

# **El debate actual sobre las pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad.**

**Apartado I del documento entregado por el Ministerio de Educación y Ciencia al Consejo de Universidades. Toledo, 15 de diciembre de 1992**

## **1. Las pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad, objeto de debate**

**L**AS pruebas de aptitud para el acceso a la universidad vienen siendo desde hace bastantes años objeto de polémica. Sucesoras de la anterior prueba de madurez y reguladas por Ley en 1974, han sufrido cambios notables en sus casi dos décadas de existencia. Muchos de estos cambios se han debido precisamente al debate generado en torno suyo (Muñoz Vitoria, 1993).

La última reforma destacable en su concepción y organización se llevó a cabo en 1987, tras un período de movilización estudiantil que utilizó la supresión de dichas pruebas como una de sus principales banderas. La apertura de un proceso de negociación con las organizaciones de estu-

diantes permitió llegar a un acuerdo acerca de su reforma, que comenzó a aplicarse a partir de 1988.

Las modificaciones realizadas en 1987 y 1988 pretendían, por un lado, reorganizar los ejercicios para dar una respuesta más exacta a los fundamentos que inspiraban las pruebas, procurando que el alumno acreditara un nivel de formación general y madurez suficiente para acceder a la Universidad, a la vez que unos conocimientos específicos que pudieran servir como criterio objetivo para cursar determinados estudios universitarios. Así, en el primer ejercicio desaparecía la conferencia, y en el segundo ejercicio el alumno debía responder a las materias que había cursado de acuerdo con la opción por él elegida en los estudios de COU.

Por otro lado, se establecía un cuadro de correspondencia entre la opción cursada por el alumno en COU y los estudios correspondientes para los cuales dicha opción otorga preferencia. El

conjunto de modificaciones introducidas tendía a garantizar una mayor objetividad, junto a una concreción práctica de la conexión entre opciones del Bachillerato y estudios universitarios.

Con la introducción de las reformas ha coexistido una acusada sensibilidad social hacia el tema, que todavía existe y se pone de relieve en los extensos comentarios periodísticos generados cada año en los meses de junio y julio. Tanto por el volumen de personas implicadas de uno u otro modo en ellas como por la trascendencia que tienen para el futuro académico y profesional de los estudiantes, las pruebas para el acceso a la universidad constituyen una cuestión «apasionante», en el más puro sentido de la palabra.

Desde 1988 se ha venido manteniendo la discusión en torno al modelo de pruebas para el acceso a la universidad, aunque sin alcanzar los niveles de acritud y virulencia de años atrás. Iniciativas como la del «distrito compartido» o el reciente estudio experimental de pruebas objetivas para el acceso a la universidad, y la reacción expectante que una y otra han generado en la prensa, no son sino manifestaciones de la aguda sensibilidad hacia esta cuestión tanto entre las autoridades ministeriales como en el conjunto de la sociedad española.

Sin embargo, también esa sensibilidad ha ido modificándose. Si hace tan sólo algunos años abundan las manifestaciones en favor de la eliminación de las pruebas, hay que reconocer que no es tal la opinión predominante hoy en día. Aunque hay grupos y personas que continúan negando la conveniencia de realizar pruebas con finalidad selectiva, la mayor parte de las críticas

recientes se refieren más bien a las características de dichas pruebas, sus efectos y su proceso de calificación (Aguirre de Cárcer, ed., 1984b; Latiesa, comp., 1986; Latiesa y otros, eds., 1991; Escudero, 1991).

Las críticas apuntan en muchas direcciones, pero las más frecuentes indican que el examen de selectividad es poco objetivo, dependiendo sus resultados de factores en buena medida aleatorios. Dichos juicios insisten en que las calificaciones no dependen exclusivamente de los conocimientos, habilidades y madurez de los estudiantes en el momento de realizar el examen, sino de factores diferentes que escapan a su control: el tribunal examinador, la parte específica del programa a que se refieren las preguntas, los criterios de calificación, entre otros. A ello habría que sumar el efecto de las notas otorgadas por el centro de procedencia y, en algunos casos, la existencia de pruebas especiales para ciertos grupos de alumnos. Se detecta, por tanto, una cierta desconfianza en relación a la objetividad de las calificaciones.

El desarrollo de ese sentimiento ha ido paralelo al desplazamiento de la función central atribuida a las pruebas. En un primer momento fueron concebidas como pruebas de «madurez» para la entrada en la Universidad y, por tanto, sólo pretendían fijar el nivel que los alumnos de bachillerato debían superar para ser considerados capaces de seguir estudios universitarios. Más tarde, a medida que las universidades fueron teniendo problemas de capacidad para acoger nuevos alumnos, se asignó a la prueba la función de ordenar a los estudiantes para otorgarles prioridad en la elección de carrera (Muñoz Vitoria, 1993).

A medida que esta función «ordenadora» ha ido aumentando su importancia, el conjunto de la sociedad española ha desarrollado una sensibilidad más aguda hacia la objetividad de las calificaciones y del proceso selectivo que implican. Puesto que se acepta de manera bastante generalizada que las pruebas son necesarias (o al menos inevitables), se trata de asegurar que seleccionen del modo más justo posible. Dicho de otro modo, cada vez se exige a las pruebas que cumplan su función ordenadora de manera más justa y eficaz.

Esta demanda implica, al menos, dos exigencias. La primera, asegurar la igualdad de condiciones de todos los alumnos, evitando que algunos se vean favorecidos por el centro de procedencia o por un tipo especial y no justificado de prueba. La segunda, asegurar que las pruebas son equitativas y discriminantes, lo que implica mejorar su capacidad de discriminación, su fiabilidad y su validez.

Dado que las pruebas constituyen el mecanismo fundamental para regular el acceso a los estudios universitarios y que, por tanto, determinan en buena medida el futuro académico y profesional de los jóvenes, es imprescindible asegurar su justicia y, como fenómeno asociado, su credibilidad. Para ello, la administración educativa tiene que cuidar especialmente el cumplimiento de las dos exigencias arriba señaladas. Así pues, cualquier modificación que se introduzca en el actual sistema de pruebas de acceso a la universidad habrá de dar respuesta a esa demanda de justicia e igualdad.

## 2. Estudios realizados acerca de las Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad

**L**A sensibilidad existente hacia esta cuestión no se ha limitado a las familias y medios de comunicación, también ha sido compartida por los investigadores y por el propio Ministerio de Educación y Ciencia. Entre los primeros hay que comenzar citando obligadamente a Tomás Escudero, de la Universidad de Zaragoza, verdadero pionero en el estudio de esta problemática, quien en sus trabajos de 1978, 1981, 1984, 1987 y 1991 (algunos de ellos en colaboración con otras personas) ha ido presentando y analizando diversos aspectos de la misma. Escudero formó parte de la Comisión que, por encargo del Ministerio de Educación y Ciencia, elaboró la propuesta para la reforma de las pruebas en 1987.

Otro investigador que se interesó pronto por el tema fue Íñigo Aguirre de Cárcer, que realizó sendos estudios en 1984 y 1986 y coordinó un seminario celebrado en la Universidad Autónoma, cuyas ponencias fueron publicadas por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) en 1984, con el título *La selectividad a debate*. En ese volumen se incluyen trabajos, generalmente de alcance limitado, realizados por diversos profesores e investigadores.

Otras jornadas, en este caso internacionales, fueron las celebradas en 1986 bajo el auspicio del CIDE y el Consejo de Universidades y publicadas con el título *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad*. Aunque

no se centraron exclusivamente en las pruebas para el acceso a la universidad, incluyeron algunos trabajos con esa temática.

Promovidas por el CIDE y el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid, se celebraron en 1990 unas jornadas acerca de *La investigación educativa sobre la Universidad*, cuyas actas fueron publicadas por Latiesa y otros con idéntico título. En la sección dedicada específicamente al acceso a la universidad se presentaron algunos trabajos de indudable interés.

Entre los últimos trabajos realizados por investigadores individuales, cabe destacar la tesis doctoral de Fernando Muñoz Vitoria que, con el título *El sistema de acceso a la Universidad en España: 1940-1991(\*)*, fue defendida en la Universidad Complutense de Madrid en junio de 1992 y el libro de Juan M. Moreno Olmedilla, *Los exámenes: Un estudio comparativo. Graduación secundaria y acceso a la Universidad en seis países occidentales*. La novedad del primero respecto a los trabajos anteriores consiste en la perspectiva histórica del tratamiento legislativo y sociológico. El interés del segundo radica fundamentalmente en su enfoque comparativo.

Como puede fácilmente apreciarse, el Ministerio de Educación y Ciencia, generalmente a través del CIDE, ha fomentado los estudios sobre las pruebas para el acceso a la universidad, por medio de seminarios, jornadas y diversas publicaciones. Pero su actuación no se ha limitado al fomento de esa línea de investigación. En respu-

ta a los problemas que las pruebas presentan y a las demandas y exigencias que desde la sociedad se plantean, ha desarrollado en los últimos años un conjunto de estudios sobre las mismas.

En primer lugar, habría que citar el encargo efectuado al CIDE en 1987 para estudiar los resultados de las pruebas, en términos globales y en función de diversas variables. Fruto del mismo fue un informe policopiado sobre los resultados de las pruebas de junio de 1987 (Muñoz-Repiso y otros, 1988). Ese primer estudio, que encontró cierto eco incluso fuera de los círculos ministeriales e investigadores, marcó una línea de trabajo que se prolongaría en años sucesivos. Con los resultados obtenidos en las convocatorias de 1987, 1988 y 1989, en una muestra de universidades españolas de diferentes características, se ha elaborado uno de los estudios globales más completos que se poseen en la actualidad (Muñoz-Repiso y otros, 1991). Dicho trabajo constituye referencia obligada para acercarse hoy al estudio de las pruebas para el acceso a la universidad.

Por otra parte, el CIDE realizó un estudio de tipo comparativo (González y Valle, 1990), con la intención de dibujar el cuadro internacional de los procedimientos y mecanismos de acceso a la universidad en los países de nuestro entorno.

Por último, hay que citar dos encargos efectuados al CIDE en los últimos años. El primero, cuya aplicación se realizó en junio de 1991, tenía por objeto estudiar la utilización de pruebas objetivas para el acceso a la Universidad. El ensayo no consistió en aplicar las tradicionales pruebas «tipo test», generalmente compuestas por preguntas de alternativa múltiple, sino otras de carácter mixto.

(\*) N. del E. la tesis ha sido publicada. F. Muñoz Vitoria (1993): *El sistema de acceso a la Universidad en España: 1994-1990*. Madrid: CIDE.

Junto a preguntas absolutamente cerradas, las pruebas incluían cuestiones abiertas a las que el estudiante debía responder libremente, pero cuya corrección se realizó de acuerdo con criterios estrictos previamente establecidos. El informe del mismo (CIDE, 1991a) recogió en análisis sistemático de los resultados obtenidos con dichas pruebas por una muestra de estudiantes madrileños, así como su comparación con los obtenidos en las pruebas ordinarias. A partir del mismo se elaboró un segundo documento (CIDE, 1991b), de carácter más reflexivo y que planteaba algunas sugerencias de actuación.

El segundo trabajo, llevado a cabo en junio de 1992, consistió en realizar una doble corrección de los ejercicios presentados por los alumnos pertenecientes a un determinado tribunal de la Universidad de Zaragoza. Para ello se seleccionó un tribunal «paralelo», que corrigió, en condiciones semejantes a las del tribunal oficial, una copia de las pruebas realizadas por los estudiantes. El análisis posterior permitió comparar la discrepancia entre ambas correcciones y su influencia en las calificaciones otorgadas (CIDE, 1992).

Por último hay que señalar la experiencia acumulada en ese campo a través de otros dos tipos de pruebas de acceso que se realizan en la actualidad: la de los alumnos con estudios extranjeros convalidables, a cargo de la UNED (o excepcionalmente en las Consejerías de Educación de las Embajadas de España) y, muy en especial, la regulada para los que han superado las enseñanzas del 2º ciclo del plan experimental para la Reforma de las Enseñanzas Medias (Orden de 16 de mayo de 1988 - BOE del 18) y que en el territo-

rio de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia organiza también la UNED.

El seguimiento del desarrollo y resultados de esta última prueba, iniciada en el curso 1986-87 y que se prolongará hasta el 1992-93, constituye una valiosa fuente de información, especialmente relevante para algunas de las propuestas de modificación de la actual, que más adelante se exponen.

A la vista de estos datos, puede apreciarse que el Ministerio de Educación y Ciencia ha desarrollado un amplio conjunto de estudios, con el doble propósito de conocer en detalle y con profundidad el funcionamiento de las pruebas actuales y ensayar algunas modificaciones. De este conjunto de trabajos pueden extraerse algunas conclusiones, que se sintetizan a continuación.

### **3. Principales conclusiones que se extraen de los estudios realizados**

**D**EL análisis de este conjunto de trabajos surgen dos conclusiones inmediatas. La primera es que España utiliza un sistema de acceso a la Universidad que es en conjunto bastante similar a la mayoría de los países de nuestro entorno (González y Valle, 1990; Moreno Olmedilla, 1992). no obstante, cabe destacar una diferencia importante con países como Francia, Alemania o Italia, cuyo sistema educativo es cercano al nuestro. En ellos, la prueba aplicada cumple una función de certificación del final de la educación secundaria, al tiempo que constituye un requisito para acceder a la enseñanza superior. Por el contrario, en España la prueba tiene como objeto

exclusivo la regulación del acceso a la Universidad.

A pesar de esta diferencia en el carácter de las pruebas, se aprecian analogías en lo que se refiere a su concepción académica, organización y distribución por materias, así como a la composición de los tribunales o la validez nacional de los diplomas. También hay que señalar que todos los países evitan la aplicación de un criterio único de selección y combinan el expediente académico y los resultados de las pruebas a la hora de calcular la nota global de acceso (Escudero, 1991b). Quizás las diferencias más significativas radiquen en el tipo de pruebas, generalmente más detalladas y con más cuestiones que las españolas, en la introducción de un examen oral para las lenguas nacionales y extranjeras y en la frecuente conservación de las calificaciones de las partes aprobadas para sucesivas convocatorias. El conjunto de cuadros recogidos en el Anexo I (González y Valle, 1990, pp. 180-184), que sintetizan las principales características de los sistemas de acceso a la universidad en seis países de la Europa comunitaria, permiten apreciar claramente las semejanzas y diferencias existentes.

Por su parte, también el estudio de Moreno Olmedilla (1992) destaca algunas diferencias relevantes entre los seis países que analiza, lo que le permite hablar de diversos modelos de examen. En concreto, contrapone el modelo de los países anglosajones (Estados Unidos, Inglaterra-Gales y Alemania) con el de los países mediterráneos (Francia, Italia y España). No obstante, más allá de la constatación de tales diferencias, termina destacando la existencia de lo que denomina «líneas de

convergencia», que acercan los sistemas de exámenes de unos y otros países. De entre sus conclusiones cabe destacar la demanda generalizada que existe en todos los países de una alta comparabilidad de los resultados obtenidos, que obliga a asegurar un alto grado de objetividad en la elaboración y corrección de las pruebas.

Tras el análisis comparativo, se hace evidente una segunda conclusión: el actual sistema español de acceso a la universidad es mejorable, pero no puede en absoluto considerarse que la prueba sea una «lotería», como a veces se dice y escribe con bastante ligereza. Según se afirma en una publicación reciente del CIDE, dicho sistema «es globalmente adecuado o justo, es decir, guarda relación sobre todo con el rendimiento anterior de los alumnos y no con elementos extraños como podrían ser el azar, la suerte, el tribunal o el tipo de centro. Esta verdad tan simple y de sentido común es importante que la conozcan los estudiantes a quienes se hace un flaco servicio al transmitirles la idea de que en la Selectividad «puede pasar cualquier cosa». No es así: un alumno puede prever con poco margen de error cuál será su resultado en Selectividad, conociendo su trayectoria académica y la tradición en el acceso a la universidad del centro en que cursa estudios» (Muñoz-Repiso y otros, 1991, p. 137). Por otra parte, debe insistirse en que el hecho de que la calificación final se obtenga promediando el resultado de las pruebas con el expediente contribuye a disminuir aún más la aleatoriedad del procedimiento de acceso.

No obstante, estos comentarios no permiten llegar a la conclusión de que las pruebas sean per-

fectas. De hecho, hay algunos aspectos mejorables que aconsejan la introducción de modificaciones en las mismas.

En primer lugar, a pesar de las mejoras introducidas en 1987 y 1988, los datos disponibles (Muñoz-Repiso y otros, 1988 y 1991) indican que la prueba sigue siendo homogeneizadora y que la distribución de sus calificaciones prácticamente no ha variado entre 1987 y 1989: el 66% de los alumnos sigue obteniendo una nota comprendida entre 4 y 6; ha disminuido algo la proporción de los que suspenden con menos de 4 (del 16 al 13,2%) y en cambio han aumentado los que obtienen entre 6 y 7 (de 14 a 16%); pero el porcentaje de los notables se mantiene en torno al 4% y el de los sobresalientes sigue en un escasísimo 0,1%. Bien es verdad que, al ser la nota de examen la media de la suma de ocho calificaciones, siempre tenderá hacia el centro de la escala. Sin embargo, sería lógico esperar una mayor proporción de alumnos con calificación de notable y sobresaliente.

En segundo lugar, la prueba introduce discriminaciones no deseadas. Los alumnos con nota media de notable y sobresaliente en el expediente sufren mayor «devaluación» de sus notas que los de suficiente y bien, es decir, la diferencia entre su expediente y la nota del examen es significativamente mayor y la probabilidad de mantener su propia media de expediente en el examen es menor (para los de sobresaliente es de un 1% y para los de suficiente de un 14%). También hay resultados ligeramente distintos en función de la opción elegida, tanto en lo que se refiere a la diferencia media entre expediente y examen como al porcentaje de aptos. Otro grupo que sistemática-

mente obtiene peores resultados relativos en las pruebas de acceso son las mujeres.

En tercer lugar, lo que quizá sea más importante, existe la convicción de que se puede y deben mejorar la validez, la fiabilidad y el poder de discriminación de las pruebas actuales, fundamentalmente a través de la revisión del tipo de examen y la mejora de sus condiciones de corrección. Lo cierto es que hasta ahora no se han realizado demasiados estudios acerca de ambos extremos. El carácter selectivo de las pruebas y su papel fundamental para el acceso a la universidad han dificultado su utilización por los investigadores. No obstante, algunos datos, como la simple comprobación de las variaciones que se producen en las calificaciones tras las solicitudes de revisión, apuntan a que el criterio de los correctores dista de ser unánime. También abunda en esta impresión la existencia de oscilaciones, entre universidades y en el interior de éstas, en el porcentaje medio de aprobados a lo largo del tiempo. En esta misma dirección se orienta el estudio de A. Sans, quien, a partir de los resultados de las pruebas para el acceso celebradas en la Universidad Autónoma de Barcelona en 1987, llega a la conclusión de que «las diferencias entre tribunales, especialmente en asignaturas de letras y humanidades, son la fuente de error más importante» en lo que se refiere a la calidad métrica de las pruebas (Sans, 1991, p.225). Y semejante es la conclusión que parece desprenderse de algunos análisis secundarios realizados por el CIDE en el marco del estudio experimental de pruebas objetivas para el acceso a la universidad (CIDE, 1991b, p.5).

El estudio más explícitamente orientado en esta dirección es el que desarrolló el CIDE, en coordinación con la Universidad de Zaragoza, en junio de 1992. Como se indicaba anteriormente, en él se analizó la posible discrepancia entre dos correcciones paralelas de las pruebas realizadas ante un tribunal de dicha universidad. Pese a lo limitado de la experiencia, se pusieron de manifiesto algunas conclusiones (CIDE, 1992):

- a) Hay varias asignaturas en que las dos correcciones produjeron distribuciones de notas con distinta media, llegando a producirse discrepancias manifiestas en algunas pruebas concretas, si bien debe decirse que las diferencias llamativas resultaron excepcionales.
- b) El análisis de los coeficientes de correlación de las calificaciones otorgadas en cada una de las asignaturas puso de relieve que las asociaciones menores corresponden a asignaturas comunes o de letras, a las que tradicionalmente se asocia una mayor dificultad para objetivar las correcciones. Desde este punto de vista, resulta mucho más satisfactoria la corrección de las asignaturas de ciencias.
- c) No obstante lo anterior y debido al efecto producido por el elevado número de pruebas y su promedio con el expediente, la doble corrección no introdujo grandes diferencias entre las notas medias de las pruebas y las globales de acceso. Así, el coeficiente de correlación entre ambas notas medias es de 0.89, que se eleva a 0.95 en el caso de las notas globales de

acceso. En conjunto, puede decirse que los tribunales produjeron distribuciones de notas finales con diferente media pero altamente correlacionadas.

- d) La alta correlación general encontrada no debe enmascarar el efecto, por limitado que sea, de discrepancia entre ambas calificaciones para determinados individuos. En concreto, es digna de mención la discordia encontrada en casi un 10 por ciento de los casos, calificados alternativamente de apto o no apto por uno u otro tribunal. Si bien la diferencia es tan sólo de décimas, puede tener influencia decisiva en la calificación final positiva o negativa, así como en la posibilidad de acceso a determinados estudios.

Sin duda, la incidencia que la corrección pueda tener sobre la calificación alcanzada por los estudiantes, desde un punto de vista individual, es un aspecto a considerar muy especialmente a la hora de pensar en introducir modificaciones en el sistema de pruebas.

Precisamente con la finalidad de estudiar la utilización de otro tipo de pruebas más fiables y con mayor capacidad de discriminación se llevó a cabo por el CIDE el ensayo antes mencionado de pruebas objetivas para el acceso a la Universidad. Aunque los documentos producidos (CIDE 1991a y b) recogen más extensamente los resultados del estudio, parece oportuno presentar de manera sintética sus principales conclusiones:



- a) Quizás el resultado más llamativo del estudio experimental sea que pueden conseguirse altos índices de fiabilidad con preguntas abiertas, si existen unos criterios de corrección claros y precisos y si las contestaciones requeridas de los alumnos no son muy largas. Sin embargo, hay indicios serios de que, aunque estos criterios existan, si la respuesta del alumno es muy larga, los índices de fiabilidad tienden a bajar considerablemente. Por otra parte, dichas pruebas gozan de un notable poder de discriminación, lo que permite ordenar a los alumnos de manera justa y eficaz, evitando en lo posible la influencia del azar.
- b) El estudio también pone de manifiesto que las pruebas con preguntas cerradas o abiertas cortas permiten examinar extensamente el programa de una asignatura, lo que redundaría en favor de su validez de contenido. No obstante, con este tipo de pruebas se plantea un problema digno de consideración: se trata de la existencia de objetivos de difícil o imposible medición a través de ellas. Concretamente, si uno de los principales objetivos de las pruebas de acceso a la Universidad es el de valorar la «madurez» del alumno, cabe plantearse hasta qué punto ello es posible con pruebas como éstas.
- c) Un tercer resultado del estudio es que la dispersión de calificaciones no aumentó significativamente con la aplicación de pruebas objetivas, aunque sí lo hizo el número de suspensos. Pero el análisis de cada una de las pruebas por separado arroja una conclusión que matiza la anterior: tomadas una a una, se observa que las pruebas con mejores índices psicométricos (generalmente, también las mejor confeccionadas) consiguen una mejor dispersión de calificaciones. Ello abunda en la necesidad de extremar la atención en todo lo que se refiere a la confección de pruebas.
- d) Un resultado paralelo al anterior es que las distribuciones obtenidas con las pruebas objetivas resultan más consistentes y presentan menos irregularidades que las obtenidas con las pruebas tradicionales. Quiere ello decir que ofrecen más garantías de que los resultados obtenidos por los alumnos no son producto del azar, esto es, poseen un mayor poder de discriminación. Dicho de otra manera, podemos estar más seguros de que la ordenación de dos alumnos con calificaciones cercanas es consecuencia de la diferencia existente entre sus pruebas y no de otros factores aleatorios. En ese sentido, las calificaciones resultan más justas.
- e) Una última conclusión del estudio es que la preparación de pruebas con un alto poder de discriminación es un proceso complejo que exige el empleo de procedimientos técnicos adecuados. En concreto, la confección de un banco amplio de preguntas con un adecuado nivel de dificultad y la realización de estudios piloto resultan

necesarias para preparar pruebas con un poder de discriminación apropiado al nivel de los alumnos que se presentan a las pruebas para el acceso a la universidad.

Como se decía más arriba, los estudios realizados ponen de manifiesto que los resultados globales de acceso muestran coherencia con la trayectoria académica de los alumnos. Ahora bien, más allá de los resultados globales, hay que preocuparse también por las calificaciones individuales. Aunque ligeras variaciones en el «orden» final de los alumnos no tengan significación estadística, pueden tener una transcendencia decisiva para los interesados quienes, con una décima más o menos, pueden verse admitidos o no en los estudios de su preferencia. En este sentido, es fundamental que la prueba sea lo más objetiva posible y que los criterios de calificación sean tan exigentes cuanto sea necesario para garantizar los máximos de rigor y equidad.

Otro hecho que citan varios de los estudios reseñados es la caída sistemática de la calificación global de las pruebas con relación al expediente. Ello se debe, sin duda, a la diferencia de criterios de evaluación mantenidos a lo largo del bachillerato y los utilizados en la corrección de las pruebas. Además, no resultan fácilmente comparables las notas obtenidas en unas pruebas celebradas en dos días con la otorgada por distintos profesores a lo largo de varios años.

Sin embargo, no todos los alumnos sufren dicha caída en la misma medida. Y lo que es cierto para los alumnos, también lo es para los centros. En algunos centros las diferencias entre las calificaciones de los alumnos en la prueba de

acceso y las notas del expediente son superiores a la media, aunque el número de centros es pequeño y, además, no presentan característica homogéneas. Este problema, en consecuencia, debe abordarse de manera individualizada y no colectiva.

Diversas informaciones reunidas por el Servicio Central de Inspección en los últimos años ponen de manifiesto algunos datos interesantes a la hora de estudiar este fenómeno:

- a) En primer lugar, se aprecia que la edad es un factor determinante en los resultados, tanto del COU como de las pruebas para el acceso, ya que los alumnos mayores de 18 años suspenden en mayor medida en ambos. Dado que ese alumnado acude principalmente a los centros públicos, estamos ante uno de los factores que explican los peores resultados obtenidos por muchos de ellos.
- b) En segundo lugar, la mayoría de los centros mantienen una diferencia entre expediente y calificación global comprendida en el intervalo de uno a dos puntos. Este hecho garantiza una cierta estabilidad en el comportamiento de los centros de un año a otro. No obstante, hay dos grupos (pequeños) de centros que se salen de la norma: uno cuyas diferencias son muy reducidas (menos de un punto) y otro con diferencias muy grandes (superiores a dos puntos).

A pesar de que alguien pudiera deducir lo contrario de la observación anterior, la considera-

ción del expediente a la hora de calcular la nota global de acceso continúa resultando imprescindible. En efecto, existe acuerdo en que una de las funciones de las pruebas es la «predictora» del éxito en los estudios posteriores. Y hay datos concluyentes de que el expediente es mejor predictor del rendimiento en los estudios universitarios que las pruebas realizadas (Escudero, 1981 y 1986). Por ello, no estaría en absoluto justificada la minusvaloración de aquel en el cálculo de la calificación global de acceso.

Esta última observación induce una consideración relativa a los «efectos no deseados» producidos por la situación actual, así como los planteados por las posibles medidas correctoras que pudieran adoptarse. Es éste un aspecto crucial a considerar previamente a la toma de decisiones. Baste con señalar un ejemplo que puede servir para cerrar este apartado.

Dicho (en este caso, hipotético) «efecto no deseado» podría manifestarse como consecuencia de la modificación del tipo de pruebas aplicadas. Se ponía de relieve al comienzo de este apartado que los países europeos de nuestro entorno no aplican pruebas objetivas (tipo «test») para el acceso a la universidad, al contrario de lo que ha sido la tradición estadounidense. Hay quien puede objetar que ello es debido a una percepción social negativa de dicho modelo de examen. Sin embargo, hay razones de mayor peso para rechazar su aplicación generalizada. Quizás la argumentación más poderosa en contra de la generalización de las pruebas objetivas pueda encontrarse en el efecto que las mismas ejercen sobre la enseñanza de los cursos anteriores. Como ha dicho escudero

(1984), en la actualidad el «síndrome de selectividad» condiciona el desarrollo del COU y, en buena medida, de todo el BUP. La introducción de un modelo de pruebas objetivas reforzaría agudamente este efecto negativo. El informe emitido por el Servicio de Innovación acerca del estudio experimental del CIDE alertaba sobre este hecho: «las pruebas objetivas significan una fuerte «realimentación» para las enseñanzas previas a la prueba. [...] Toda prueba produce, desde luego, efectos de realimentación [...] pero los de las pruebas objetivas son seguramente más fuertes» (Servicio de Innovación, 1991, p. 8). Y no es casual que, en países tradicionalmente partidarios de las pruebas objetivas, como los Estados Unidos, se eleven voces que reivindican un tipo de evaluación más ajustado a la naturaleza diversa de las materias objeto de estudio y a la diversidad de aspectos a evaluar en cada una de ellas.

De acuerdo con estas consideraciones, cualquier modificación que finalmente se apruebe para las pruebas de acceso habrá de ser cuidadosamente sopesada, pues bien pudiera ocurrir que, tratando de resolver algún problema, introdujese otros inesperados. Los abundantes estudios realizados sobre el sistema actual de acceso a la enseñanza superior constituyen una llamada a la cautela a la hora de tomar decisiones sobre propuestas como las que a continuación se presentan.

En conclusión, las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad deben satisfacer, de modo equilibrado, diversas necesidades. Por un lado, las pruebas de aptitud se convierten en la única evaluación externa del sistema y, en este sentido, desempeñan un papel fundamental en el equili-

brio de las enseñanzas impartidas y en la homologación de los distintos centros que las imparten, públicos o privados.

En segundo lugar, las pruebas miden la madurez de los alumnos y su capacidad para seguir con aprovechamiento los estudios universitarios. En tercer lugar, las pruebas realizan una ordenación de los alumnos, imprescindible para decidir, con equidad y justicia, sobre el acceso a los distintos estudios para los que se cuenta con un número de plazas inferior al de solicitudes.

Cualquier otro sistema de regulación del acceso a la Universidad que no contemplara estas tres funciones simultáneamente plantearía importantes inconvenientes, puesto que todas ellas son imprescindibles.

Además, como se ha puesto de manifiesto en las páginas anteriores, las pruebas de aptitud españolas son, en su conjunto, similares a las que utilizan la mayoría de los países de nuestro entorno. Parece aconsejable, por tanto, mantener los aspectos esenciales de las pruebas de aptitud españolas, que son comunes a las de los otros países mencionados.

El Ministerio de Educación y Ciencia comparte la sensibilidad social en torno a la exigencia de calidad de las pruebas y, por ello, éstas han venido siendo sometidas, en los últimos años, a un proceso de ordenación y cambio, a fin de ir mejorando sus resultados.