza lo que se tendría que haber aprendido en el pasado (en la enseñanza secundaria).
- *Transición*: se regula el acceso a la enseñanza superior y, por lo tanto, se le da importancia a lo que se le exigirá en el futuro inmediato (en la enseñanza superior).
- *Graduación/Transición*: combinando ambas funciones.

Examinado el caso español, las PAAU pretenden cumplir la segunda función, ya que la primera la cumplen los institutos cuando dan a los estudiantes la nota final de COU. No obstante, el tipo de prueba está más *pensada* (en cuanto a estructura, contenido de las preguntas, peso específico del examen en la nota final) para cumplir la primera función de graduación (*certificar lo que se ha aprendido*).

En consecuencia, el actual sistema no cumple bien ni la función explícita (transición) ni la función implícita (graduación).»

Vista esta incongruencia, la reforma actual debería ser diseñada de forma que cumpliera básicamente la función de *transición*²⁸.

Un tercer aspecto relativo a estas propuestas sobre «los requisitos de acceso» es que conviene diseñar un sistema que sea lo bastante flexible para que *se pueda adaptar a las necesidades cambiantes del entorno económico, laboral y social*, sin necesidad de continuos y reiterados cambios normativos.

La autonomía y flexibilidad, requeridas para el buen funcionamiento del ámbito universitario, tiene que ser compatible con el *principio de igualdad de oportunidades en cuanto a la educación*, principio del que deben gozar todos los ciudadanos de nuestro país. Este derecho puede ser respetado si se aplica, al mismo tiempo, una correcta política de compensación de desigualdades que aminore las diferencias en función del nivel socio-económico de la familia, distancia geográfica del domicilio a la universidad, y en función de otras variables y condiciones que puedan ser relevantes.

Por último es preciso tener presente que cualquier propuesta de modificación sobre los «requisitos de acceso» supondrá importantes condicionamientos sobre el bachillerato. En este sentido, se debería procurar que facilitara la orientación de los estudiantes durante el bachillerato con el fin de ayudarles a decantarse en sus opciones, ya desde esta etapa en función de su futuro académico y profesional. La optatividad del currículum y la posibilidad de ofrecer diferentes grados de profundización en las diversas materias son instrumentos valiosos para conseguir este objetivo.

(28) Sobre las diferentes funciones que cumple una prueba de estas características se pueden consultar diversos estudios comparativos como los de ECKSTEIN y NOAH (1993), FERRER (1996), KANGASNIEMI y TAKALA (1995), KEEVES (1994) y SUTHERLAND (1995).

PROPUESTAS SOBRE EL PROCEDIMIENTO DE ACCESO DE LOS ALUMNOS

Establecidos los requisitos mínimos para acceder a la universidad, el otro punto a discutir es cómo se selecciona y cómo se ubica a cada estudiante en sus estudios de preferencia.

Cabe pensar que también en este caso, las opciones son varias y podemos encontrar referentes claros en los diferentes países de nuestro entorno;²⁹ así existen países altamente centralizados en que el Estadonación dicta al detalle los procedimientos de acceso, hasta aquellos otros países en que son las propias universidades las que de forma independiente dirigen este proceso (en ocasiones con la ayuda de agencias privadas de evaluación). Entre ambas posiciones, encontramos situaciones diferentes que, como es lógico, responden a contextos culturales, políticos y educativos diversos.

No obstante, el punto de partida en España, por lo que se refiere al procedimiento de acceso de los alumnos a la enseñanza universitaria es, de acuerdo a la LRU, el siguiente:

«Corresponde al Gobierno, oído el Consejo de Universidades, establecer los procedimientos de selección para el ingreso en los centros universitarios.» (art. 26.1)

Con posterioridad, y como desarrollo de este artículo de la LRU, se aprobó el Real Decreto 1005/1991 de 14 de junio,

que regula los procedimientos de ingreso en los centros universitarios. En dicho Real Decreto se consolidan las competencias del gobierno estatal para desarrollar un proceso uniforme en todo el estado. Esto, obviamente, limita fuertemente la capacidad de acción de las CC.AA. y de las mismas universidades a la hora de establecer procedimientos propios de selección.

Un análisis sobre el procedimiento de acceso actual nos lleva a considerar que hay ciertos aspectos positivos que se deberían mantener, y en todo caso mejorar, así como otros sobre los cuales se produce una valoración más negativa.

A continuación presentamos una síntesis de estos aspectos que, según nuestra opinión quedan claramente reflejados de la siguiente forma:³⁰

Aspectos mejor valorados:

- El procedimiento administrativo es sencillo para el estudiante: su petición de plaza se hace una sola vez y en una sola hoja³¹.
- Se otorga el 50% de la nota final a las PAAU, como criterio homogeneizador respecto al centro de secundaria de procedencia³².
- Se establecen medidas de protección de la FP como factor de equilibrio: el 30% de las plazas reservadas sólo para los estudios de primer ciclo.

(29) Se puede consultar el estudio de FERRER (1996). En él se apunta, de forma detallada, tanto la situación en diversos países europeos, como las tendencias internacionales que se observan sobre dicha temática.

(30) Las opiniones sobre los aspectos mejor y peor valorados fueron unánimes en la comisión de trabajo del CIC destinada a reflexionar sobre el actual sistema de acceso a la universidad. Estos aspectos se ven reflejados, precisamente, en el documento *Reflexiones sobre el sistema de acceso a la Universidad* aprobado en 1995 por el CIC.

(31) La situación actual podría mejorar si se generalizara la «preinscripción con nota» que se está ensayando en la actualidad en Catalunya, de forma que los alumnos hagan la elección cuando ya conozcan la nota de acceso.

(32) Sobre el peso que debe tener la nota de PAAU en la nota final existe diversidad de opiniones. Algunos expertos consideran que como mínimo debe ser del 50%; en el otro extremo, otros entienden que no debe sobrepasarse este límite. El *Informe de la ponencia de estudio sobre la selectividad en el acceso a la Universidad, problemas actuales y propuesta de soluciones* del Senado español (1997) se decanta por otorgar al expediente de bachillerato el 60% de la nota final.

Aspectos peor valorados:

- Una parte no despreciable de aspirantes no llega a cursar la primera opción de estudios solicitados.
- Algunos estudiantes aprueban COU en septiembre y no tienen plaza para aquellos estudios que les gustaría cursar (en una proporción muy superior a los que aprobaron en junio).
- Existen restricciones para los estudiantes que ya poseen una titulación universitaria y quieren estudiar otra.
- El agravio comparativo que supone que, por una parte exista una reserva automática de plazas para las pruebas de mayores de 25 años, y al mismo tiempo no se considere como criterio en la adjudicación de plazas el *tiempo* de espera de un candidato para poder estudiar la carrera que desea.
- La falta de información sobre el proceso de selección de la que se acusa, en ocasiones, a la administración educativa.
- El carácter excepcional de las *pruebas de aptitud personal* (ciencias de la actividad física y del deporte, bellas artes...), a pesar de estar previstas en la legislación actual, dificulta su generalización.
- Otro de los aspectos negativos consiste en la falta de ponderación de las notas obtenidas en materias específicas que puedan ser de especial importancia en los estudios a los que se solicita el acceso. La reducción del resultado individual final a una sola nota media global no permite seleccionar en función de notas parciales. De esta forma, se permite *esconder* graves carencias en áreas de conocimiento fundamentales para los primeros cursos de una determinada titulación universitaria (o un grupo de titulacio-

nes). Esta falta de «transparencia» de la nota (por el hecho de que es una media ponderada de muchas otras notas), hace que el uso posterior de la nota de acceso resulte poco objetivo.

- La poca dispersión de la distribución de notas finales de acceso; ello se debe al elevado número de puntuaciones que intervienen a la hora de calcular esta nota final, y al ser ésta la media aritmética de todas ellas.
- La posible ampliación del distrito compartido y su repercusión académica en los estudios más solicitados.

Ante esta situación cabe apuntar algunas propuestas al respecto que, bajo nuestro punto de vista, adecuan el procedimiento de acceso a la realidad política, socio-cultural y educativa de la sociedad española. En primer lugar, entendemos que hay tres principios fundamentales que debería contemplar cualquier propuesta:

- La selección de los estudiantes debe llevarse a cabo de la forma más objetiva posible, respetando al máximo el principio de igualdad de oportunidades, mediante un sistema transparente que permita un control adecuado sobre el mismo, y valorando los méritos académicos de los candidatos así como sus capacidades y destrezas para seguir los estudios universitarios de su preferencia.
- La transición entre la enseñanza secundaria y superior debe producirse con el mínimo de problemas posibles para los estudiantes, tanto desde el punto de vista personal como administrativo. Por lo que respecta al primer aspecto, una adecuada orientación personal, académica y profesional se presenta como una tarea impres-

cindible. En cuanto al segundo, se debe poner la máxima eficacia administrativa al servicio del estudiante.

- El actual o nuevo procedimiento de acceso debe tener muy presente que su éxito puede y debe medirse –también– por el buen rendimiento académico que obtengan los estudiantes en sus primeros años universitarios. En este sentido, no es correcto refugiarse en el tópico de que no es responsabilidad de la universidad la forma en que los alumnos salen preparados de la enseñanza secundaria; la universidad debe asumir un claro protagonismo en esta transición y establecer las medidas de selección, orientación y soporte adecuadas con el fin de mejorar la eficacia del sistema.

Con ánimo de abrir el debate sobre la modificación del actual procedimiento de acceso, planteamos a continuación dos propuestas alternativas que nos permiten contemplar los principios enunciados con anterioridad³³:

- La primera posibilidad consistiría en obtener una nota media de acceso, similar a la actual (media del expediente y de los resultados de la prueba), que determinaría si la prueba ha sido superada o no. Una vez aceptada la entrada en la universidad, la ubicación en un centro y titulación determinados se haría en función de la ponderación de un subgrupo de las notas

obtenidas en la prueba³⁴ (con inclusión o no de las notas obtenidas en el bachillerato). Además las universidades podrían incluir requisitos específicos³⁵, aunque sobre este aspecto no existe un consenso generalizado.

- La segunda posibilidad, más compleja de implantar, desglosaría la prueba en dos fases:
 - En la primera fase se establecería como requisito de acceso a la universidad la obtención del título de bachiller y la superación de una prueba de carácter general que midiese los contenidos, aptitudes y habilidades que cualquier estudiante requiere para seguir con éxito unos estudios universitarios. La delimitación de estos contenidos, aptitudes y habilidades sería establecida por una comisión de profesores universitarios de carácter multidisciplinar. Esta prueba se podría hacer en el mes de febrero.
 - En la segunda fase, se implantaría como requisito de acceso específico para cada título o grupo de titulaciones una prueba de contenidos, aptitudes y habilidades específicos, que conjuntamente con el vector de notas de materias específicas del bachillerato otorgasen al estudiante la nota de entrada para estos títulos. Esta prueba podría llevarse a cabo durante el mes de junio.

(33) Estas propuestas se recogen en el documento *Reflexiones sobre el sistema de acceso a la Universidad*.

(34) La forma de asignar la ponderación puede variar, básicamente, en función de: a) hacerla uniforme para un grupo de titulaciones; b) hacerla específica para un grupo de titulaciones, según criterio de cada universidad; y c) hacerla específica para cada titulación en cada universidad.

(35) Al estilo de lo que se hace en las pruebas específicas actuales para acceder a determinados estudios como Bellas Artes, Traducción e Interpretación o Educación Física.

PROPUESTAS SOBRE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD (PAAU)

Analizados los requisitos de acceso y el procedimiento empleado para seleccionar y ubicar a los alumnos en la universidad, conviene detenernos en lo que se considera el aspecto nuclear del tema que nos ocupa: las PAAU. No obstante, queremos destacar una vez más que esta prueba sólo tiene sentido en un marco más amplio de valoración sobre el actual y futuro modelo de enseñanza secundaria, modelo de enseñanza universitaria, y transición de los estudiantes entre ambos niveles educativos.

La normativa legal actual sobre la estructura de las PAAU se fundamenta en la Orden de 9 de junio de 1993 (BOE de 10 de junio 1993) que establece la uniformidad para todo el territorio español. Cabe señalar que el origen de estas pruebas se sitúa en los años setenta y que la orden mencionada establece únicamente modificaciones que no se pueden calificar de sustanciales.

Por lo que respecta al actual bachillerato debe recordarse que, según la LOGSE, sólo son exigibles las PAAU a aquellos alumnos que quieran acceder a la universidad.

Una primera valoración al respecto nos indica que la función selectiva que cumplía hasta el momento el COU, en el que suspendían un 50% de los estudiantes en junio, se trasladará posiblemente –con la plena implantación de la LOGSE– a las PAAU (que hasta el momento las aprueba el 90% de los estudiantes). De esta forma, hay bastantes posibilidades de que estas pruebas se conviertan, de cara a la sociedad, en el auténtico filtro selectivo para acceder a la universidad –y no sólo para estudiar la opción que se ha escogido

como preferente-. Por todo ello cabe prever un incremento de la presión social sobre los responsables de las PAAU, especialmente respecto a los más directamente implicados (organizadores, coordinadores, correctores, etc.).

Una segunda valoración que nos parece imprescindible resaltar es la relativa a las mejoras introducidas en diversos aspectos relacionados con la prueba, tanto desde la perspectiva del diseño y redacción de los ejercicios, como desde el punto de vista de su corrección que se hace bajo criterios cada vez más objetivos. Éste es, no obstante, un tema sobre el cual conviene continuar trabajando con el fin de ir perfeccionando el actual sistema.

En un intento de delimitar los aspectos positivos y negativos que tienen las PAAU en la actualidad, pasamos seguidamente a presentar los puntos fuertes y débiles de estas pruebas:³⁶

Puntos fuertes de las PAAU:

Desde el punto de vista estratégico:

- Tradicionalmente ha existido un cierto grado de coordinación entre ambos niveles educativos implicados (secundaria y universidad).
- Es la única garantía externa de que los alumnos que finalizan COU y el bachillerato-LOGSE han alcanzado los conocimientos establecidos en el currículum oficial.

Puntos débiles de las PAAU:

Desde el punto de vista estratégico:

- En pocos días se decide el 50% de una nota final que va a condicionar

(36) Al igual que en apartados anteriores, fundamentamos estos puntos en las reflexiones producidas en el seno de la comisión de COU y PAAU del CIC.

el futuro académico y profesional del estudiante.

- El actual control de las competencias en esta materia, por parte del gobierno central, dificulta de forma significativa la posibilidad de mejora de una prueba cuestionada, sobre todo, por su contenido.
- La incidencia que tiene la prueba sobre el desarrollo del COU y del bachillerato-LOGSE. Esto provoca que, en la actualidad, se estén orientando todos los aprendizajes (estrategias, contenidos, evaluación) hacia las exigencias de superación de las PAAU.
- La reticencia de la sociedad hacia la necesidad de la existencia de una prueba de acceso.

Desde el punto de vista de su diseño:

- Hay un número excesivo de ejercicios.
- Puntualmente, algunos ejercicios tienen problemas no previstos.
- La prueba no incluye ningún ejercicio oral.
- Los resultados finales de la prueba indican que ésta discrimina poco, y que incumple, por tanto, uno de los objetivos de las pruebas que reúnen estas características. Este hecho se da por el elevado número de notas que intervienen en el momento de hallar la media ponderada.
- La prueba sólo mide una parte muy reducida de los contenidos impartidos durante el COU –a pesar de que se realiza un ejercicio por cada asignatura cursada– y sólo en escasa medida, evalúa sobre los contenidos impartidos durante el bachillerato.

Analizadas las PAAU desde una perspectiva general, pasamos seguidamente a plantear propuestas y orientaciones de me-

jora de las pruebas de acuerdo a diferentes aspectos de la misma: los objetivos, su organización general, el diseño y la corrección de las mismas.

PROPUESTAS REFERIDAS A LOS OBJETIVOS DE LAS PRUEBAS

El objetivo fundamental que debería guiar el diseño de las PAAU sería el de medir la *madurez académica* de los estudiantes, y determinar el grado de preparación que éstos poseen para iniciar los estudios necesarios para acceder a una titulación concreta. Establecer en qué consiste esta *madurez* es precisamente uno de los retos que deben plantearse muy seriamente tanto las administraciones educativas responsables de las pruebas como las propias universidades.

Dicho esto, parece lógico señalar que las PAAU pueden conseguir otros objetivos no tan explícitos como este último. En primer lugar pueden constituir una ayuda para la orientación del estudiante, pues permiten conocer su grado de preparación. Prepararse con pruebas-piloto, realizadas en años anteriores (o simuladas por un grupo de especialistas en evaluación), puede ser un buen método para que los alumnos tengan en cuenta sus posibilidades y capacidades para estudiar una determinada carrera.

En segundo lugar, las PAAU pueden contribuir a la promoción de un nivel formativo homologable al resto de países de la Unión Europea. Es evidente, en este sentido, la creciente importancia que ha adquirido la movilidad académica de nuestros estudiantes y la libre circulación de profesionales por los países de nuestro entorno. En consecuencia, es preciso formar a los futuros ciudadanos españoles con niveles de enseñanza secundaria y superior equiparables y competitivos en el futuro mercado de trabajo europeo.

PROPUESTAS REFERIDAS A LA ORGANIZACIÓN GENERAL DE LAS PRUEBAS

Del conjunto de propuestas concretas que pueden hacerse, referidas a la organización general de las PAAU, hay una que se puede considerar nuclear por su importancia, y que va a centrar nuestra atención.

Se trata de plantear si es preciso que las universidades adquieran o no un mayor protagonismo en el nuevo sistema de acceso, y en concreto, en todo el proceso de diseño, elaboración, corrección, etc. de las pruebas.

Para responder adecuadamente a esta cuestión es necesario resolver esta pregunta: ¿se plantean las PAAU como pruebas de certificación de lo que se ha estudiado en el bachillerato, o como prueba de transición para acceder a la universidad? Parece lógico que si las PAAU se plantean como una forma de certificar los estudios anteriores, debe ser la etapa correspondiente (en este caso, la educación secundaria) la que lleve a cabo esta tarea. Cabe pensar, por tanto, que en este supuesto la universidad quedaría –al menos en parte– desvinculada de esta responsabilidad (en todo caso sería conveniente que colaborara, pero no que dirigiera el proceso).

Por el contrario, si las PAAU se conciben como una prueba de transición hacia la enseñanza superior, es lógico pensar que sean estos centros –los que acogen a los estudiantes– los que lideraran todo el proceso. En tal caso, la colaboración de otras instituciones públicas y privadas, la participación de la enseñanza secundaria (tanto del bachillerato como del ámbito profesional), así como el apoyo de representantes del mundo de la cultura, la ciencia y la tecnología, supondría una mejora notable de la situación actual.

Dado que la LOGSE establece que las pruebas se deben realizar con posterioridad a la obtención del título de bachiller, y que éstas tienen la intención de valorar la preparación de los estudiantes que quieren

acceder a la universidad, entendemos que las PAAU se conciben como «pruebas de transición» y que por lo tanto deben ser las universidades las que adquieran un mayor protagonismo en ellas. Cabe recordar, igualmente, que adoptar esta propuesta supone asumir una gran responsabilidad por parte de las universidades, ya que como primera tarea deberán definir los conocimientos y habilidades básicos que consideran que deben haber adquirido los estudiantes que acceden a sus centros, teniendo presente dos premisas:

- Que no puede suponer un salto en el vacío respecto a lo que se espera de los alumnos al finalizar el bachillerato.
- Que es preciso distinguir entre los conocimientos y las habilidades necesarias para estudiar en cualquier universidad, y aquellos que son precisos para acceder a unas titulaciones o grupos de titulaciones concretas.

PROPUESTAS REFERIDAS AL DISEÑO DE LAS PRUEBAS

Una valoración del diseño actual de las pruebas nos lleva a señalar que, tal como se apuntaba anteriormente, su mejora ha sido notable. Es conveniente, por tanto, aprovechar la experiencia acumulada hasta el momento y aplicarla en el futuro.

Así, por ejemplo, se debería mantener: la realización descentralizada por parte de cada una de las universidades y una presentación y análisis conjunto de los resultados; la revisión minuciosa de los enunciados a pesar de que tiene un límite por el secreto que hay que mantener de los mismos; la preparación de enunciados y criterios de corrección lo más ajustados posible a los temarios, de manera que permitan una eva-

luación lo más objetiva posible; la comprobación minuciosa de la dificultad de los enunciados antes de su utilización.

En cuanto al formato de las pruebas, deberían introducirse paulatinamente, y después de un período de ensayo, pruebas con preguntas cerradas de corrección automática en aquellos aspectos de los exámenes en los que este procedimiento podría resultar adecuado. Este tipo de pruebas que son habituales en otros países y está demostrada su eficacia (en España se emplean en las pruebas MIR) deberían utilizarse siempre que fuera posible³⁷. No debemos olvidar que estos aspectos comportarían cambios de hábitos y, por consiguiente, su introducción debería llevarse a cabo con prudencia después de una información amplia a los centros y a los alumnos.

Centrándonos en la estructura de las pruebas, una propuesta viable que modificaría de forma sensible la estructura actual, constaría de:

- Una primera parte, que consistiría en una prueba *común* o *genérica* (de *madurez académica* según el artículo 15.2 del decreto que establece la estructura del Bachillerato)³⁸, que valore si el alumno ha alcanzado las capacidades enumeradas en dicho artículo 4, concretamente las capacidades designadas con las letras *a*, *b*, *c*, *d* y *e*. Se entiende que la prueba de madurez debería ser eliminatoria. Difícilmente nadie podría entender que alumnos declarados académicamente «no maduros» pudiesen acceder a estudios universitarios.

Evidentemente, los alumnos deberían tener la posibilidad de repetir la prueba.

- Una segunda parte, que sería una la prueba *específica* (o de *contenidos*), relacionada con los conocimientos adquiridos en el bachillerato y con el estudio que el alumno desee cursar.

El examen *genérico* tendría que poner a prueba, seguramente, el sentido común y el sentido lógico de los alumnos, su dominio de idiomas, su capacidad de correcta expresión y de síntesis, junto con otras capacidades y habilidades promovidas por el nuevo *curriculum* de bachillerato. Frente a él, el examen *específico* tendría que estar relacionado con los «conocimientos adquiridos en el ciclo» (art. 15.2), sin que esto quiera decir que hubiera de estar mecánicamente ligado a las modalidades del bachillerato anterior, y también con el estudio universitario que el alumno quiera cursar.

Salvando las diferencias, se podría decir que el examen *genérico* vendría a substituir al examen de las materias comunes actualmente vigente en las PAAU de COU (es decir, las materias que se son objeto de examen en la primera parte), y que el examen *específico* sería el que sustituiría al examen actual de materias obligatorias y optativas de opción (es decir, las materias de la segunda parte de las PAAU).

PROPUESTAS REFERIDAS A LA CORRECCIÓN DE LAS PRUEBAS³⁹

En lo que se refiere a la corrección hay dos cuestiones que pueden ser objeto de

(37) T. ESCUDERO (1987) al estudiar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, compara la capacidad predictiva del expediente de secundaria, la nota de acceso y los resultados de una prueba de preguntas cerradas.

(38) Real Decreto 1700/1991 del 29/11/91 (BOE 2/12/91), desarrollado en Cataluña por el Decreto 82/1996 de 5 de marzo (DOGC de 13.3.96).

(39) Con el fin de profundizar en esta temática, remitimos al lector al artículo de A. Cuxart que aparece en esta misma revista.

modificación: por un lado lo relativo al proceso de elección de correctores, el envío de normas, los sistemas de seguridad, etc.; y por otro los criterios de corrección (especialmente en las preguntas abiertas).

Por lo que afecta al primer tema, es preciso recordar que la organización de las PAAU es ciertamente delicada por la repercusión en los medios de comunicación y es compleja por el volumen de personas involucradas en ellas. Piénsese, por ejemplo, en la dificultad de uniformizar la interpretación de las instrucciones pertinentes por parte de los correctores. A esto hay que sumarle el hecho de que los correctores, cambian de un año a otro debido a que la normativa vigente⁴⁰ establece que deben elegirse por sorteo, procedimiento que no garantiza que éstos sean los más cuidadosos y eficientes en su actuación.

El uso de un sistema de código de barras (u otro equivalente) como identificador del alumno –con el fin de garantizar su anonimato durante el proceso y asegurar que los profesores de secundaria nunca sean los correctores de sus propios alumnos– son dos medidas que conviene consolidar en el futuro.

Igualmente y por lo que respecta a los actuales mecanismos de corrección de las preguntas abiertas, sería adecuado introducir ciertas modificaciones que redundarían en una mayor objetividad y transparencia de la corrección. Entre otras, apuntamos las siguientes:

- Mayor unificación de criterios de corrección entre miembros del tribunal (por ejemplo: corrigiendo un número de exámenes piloto, previamente a la corrección definitiva del conjunto de exámenes finales).
- Ofreciendo a los correctores modelos de exámenes ya corregidos con la puntuación obtenida y los crite-

rios para la asignación de la nota, antes de la corrección de los exámenes que les corresponden como correctores.

- Ampliando los días de corrección de que dispone cada corrector.
- Reduciendo incluso más el número de exámenes a corregir por corrector.
- Aplicando una doble corrección en determinadas materias.

CINCO TÓPICOS SOBRE LAS PAAU

Planteadas las propuestas de mejora del actual sistema de acceso a la universidad, somos conscientes de que el problema de implantación no radica sólo en cuestiones de índole técnica y política, sino que también guarda enorme relación con la percepción social que se tiene de lo que se ha dado en llamar la *selectividad*. Por ello, nos parece oportuno recordar cinco tópicos que están muy arraigados en nuestra sociedad en relación a las pruebas de selectividad:

¿POR QUÉ REALIZAR UNAS PRUEBAS QUE SON SUPERADAS POR EL 90% DE LOS ESTUDIANTES QUE SE PRESENTAN?

Hay que recordar que el COU sólo lo aprueban el 50% de los alumnos matriculados; se trata por tanto de un curso muy selectivo, de forma que es lógico esperar que, cuando los alumnos se examinan en las PAAU de las mismas asignaturas que han aprobado en COU tres semanas antes, las superen en un elevado porcentaje, siempre que los enunciados se ajusten a los temarios y los criterios de corrección

(40) Orden Ministerial de 4 de agosto de 1995, BOE de 18.9.95, sobre la organización de las PAAU en lo concerniente a la composición de los tribunales.

sean adecuados. De hecho, en los tres cursos de BUP hay también un elevado porcentaje de alumnos que suspenden asignaturas y repiten curso⁴¹.

LA NOTA DE PAAU SÓLO SIRVE PARA DISMINUIR LA NOTA DEL EXPEDIENTE

Hay que aclarar que ésta es una cuestión en parte técnica, debido a que la normativa actual prevé una doble escala de puntuación:

- Las notas de BUP y COU que forman el expediente son el resultado de convertir las notas cualitativas de cada una de las asignaturas de la siguiente forma: Suficiente 5,5, Bien 6,5, Notable 7,5 y Sobresaliente 9; esto hace que la nota del expediente de un alumno sea como mínimo 5,5 y como máximo 9.
- Sin embargo, los ejercicios de las PAAU se puntuán con notas de 0 a 10 (de medio punto en medio punto).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que las PAAU se aprueban si la media (ponderada) de las notas obtenidas en ellas es igual o superior a 4, siempre que la media con la nota de expediente, al calcular la nota de acceso, sea igual o superior a 5. Ello ocurre en un elevado porcentaje de los casos, debido a que los alumnos con un expediente comprendido entre 5,5 y 6 son muy pocos (menos del 4%) y también son muy pocos (menos del 8%) los que obtienen una nota de PAAU inferior a

4. En cambio, el porcentaje de los que tienen un expediente igual o superior a 6, e inferior a 7 es mayoritario (57%), de modo que la mayor parte de los que tienen una nota de PAAU comprendida entre 4 y 5 aprueban la selectividad.

Esta distinta escala de puntuación y el valor mínimo (4), necesario para promediar y obtener el aprobado en las PAAU, provocan la disminución nominal entre 1 y 1,5 puntos de la nota del expediente de los alumnos y hace, en definitiva que el expediente tenga, de hecho, una influencia superior a la prevista. Ello produce inquietud en los afectados que no conocen los detalles y las consecuencias de la forma de puntuación.

Es significativo destacar al respecto que la combinación de las dos escalas de puntuación perjudica en mayor medida a los mejores alumnos ya que los más preparados no pueden en ningún caso obtener una nota de expediente⁴² superior a 9.

EN LA SELECTIVIDAD, POR SÓLO UNAS DÉCIMAS TE JUEGAS EL FUTURO

La razón técnica de este hecho es el empleo de las escalas de puntuación que se han explicado anteriormente, junto con el uso, como nota de acceso, de la media de dos notas que, a la vez, son medias de las puntuaciones de varias asignaturas. Ello provoca que la dispersión de las notas de acceso sea muy reducida. La mayor parte de los alumnos (un 57%) tienen un expediente comprendido entre 6 y 7, de modo que la nota de acceso de gran parte de

(41) El carácter selectivo de los cursos de BUP y COU no impide que exista una elevada tasa de fracaso en los primeros cursos de universidad; por ello es evidente que existe una clara responsabilidad de las universidades en esta tasa de fracaso.

(42) El Ministerio de Educación y Cultura está estudiando reducir la escala de puntuación que se utiliza para los alumnos del bachillerato LOGSE, entre 5 y 10 para los aprobados, para evitar agravios comparativos con los de COU, volviendo a empeorar la situación de los mejores alumnos y concentrando las notas de los menos preparados por encima de 5,5.

ellos acabará estando comprendida entre 5 y 6 (un 36% del total de los alumnos), debido a la disminución nominal explicada. Esta concentración de las notas de acceso, por tratarse de una media de medias, es la causa que provoca que muchos alumnos obtengan prácticamente la misma puntuación para competir en la consecución de una plaza en la universidad, teniendo, sin embargo, una preparación y unos conocimientos con niveles que pueden ser muy distintos.

En definitiva, se acumulan las notas en un intervalo estrecho (de menos de 4 puntos) y luego se asigna una plaza universitaria por una diferencia de centésimas.

Una propuesta que mejoraría esta situación, a pesar de resultar impopular, pero que se justificaría ampliando el número de convocatorias para poder repetir o mejorar la nota de las PAAU (o de las materias más directamente relacionadas con la titulación elegida) podría ser la siguiente: que la nota mínima necesaria para promediar con el expediente fuera 5 en lugar de 4. Actualmente únicamente está previsto que los alumnos puedan mejorar su nota global de PAAU en la convocatoria de junio del año siguiente al que han aprobado las PAAU, presentándose de nuevo al examen de todas las materias.

EN LAS PAAU TE LO JUEGAS TODO A UNA CARTA

La nota que obtienen los alumnos representa solamente el 50% de la nota final de acceso⁴³, ya que ésta es la media aritmética entre la obtenida en las PAAU y la nota del expediente, que a su vez es la media de las obtenidas a lo largo de los tres cursos de BUP y en el COU. De hecho, la nota

del expediente tiene, una influencia superior al 50% en los resultados finales.

APROBANDO LA SELECTIVIDAD ESTÁS PREPARADO PARA ESTUDIAR CUALQUIER CARRERA

La media aritmética de las medias que forman el expediente y la nota de las PAAU enmascara déficits en el aprendizaje y no permite destacar los aspectos más positivos del expediente, ni tampoco del rendimiento en las PAAU de cada uno de los alumnos. Puede llegar a ocurrir que un alumno ingrese en una facultad de matemáticas con un cero en las matemáticas de las PAAU o que ingrese en una facultad de química con un suspenso de la asignatura de química, e incluso sin haber cursado esta asignatura en COU.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Para finalizar queremos apuntar las siguientes conclusiones:

- El sistema de transición de la educación secundaria a la universidad debe valorarse en el contexto político-educativo en el cual estamos inmersos. El actual marco normativo limita la posible diversificación del sistema en función de cada comunidad autónoma y universidad, aunque se pueden hacer diversas «lecturas» de la legislación vigente más flexibles que las realizadas hasta el momento por parte del Ministerio de Educación y Cultura.

(43) El motivo de promediar la nota del expediente con la de las PAAU para obtener la nota de acceso consiste en realizar una homogeneización de las notas de expediente otorgadas por los diferentes centros de secundaria.

- Resulta necesario, igualmente, adaptar el sistema de transición de acuerdo con el modelo de enseñanza secundaria y de enseñanza superior que tenemos en el actual sistema educativo. Parece evidente que las PAAU deben adecuarse a las características de ambas etapas.
- La valoración del sistema de transición que hemos tenido hasta el momento, dentro del marco legislativo de BUP y COU, ha sido doble: *positiva* puesto que ha cumplido una función social de control externo de conocimientos, única a lo largo de toda la enseñanza primaria y secundaria; *negativa*, ya que ha padecido las rigideces de un sistema educativo que, en este aspecto, no ha permitido cambios sustanciales para su mejora.
- A pesar del punto anterior, una visión histórica del fenómeno que nos ocupa pone de manifiesto que ha habido una mejora en las PAAU, en concreto en lo que se refiere a la redacción de los ejercicios y a la corrección de los mismos.
- Es preciso señalar que la *selectividad* es tan sólo una parte del sistema de transición que lleva a un estudiante desde la enseñanza secundaria hasta la enseñanza superior. En este sentido, no se puede obviar que la selección ya se inicia desde el bachillerato –más aún, durante la ESO– y que por tanto debe analizarse la evolución de los alumnos desde unos años antes de presentarse al examen de *selectividad*.
- Igualmente, se debe abordar el análisis de la *selectividad* desde la perspectiva del éxito o fracaso de los estudiantes durante, como mínimo, el primer año de universidad. Ello nos ofrece una visión retrospectiva sobre la capacidad del sistema para ubicar al estudiante en el lugar de la enseñanza superior para el que pueda estar más preparado.
- Es también interesante señalar que la función que más se ha resaltado en todo este proceso es la de «selección». El mismo hecho de que los estudiantes –y la sociedad en general– se refieran a estas pruebas con el nombre de *selectividad* es una buena prueba de este fenómeno. Sin embargo, parece necesario que, en el futuro, debamos referirnos cada vez más a la función de «orientación» en el sistema de transición entre la enseñanza secundaria y la enseñanza superior. No debemos olvidar que se prevé, en un futuro bastante inmediato, una clara descompensación entre oferta y demanda a favor de la primera, por lo que la función de selección dejará de tener sentido (al menos en una parte de las titulaciones que se ofrecen en la actualidad).
- Cabe pensar que las universidades deberán adquirir, en el futuro, un mayor protagonismo en este proceso de transición. Ello se producirá por dos razones: en primer lugar porque la sociedad les demandará, cada vez más, una mayor responsabilidad en el uso de sus recursos –y por tanto también en la elección de sus estudiantes–; y en segundo lugar porque existirá una mayor competitividad entre universidades para captar estudiantes de enseñanza secundaria, y en consecuencia es fácil prever que presionen para tener una mayor autonomía en este ámbito.
- Los cambios en el sistema de financiación de la universidad, especialmente a través de un incremento notable en las matrículas que pa-

gan los estudiantes, podrían repercutir también en el sistema de transición. Es previsible, en este sentido, que exista una mayor presión para que el nuevo sistema sirva mejor como medio para orientar a los estudiantes.

- Cualquier reforma en el sistema debe contemplar cambios graduales que conduzcan a la finalidad perseguida. Las modificaciones bruscas, sin aprender del pasado, constituyen más un retroceso que un avance, puesto que difícilmente son asumidas por los actores del proceso. Conviene, pues, valorar cuáles son los cambios a corto plazo que pueden proporcionar una mejora sustancial del actual sistema, y cuáles sería conveniente abordar a medio y largo plazo.
- No debe olvidarse que existen ciertos principios que deben salvaguardarse en cualquier reforma que se lleve a cabo, puesto que constituyen ejes fundamentales de una sociedad democrática. El respeto a la *igualdad de oportunidades ante la educación* y al derecho a la educación debe contemplarse bajo cualquier circunstancia ⁴⁴.
- El éxito de una reforma en la transición entre la enseñanza secundaria y superior pasa, igualmente, por dos elementos claves: la mejora de los procesos de orientación en la enseñanza secundaria (que implica una profesionalización de los mismos), y un mayor conocimiento mutuo y colaboración entre ambas etapas del sistema.

BIBLIOGRAFÍA

- «Acceso a la universidad y marco educativo», en *Tarbiya*. Número monográfico. Madrid, ICE, Universidad Autónoma de Madrid, junio, 1997, 238 pp.
- ALTBACH, P.G. (ed.): *International Higher Education. An Encyclopedia*, New York / London, Garland Publishing, Inc, 1991.
- CLARK, B.R.; NEAVE, G.R.: *The encyclopedia of higher education*, Oxford, Pergamon Press, 1992.
- CONSEJO DE EUROPA: *Rapport Général sur l'accès à l'enseignement supérieur: valeurs et politiques*, Conferencia final del Comité del Consejo de Europa sobre la Enseñanza Superior y al Investigación. Parma. 18-20 septiembre, 1996.
- CUXART, A.; LONGFORD, N. T.: «Equity in the University admission process in Spain», artículo en prensa, 1996.
- DELORS, J.: *L'éducation: un trésor est caché dedans*, Paris, Editions Odile Jacob / UNESCO, 1996, 312 pp.
- ECKSTEIN, M. A.; NOAH, H. J.: «Forms and functions of secondary-school-leaving examinations», En *Comparative Education Review*, 33, 1989, pp. 295-316.
- *Examinations: comparative and international studies*, Oxford, Pergamon Press, 1993.
- *El sistema de transición entre la enseñanza secundaria y la universidad*, Barcelona, Conclusiones del Consejo de Universidades, 1996.
- ESCUDERO, T.: *Seguimiento a la selectividad universitaria*, Zaragoza, Universidad/ICE, 1987.
- *Acceso a la universidad: modelos europeos, vías alternativas y reformas en España*, Zaragoza, ICE Universidad de Zaragoza, 1991.

(44) Sobre la cuestión de la igualdad de oportunidades es interesante consultar los artículos de MUÑOZ (1995), de CUXART y LONGFORD (1996) y de GINÉS (1996).

- EURYDICE: *Requirements for entry to Higher Education in the E.C.*, Brussels, EURYDICE, 1993.
- FERRER, F.: *Els sistemes d'accés a la Universitat des d'una perspectiva internacional*. Barcelona, Consell Interuniversitari de Catalunya, 1996.
- GELLERT, C. (ed.): «Diversification of european systems of higher education», *Peter Lang. Studies in Comparative Education*, 3, 1995.
- GINÉS MORA, J.: «Equidad en el acceso a la Educación superior, ¿Para quiénes son las becas?», en *Revista de Educación*, 309, 1996, pp. 239-259.
- GOEDEGEBUURE, L. (ed.): *Higher Education Policy. An International Comparative Perspective*. Oxford, Pergamon Press, 1994.
- GONZÁLEZ, B.; VALLE, J.: *El sistema de acceso a la educación superior en seis países de la C.E.* Madrid, CIDE, 1990.
- HALSEY, A. H.: «Trends in access and equity in higher education: britain in international perspective», en *Oxford Review of Education*, 19, 2, 1993, pp. 129-140.
- *Informe de la ponencia de estudio sobre la selectividad en el acceso a la universidad, problemas actuales y propuesta de soluciones* Boletín Oficial de las Cortes Generales Senado, 23 de septiembre de 1997, núm. 296.
- JALLADE, J. P.: *L'enseignement supérieur en Europe*. La Documentation Française. Paris, 1991.
- JUDGE, H.: «Reflections», en *Oxford Studies in Comparative Education*. Ed. Triangle. 4, 1/2, 1994, pp. 241-263.
- KANGASNIEMI, E.; TAKALA, S. (ed.): *Pupil assessment and the role of final examinations in secondary education*. Council of Europe. Swets & Zeitlinger. Lisse, 1995.
- KEEVES, J. P.: *National examinations: design, procedures and reporting*. Paris, IIEP, Fundamentals of Educational Planning, 1994.
- *Ley de Reforma Universitaria*. MEC. Madrid, 1983.
- *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. MEC. Madrid, 1990.
- MORENO, J. L.: *Los exámenes: un estudio comparativo*. Madrid, FCE, Col. Padea, 1992.
- MUÑOZ REPISO, M. et al.: *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate*. Madrid, CIDE, MEC, 1997.
- MUÑOZ VITORIA, F.: «El acceso a la universidad en España: perspectiva histórica», en *Revista de Educación*, 308, pp. 31-61.
- NEAVE, G.; VAN VUGHT, F.A. (ed.): *Prometheus Bound. The changing relationship between government and Higher Education in Western Europe*. Oxford, Pergamon Press, 1991.
- OCDE: *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE/CERI. 1995.
- *Reflexiones sobre el sistema de acceso a la universidad*, Barcelona, Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC), 1995.
- SUTHERLAND, M.: «Examining comparisons», en *Oxford Review of Education*, 21, 2, 1995, pp. 239-245.
- THE WORLD BANK: *Priorities and Strategies for Education*. Washington, The World Bank, 1995.
- UNESCO: *Policy paper for change and development in Higher Education*. Paris, UNESCO, ED-94/WS/30, 1995.