

# tarbo y a

número 7 • Mayo - Agosto 1994

Revista del Instituto

de Ciencias

de la Educación

Universidad Autónoma de Madrid

# **tarbiya**

Revista de **investigación** e innovación **educativa**

número 7 • Mayo-Agosto 1994

## **ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD**

**COMPILADOR  
JOSÉ BERNARDO ÁLVAREZ MARTÍN**



**INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DIRECTOR:** Fernando Arroyo Ilera

**EDITOR:** Nicolás Rubio Sáez

**CONSEJO DE REDACCIÓN:**

Jesús Alonso Tapia, Manuel Álvaro Dueñas, Carmen Aragonés Prieto, Eugenio Bargaño Gómez, Isabel Brincones Calvo, Jesús Crespo Redondo, M<sup>a</sup> África de la Cruz Tomé, María Rodríguez Moneo, Cesar Sáenz de Castro, Eugenia Sebastián Gascón.

**COLABORACIÓN TÉCNICA:** Fernando Mir Cordero

**DISEÑO DE PORTADA E INTERIORES:** Alfonso Meléndez

*Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, no se identifica necesariamente con el contenido de los trabajos ni con la opinión de los autores que publica.

# índice

- 5**      Presentación
- 7**      Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad: letras y números  
*José Bernardo Álvarez Martín*
- 15**     A vueltas con los coordinadores  
*Mariano Brasa Díez*
- 23**     Una lectura de las llamadas opciones de Letras  
*Ángel Gabilondo*
- 45**     Acceso a la Universidad por las opciones A y B en los Planes de Estudios de C.O.U.  
*Antonio Gutiérrez Maroto y Rosario García Giménez*
- 61**     ¡Qué suerte ser una chica de letras y examinarse de selectividad en la Universidad Autónoma! Algunos datos estadísticos sobre las pruebas de acceso  
*Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre*
- 69**     Las pruebas de acceso a la Universidad  
*Vicente Álvarez y Joaquín Toro*
- 83**     El acceso a la Universidad de algunos países de la Unión Europea  
*Javier Manuel Valle López*
- ANEXOS:**
- 99**     El debate actual sobre las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad
- 111**    Legislación sobre C.O.U. y acceso a estudios universitarios

# Presentación

El presente número de *TARBIYA*, monográfico dedicado a las pruebas de acceso a la Universidad, es consecuencia de la voluntad del Consejo de Redacción de tratar, con este carácter monográfico y con una especial atención, ciertos temas y problemas educativos que requieran un estudio más pormenorizado que el que pueda deparar un artículo suelto en un número ordinario de la revista. Y en la época en la que nos encontramos hemos creído que el tema más adecuado es el de las pruebas de acceso a la Universidad, vulgarmente conocidas por *Selectividad*. Sin duda, no será el de *TARBIYA* el único número ni los únicos trabajos o reportajes que, en estos momentos, puedan leer nuestros lectores sobre esos demasiado famosos exámenes preuniversitarios, pero, precisamente por ello, hemos pensado que no podíamos dejar pasar la ocasión de difundir la opinión al respecto de un selecto grupo de profesores con amplia experiencia de participación en estas pruebas, para unirlos, y si es preciso contrastarlos, con las que, de forma estacional y algo superficial en ocasiones, se producen todos los años sobre un tema que tanto interés y preocupación supone para alumnos, profesores y familias.

Como es lógico y de rigor en estos casos, no hace falta decir que las opiniones de cada artículo son las de sus autores, pero no quiero dejar de expresar que el Consejo de la revista se siente, aunque sea como un lector más, partícipe de la mayoría de ellas. Doble agradecimiento pues por nuestra parte a todos los que han colaborado en este número monográfico: por haber aceptado prontamente el encargo del que fueron objeto, con cierta premura, y por haber sido capaces, de forma tan clara y evidente, de analizar y definir la situación de las pruebas de acceso en nuestra Universidad Autónoma. Especial reconocimiento al profesor José Bernardo Álvarez Martín, que como Delegado del Rector para acceso a la Universidad ha sido el encargado de diseñar y coordinar, con especial acierto, el presente número monográfico, que esperamos sea el primero de los que pensamos dedicar a los numerosos problemas que hoy día plantea la enseñanza en nuestro país y muy significativamente aquellos que dificultan la necesaria coordinación entre la Enseñanza Secundaria y la Universidad.

*Fernando Arroyo Ilera*  
*Director del I.C.E.*



# Algunas Reflexiones sobre el Acceso a la Universidad: letras y números

**C**UANDO, los responsables de coordinación de la revista TARBIYA, me

encargan la elaboración de un monográfico dedicado a las Pruebas de Acceso a la Universidad, más concretamente a la conocida, y desde mi punto de vista, mal llamada «selectividad», no tengo por menos que intentar reflejar en unas páginas lo que, a mi juicio, en estos últimos cuatro años, y después de las consideraciones institucionales han sido los aspectos que más me han llamado la atención. Intentaré resumir y pido perdón de antemano al dejarlos reducidos a dos términos como *letras y números*.

Las profundas transformaciones que la sociedad española viene desarrollando, como consecuencia de nuestra integración en Europa, justifican el proceso de reforma Educativa en el cual estamos inmersos. Una vez finalizada la enseñanza secundaria, llega el momento de decidir si continuar el período de formación en la enseñanza superior y, en su caso, elegir un centro universitario en donde hacerlo. Decisiones difíciles, sobre todo cuando se cuenta con una información escasa. Consciente de este problema, la Universidad Autónoma de Madrid, desde hace ya ocho años viene desarrollando unas vías de información

**José Bernardo Álvarez  
Martín**

sobre posibilidades de formación humana, académica y profesional que ofrece en sus centros de enseñanza, facilitando la elección del futuro estudiante universitario.

Retomando el tema en cuestión, vemos que al futuro universitario se le plantean posibilidades de elección que de alguna manera han venido y vienen condicionadas por el desarrollo curricular que han tenido que elegir a lo largo de su enseñanza secundaria, en definitiva por la elección de las opciones que le han dado posibilidades de vinculación a carreras universitarias.

Retomando el tema en cuestión, vemos que al futuro universitario se le plantean posibilidades de elección que de alguna manera han venido y vienen condicionadas por el desarrollo curricular que han tenido que elegir a lo largo de su enseñanza secundaria, en definitiva por la elección de las opciones que le han dado posibilidades de vinculación a carreras universitarias.

## Las letras

**A**UNQUE parece que no se piensa en el acceso a la Universidad hasta que los estudiantes están en *C.O.U.* o en segundo de Bachillerato para los estudiantes *LOGSE*, lo cierto es que en segundo de *B.U.P.* y precisamente en los meses de abril/mayo desde los centros educativos se hace llegar a los estudiantes las posibles opciones de tercero de *B.U.P.* que entroncaran con las de *C.O.U.* y a su vez con los estudios superiores. Comienzan a aparecer las «letras»,

opciones A, B, con sus correspondientes subíndices en función de las materias optativas elegidas. Intentaré ser más explícito con ejemplos prácticos.

En tercero de B.U.P. el estudiante debe cursar además de las *asignaturas comunes*, inglés, historia, filosofía, educación física, etc. Otras tres como *optativas* de entre literatura, matemáticas, latín, griego, ciencias, física, etc.

Por todo esto es de vital importancia la reflexión, tanto por la elección de las asignaturas como por su posible vinculación a la opción de C.O.U.

Si la elección de materias optativas es: *latín, griego, literatura*, la opción de C.O.U. vinculada sería la *opción D*. Si se eligieran *literatura, matemáticas, y latín*, se ampliaría la posibilidad de realizar en C.O.U. las *opciones C y D*. La opción de *literatura, matemáticas, y ciencias* llevaría a la *opción C* de C.O.U. Las *matemáticas, ciencias y física/química* conducirán a las *opciones A y B* y si eligieran *literatura, física y matemáticas* quedaría la posibilidad de realizar cualquiera de las cuatro opciones de C.O.U. Esta última posibilidad es por la que optan aquellos estudiantes indecisos que todavía no tienen suficientemente clara su elección universitaria.

Todas estas posibilidades que se ofertan y alguna otra con distintas combinaciones al final dirigen a la elección en C.O.U. de una de las cuatro opciones en la que está estructurado:

C.O.U.	A:	CIENTÍFICO-TÉCNICA
	B:	BIOSANITARIA
	C:	CIENCIAS SOCIALES
	D:	HUMANITARIO-LINGÜÍSTICA

Con este abanico de opciones se establece asimismo un sistema de posibilidades para el ingreso de estudiantes en los diferentes centros universitarios, teniendo en cuenta que, las posibilidades de elección y vinculación pueden ser ampliadas.

Como sucedía en tercero de B.U.P. además de las asignaturas comunes, *lengua española, lengua extranjera y filosofía*, se ofrecen unas materias obligatorias y optativas que van a definir el perfil curricular del futuro estudiante universitario.

	OBLIGATORIAS	- Matemáticas I - Física
OPCIÓN A (Científico-Tecnológica)		
	OPTATIVAS (Elegir dos)	- Química - Biología - Geología - Dibujo Técnico
	OBLIGATORIAS	- Química - Biología
OPCIÓN B (Biosanitaria)		
	OPTATIVAS (Elegir dos)	- Matemáticas I - Física - Geología - Dibujo Técnico
	OBLIGATORIAS	- Matemáticas II - Historia del Mundo Contemporáneo
OPCIÓN C (Ciencias Sociales)		
	OPTATIVAS (Elegir dos)	- Literatura - Latín - Griego - Historia del Arte
	OBLIGATORIAS	- Literatura - Historia del Mundo Contemporáneo
OPCIÓN D (Humanístico-Lingüística)		
	OPTATIVAS (Elegir dos)	- Latín - Griego - Historia del Arte - Matemáticas II



Una vez más, cuando la suma de obligatorias y optativas coincide en distintas opciones amplia las prioridades, es decir, un estudiante que realice como *obligatorias* Matemáticas I y Física y como *optativas* Química y Biología, aunque es de la opción A, posee dos prioridades de elección de carreras (*opciones A y B*) ya que ha realizado como optativas las obligatorias de la otra opción. Lo mismo sucedería para el estudiante de la opción B que realizará como optativas Matemáticas I y Física.

En resumen, lo importante es la definición del «perfil Curricular» para cada estudiante, pues independiente de la opción («letras» A, B, C, D), lo realmente decisivo es la vinculación a prioridades de Acceso, ya que como hemos visto anteriormente es posible duplicar las prioridades según la elección de asignaturas *obligatorias y optativas*.

Otras «letras» que aparecen en la columna de acceso a los estudios del distrito de Madrid denominada «*opciones prioritarias*» son E, F, G, H, I, J, corresponden a los distintos Bachilleratos de la Reforma Experimental:

E	Lingüística
F	Ciencias Sociales
G	Ciencias de la Naturaleza
H	Técnico-Industrial
I	Administración y Gestión
J	Artístico

Como sucedía con el C.O.U. los distintos Bachilleratos se estructuran con unos grupos de asignaturas según las modalidades:

BACHILLERATO DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA		
	GRUPO I	GRUPO II
<b>Obligatoria</b>	Matemáticas II	Física
<b>Opcionales</b>	Biología y Geología I Optativa 1 Optativa 2	Dibujo Científico Optativa 1 Optativa 2

Relación de Optativas:
– Ampliación de Matemáticas
– Química
– Biología
– Geología

BACHILLERATO LINGÜÍSTICO		
	GRUPO I	GRUPO II
<b>Obligatoria</b>	Lengua y Literatura E.	Lengua y Literatura E.
<b>Opcionales</b>	Idioma II/Griego Latín Optativa 1	Idioma II/Griego Latín Optativa 2

Relación de Optativas:
– Griego
– Historia del Arte
– Literatura Universal
– Idioma III
(Extranjero, Clásico, oficial en alguna Cdad. Autónoma)

BACHILLERATO DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES		
	GRUPO I	GRUPO II
<b>Obligatoria</b>	Historia de la Filosofía	Historia General
<b>Opcionales</b>	Historia de España Sociología Economía Optativa 1	Geografía de España T. de Conocimiento Optativa 2 Optativa 3

Relación de Optativas:
– Historia del Arte
– Psicología
– Geografía General
– Antropología
– Historia de la Literatura Española
– Idioma extranjero II
– Cultura Clásica: Latín
La Comisión determinará, con anterioridad a la prueba de acceso, las tres asignaturas opcionales de cada grupo de entre las cuatro que aparecen en la relación.

BACHILLERATO DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN		
	GRUPO I	GRUPO II
Obligatoria	Procesos	Procesos
Opcionales	Explotaciones de Sistemas Informáticos Matemáticas Optativa 1	Informática Básica Economía Optativa 2

Relación de Optativas:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estadística Aplicada</li> <li>- Metodología de la Programación</li> <li>- Estructura Económica de España</li> <li>- Derecho Civil</li> <li>- Taquigrafía</li> <li>- Idioma extranjero II</li> </ul>

BACHILLERATO DE TÉCNICO INDUSTRIAL		
Opción Eléctrica		
	GRUPO I	GRUPO II
Obligatoria	Electrotecnia I	Electrónica I
Opcionales	Dibujo Técnico Tecnología General Física Automática	Matemáticas Química Diseño y Oficina Técnica Mecánica Aplicada II
Opción Mecánica		
	GRUPO I	GRUPO II
Obligatoria	Mecánica aplicada	Tecnología de la fabricación y ciencia de los materiales
Opcionales	Dibujo Técnico Tecnología General Física Automática	Matemáticas Química Diseño y Oficinas Técnica Electrotecnia II Electrónica II
La Comisión determinará, con anterioridad a la prueba de acceso, las tres asignaturas opcionales de cada grupo de entre las cuatro que aparecen en la relación.		

BACHILLERATO DE ARTES PLÁSTICAS Y DISEÑO		
	GRUPO I	GRUPO II
Obligatoria	Dibujo Artístico	Dibujo Artístico
Opcionales	Volumen Historia del Arte Matemáticas de la Forma	Color Dibujo Técnico Matemáticas y Tecnología

## Artículo 25.3 LOGSE

El bachillerato proporcionará a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia. Asimismo, los capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y a estudios universitarios.

Para los estudiantes del nuevo Bachillerato (Bachillerato L.O.G.S.E.) la normativa aparecida en el B.O.E. 12-1-93 tiene carácter transitorio y experimental. Va dirigida a los estudiantes que hayan conseguido el título de Bachiller en el curso 1993/94, siendo en junio del 94 la primera convocatoria de acceso a la Universidad. En esta prueba se valorarán; las calificaciones obtenidas en el Bachillerato, la madurez académica y los conocimientos adquiridos.

Los estudiantes podrán concurrir a alguna de las siguientes opciones de la prueba, relacionada con su modalidad de Bachillerato:

- CIENTÍFICO-TÉCNICA
- CIENCIAS DE LA SALUD
- CIENCIAS SOCIALES
- HUMANIDADES
- ARTES

Existe la posibilidad de presentarse a más de una opción, en cuyo caso el estudiante habrá de examinarse de *todas* las materias vinculadas a cada una de las opciones.

En los cuadros resúmenes siguientes se muestran las materias relacionadas con cada modalidad.

MODALIDAD DE TECNOLOGÍA		
Materias	Primer curso	Segundo curso
Comunes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación física</li> <li>- Lengua y Lit. Castellana</li> <li>- Filosofía</li> <li>- Idioma extranjero</li> <li>- Religión/Act. de estudio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia</li> <li>- Lengua y Literatura II</li> <li>- Idioma extranjero</li> <li>- Religión/Act. de estudios</li> </ul>
<b>Opción 1 (Ciencias e Ingeniería)</b>		
Modalida	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemáticas I</li> <li>- Física y Química</li> <li>- Tecnología Industrial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemáticas II*</li> <li>- Física*</li> <li>- Dibujo Técnico</li> </ul>
<b>Opción 2 (Tecnología e Industrial)</b>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecnología Industrial</li> <li>- Electrónica</li> <li>- Mecánica</li> </ul>
Optativas	(elegir una)	(elegir dos)

\* Las materias así señaladas deben cursarse obligatoriamente (modalidad u optativa) si se desea acceder a la Universidad a través de la Prueba de Acceso.

MODALIDAD DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA SALUD		
Materias	Primer curso	Segundo curso
Comunes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación Física</li> <li>- Lengua y Lit. Castellana</li> <li>- Filosofía</li> <li>- Idioma extranjero</li> <li>- Religión/Act. de estudio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia</li> <li>- Lengua y Literatura II</li> <li>- Idioma extranjero</li> <li>- Religión/Act. de estudios</li> </ul>
<b>Opción 1 (Ciencias e Ingeniería)</b>		
Modalida	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemáticas I</li> <li>- Física y Química</li> <li>- Tecnología Industrial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemáticas II*</li> <li>- Física*</li> <li>- Dibujo Técnico o Biología</li> </ul>
<b>Opción 2 (Tecnología e Industrial)</b>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Química*</li> <li>- Biología*</li> <li>- Dibujo técnico o Biología</li> </ul>
Optativas	(elegir una)	(elegir dos)

MODALIDAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES		
Materias	Primer curso	Segundo curso
Comunes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación Física</li> <li>- Lengua y Lit. Castellana</li> <li>- Filosofía</li> <li>- Idioma extranjero</li> <li>- Religión/Act. de estudio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia</li> <li>- Lengua y Literatura II</li> <li>- Idioma extranjero</li> <li>- Religión/Act. de estudios</li> </ul>
<b>Opción 1 (Humanidades)</b>		
Modalida	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia del Mundo Contemporáneo</li> <li>- Matemáticas (aplicada a las CC.SS.)</li> <li>- Economía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geografía</li> <li>- Historia del Arte</li> <li>- Historia de la Filosofía</li> </ul>
<b>Opción 2 (CC. Sociales, Geografía e Historia)</b>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geografía</li> <li>- Historia del Arte</li> <li>- Economía y Org. de Empresas</li> </ul>
<b>Opción 3 (CC. Sociales, Admón. y Gestión)</b>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemáticas aplicadas a las CC.SS.</li> <li>- Geografía</li> <li>- Economía y Org. de Empresas</li> </ul>
Optativas	(elegir una)	(elegir dos)

MODALIDAD DE ARTES		
Materias	Primer curso	Segundo curso
Comunes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación Física</li> <li>- Lengua y Lit. Castellana</li> <li>- Filosofía</li> <li>- Idioma extranjero</li> <li>- Religión/Act. de estudio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia</li> <li>- Lengua y Literatura II</li> <li>- Idioma extranjero</li> <li>- Religión/Act. de estudios</li> </ul>
<b>Opción 1 (Artes Plásticas)</b>		
Modalida	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dibujo Artístico I</li> <li>- Dibujo Técnico</li> <li>- Volumen I</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dibujo Artístico II*</li> <li>- Historia del Arte*</li> <li>- Téc. de expresión gráfico-plástica</li> </ul>
<b>Opción 2 (Artes Aplicadas y Diseño)</b>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dibujo artístico*</li> <li>- Historia del Arte*</li> <li>- Fundam. de diseño e imagen</li> </ul>
Optativas	(elegir una)	(elegir dos)

\* Las materias así señaladas deben cursarse obligatoriamente (modalidad u optativa) si se desea acceder a la Universidad a través de la Prueba de Acceso.

En la actualidad están por definir, o al menos yo no las conozco, las nuevas «letras» que entroncarán las distintas opciones con las prioridades de acceso; hasta ahora tenemos las letras A, B, C, D, por el C.O.U. y E, D, E, F, G, H, I, J, para el Bachillerato experimental.

Como hemos visto estas «letras» que aparentemente no parecen tener un gran significado, son absolutamente decisivas en los Accesos Universitarios.

## Los números

**P**ASARÉ, ahora, a resumir el otro tema de mi comentario: «Los Números». Me refiero a esa calificación definitiva que se obtiene en el sistema de calificación de la Prueba de Acceso y también a la nota mínima de acceso que permite realizar uno u otro tipo de estudio universitario.

En el primer caso el cálculo de la calificación definitiva es bastante claro: *nota del primer ejercicio*, (asignaturas comunes del programa de C.O.U.); *nota del segundo ejercicio* (materias obligatorias y optativas); *calificación global*: Media aritmética de las dos anteriores. *Calificación definitiva*: media aritmética entre la calificación global y la nota media del Bachillerato y C.O.U. Aunque este año y según *B.O.E de 10 de junio de 1993* la nota del primer ejercicio se calculará según:  $Nota\ final = 0'165\ (C.T) + 0'335\ (L.E) + 0'250\ (I) + 0'250\ (F)$

C.T. = Comentario de Texto.

L.E. = Lengua Española.

F = Filosofía.

I = Idioma.

No consideramos que debe y de hecho no hay, ningún problema a la hora de saber, (ya que cada estudiante conoce la calificación obtenida en cada asignatura) la obtención de la calificación definitiva.

Lo que sí parece que plantea algún problema de interpretación es el cálculo de la nota mínima de Acceso, ese «número» que marca el límite o mejor dicho la barrera, por debajo de la cual ningún estudiante puede acceder a los estudios que se señalan; a título de ejemplo *7'5 en Medicina de la U.A.M., 7'3 en Ingeniería Informática, de la U.A.M., 6'1 en Químicas de la U.C.M. etc.* ¿Cómo se llega al cálculo de ese «decisivo número»?

Al contrario de lo que, todavía algunos mantienen, no son las Facultades, ni las Universidades los que ponen esa nota de Acceso, son los propios estudiantes... parece contradictorio que sea así, pero la situación respecto a este tema es clara. Las Universidades después de escuchar a las distintas facultades transmiten al Consejo de Universidades la oferta de plazas para los estudios que se van a desarrollar en el curso siguiente, una vez aprobados se publican en el B.O.E. y se realiza la oferta Pública General de estudios universitarios de todas las Universidades del Territorio M.E.C., a continuación los estudiantes solicitan por prioridades y por notas aquellas carreras y Universidades que se adaptan a sus vinculaciones curriculares, cuando una determinada oferta, se llena, es decir, se han cubierto el número total de plazas ofertadas, se identifican a las características del último estudiante que la ha ocupado, opción, etc., y nota o calificación definitiva de Acceso; *esa y sólo esa* es la

nota mínima de acceso que habitualmente viene siendo publicada, y a mi juicio en algunos casos con interpretación errónea, como la *«nota necesaria de determinada carrera»* para poderla cursar.

Insisto, una vez más, son la oferta de plazas y las solicitudes de los propios estudiantes con sus opciones vinculadas y notas definitivas de acceso las que dan como resultado ese *«número» esa nota mínima de Acceso.*

Como hemos podido ver a lo largo de estas páginas, esas *«letras»* (algunas de las cuales aún están por definir en la actualidad) y esos *«números»* bien entendidos pueden clarificar mucho lo que en la actualidad parece no ser así en la oferta educativa.

En estas líneas y mucho más en las que, estudiosos del tema, presentan a continuación se

intentara resumir los aspectos más significativos del Acceso a la Universidad visto desde el prisma de la Universidad Autónoma en la mayoría de ellos.

No quisiera terminar sin dejar de agradecer a todos ellos, especialistas de distintos ámbitos de responsabilidad educativa, el entusiasmo y dedicación y como no, la elaboración del trabajo encomendado y a los responsables de la revista *TARBIYA* el haber pensado en darme la oportunidad de coordinar un monográfico, de un tema que además de ser apasionante resulta de un enorme interés educativo y social.

Gracias a todos y que la lectura de este tema resulte de tanto interés como hemos procurado tener en su elaboración.

**Resumen:**

Los alumnos que una vez completado el Bachillerato desean seguir estudiando ingresan en el sistema educativo universitario. Pretendemos describir las posibilidades que se les ofrecen, prestando especial atención a la importancia de la prueba de acceso a la hora de elegir carrera, en función de las distintas opciones y de las calificaciones obtenidas (-letras y números-).

**Palabras clave:** Acceso, prueba de acceso, escoger, COU, calificaciones.

**Abstract:**

Once pupils finish secondary school, they have to decide whether to carry on with their studies and enter the higher education system. The aim of this article is to describe the possibilities of university entrance, with particular attention to choices of degree and marks in the Entrance Examination (-letters- and -numbers-).

**Key words:** Entrance, University Entrance Examination, choice, Preuniversity Course (C.O.U), marks,

**José Bernardo Álvarez Martín**

Delegado del Rector para Acceso a la Universidad

Universidad Autónoma de Madrid

Ciudad Universitaria de Cantoblanco

28049 Madrid

# A vueltas con los coordinadores

## Introducción

Mariano Brasa Díez

**L**AS palabras ya están agotadas...; ¡se ha escrito tanto!...; ¡se ha hablado tanto...! Los números enteros también están agotados..., sólo quedan décimas. La guerra de las décimas está en tregua, pero todos los años esa tregua se rompe en los meses de junio a octubre. Luego comienza una paz callada, tímida y frágil que de cuando en cuando se rompe, para volver nuevamente al silencio. Algunos han colocado la palabra Selectividad en esa «lista negra» de palabras que todos tenemos y que van desde las más ingenuas, a las más atrevidas, por procaces.

No es ninguna novedad y tampoco es grato reconocerlo, pero pocos universitarios y no universitarios se sienten satisfechos con las pruebas de selectividad. Es un sentimiento vivido intensamente por los escolares que se preparan para su realización, por sus profesores y por los que los rodean. Todos coinciden en lo mismo y todos se hacen la misma pregunta: ¿selecciona la Selectividad?

Si ya es difícil que como profesores extraigamos un nuevo dato a la Naturaleza: alumbremos una idea que sirva de orientación a la Humanidad; encontremos ese antídoto que alivie dolores y sufrimientos; no es menor la dificultad que supone el desembarco en la Universidad de 11.525 alum-

nos que así, de pronto, se presentan a realizar las pruebas de Selectividad. Los números parecían agotados, cansados, rotos... Ahí están otra vez, han vuelto a coger fuerza y campan a sus anchas, pero lo hacen como sonámbulos; son números concretos, códigos que ni ellos mismos son capaces de descifrar. No saben identificarse. Dentro de unos días, sí, y entonces cada número tendrá su nombre, otro número y, sobre todo, décimas. A la dificultad numérica hay que añadir ahora, la otra, la concreta, la de cada uno... ¡Menos mal que son los menos! A la pena hay que añadir también la alegría; a la servidumbre, la gloria de nuestro oficio.

La Universidad sigue a la circunstancia, pero no crea la circunstancia. La creación cada vez es más difícil, más costosa, y crear un conocimiento es tarea casi imposible. Están lejos aquella «Universitas magistrorum et scholarium...» y también aquel «Ayuntamiento de maestros e escolares...» que marcaban el rimo a la sociedad y vivían los problemas de la sociedad.

Cuando los Coordinadores de las distintas materias se reúnen con los profesores y cambian impresiones, perfilan un programa, estudian un tema, lo que están haciendo es allanar un camino, facilitar el punto de encuentro final: el del estudiante con la Universidad y el del estudiante con

su asignatura en la Selectividad. Así de sencillo. Lo que pretenden es dar masaje a las palabras, romper las «listas negras», y dar valor, como los primeros pitagóricos, a los números racionales. No piden al dios Pan y a los otros dioses, ni belleza interior, ni riqueza para el sabio, como Sócrates (Fedro 279 b-c); sólo quieren lo mejor para es estudiante y para la Universidad.

## Coordinador

**C**UANDO a uno lo nombran Coordinador de una materia de las que forman parte del **Currículum** del estudiante que ha de examinarse de Selectividad, lo primero que hace es disponer las cosas metódicamente, es decir, ejercer de coordinador, ¡cómo si su antecesor no lo hubiera hecho! Comienzan los planes, los proyectos, las intenciones... y esos planes, proyectos e intenciones se los expones a los profesores de las asignaturas correspondientes, que trabajan en los diferentes centros, en la primera oportunidad que tienes. Cuando te encuentras cara a cara con los profesores de los Institutos y de los Colegios comienzan a surgir las dificultades. También aquí te das cuenta de que las palabras están gastadas... La realidad es muy otra. La coordinación, la disposición de las cosas metódicamente, debe seguir otro camino. El mejor, a pesar del cansancio y del agotamiento de las palabras, es el diálogo, concertar esfuerzos, medios... para una acción común; el acercamiento mediante la palabra hablada o escrita. La aproximación a la realidad. Jóvenes de 17-18 años que preparan asignaturas que, en algunos casos, no volverán a estudiar, pero que aquí y

ahora las necesitan, porque necesitan su nota, si es buena mejor, para poder subir la media final. ¡Las décimas...!, ... lo que queda de los números...

La literatura sobre la coordinación y los coordinadores es abundante. Al leer la Ley General de Educación nos encontramos no con aquello de «del Rey abajo ninguno», sino con lo «de los Vicerrectores abajo todos...». Todos los cargos, de los Vicerrectores hasta los directores de los Colegios Públicos, pasando por los Directores de los Departamentos, deben coordinar sus respectivas competencias.

Nosotros vamos a referirnos, aquí y ahora, al Coordinador de Materias; al especialista que ha sido propuesto, en y por el Departamento, para desempeñar esa tarea y que ha sido nombrado por el Vicerrector correspondiente.

En una Orden Ministerial de 31 de diciembre de 1971 (BOE, 24 de enero de 1972) y haciendo relación al artículo 34 de la Ley de Educación, y de acuerdo con lo previsto en el Decreto 1485/1971 de uno de julio de 1971 y en la Orden del mismo mes y año sobre regulación del Curso de Orientación Universitaria, puede verse cómo la designación de los Coordinadores de Materias y de Delegados para el Curso de Orientación es competencia de los Rectores de las Universidades.

Todo nombramiento, venga de donde venga y hágalo quien lo haga, lleva consigo unas responsabilidades y unas funciones que han de desarrollarse responsablemente. Si nos atenemos a la Orden Ministerial de 31 de diciembre de 1971 sobre normas complementarias de evaluación del Curso de Orientación Universitaria, nos encontramos con que la programación de la materia correspondiente



y las posibles adaptaciones de la misma, es algo de lo que debe responsabilizarse el Coordinador de Materias además de «supervisar y orientar la realización del Curso en lo que afecta a niveles de formación y a la práctica de las técnicas de trabajo intelectual, tanto en los Centros estatales como en los no estatales autorizados para impartirlo». Todo esto sería un poco papel mojado si no hubiera una colaboración de orientación en esos Centros. Afortunadamente la colaboración se da y entonces el diálogo que se establece es fluido, amistoso y siempre educado. Este diálogo no sólo se reduce a reuniones más o menos pesada sobre cómo van a ser las pruebas, sino también a cursos organizados por los diferentes coordinadores, para los profesores de las distintas especialidades y que tienen un valor académico traducido en un número determinado de créditos.

### **Coordinador Principal**

**C**UANDO en el año 1988 se decidió hacer un único distrito universitario en Madrid, la función de los Coordinadores comenzó a cambiar. Había que tener en cuenta a las otras Universidades del Distrito madrileño: Complutense, Autónoma, Politécnica y Alcalá de Henares; luego vendría a unirse a este grupo de cuatro, la Universidad Carlos III. Puesto que este cambio exigía una interrelación con las otras Universidades, exigía también la elección o nombramiento, entre los propios coordinadores de materias, de un Coordinador Principal para cada materia. Antes, cuando cada Universidad tenía su propio distrito, la autonomía aparecía como con

más claridad. El Coordinador de cada materia era el que, juntamente con su equipo, proponía los temas del curso y elegía las pruebas para los exámenes de Selectividad. Es verdad que no diferían mucho los temas estudiados en uno u otro distrito, y tampoco había mucha diferencia en las pruebas a realizar. Una cosa, sin embargo, es cierta, había más variedad bibliográfica que ahora para determinadas materias.

El Coordinador Principal es el portavoz de los coordinadores de materias. Reunidos para establecer los temas a estudiar en el Curso de Orientación Universitaria; para cambiarlos, si procede, con el fin de actualizar mejor su programación.... Los Coordinadores son los que eligen los textos, en unos casos; los problemas, en otros; los temas en todos, para la realización de las pruebas de Selectividad. Determinan el modo de hacerlas y fijan unos criterios de corrección y de calificación de las pruebas. Una vez determinados el modo de realización y las pruebas mismas y una vez establecidos los criterios, el Coordinador de Materia lo hace saber a los profesores correspondientes. Es verdad que los criterios de corrección y de calificación se comunican a los profesores y además, cada profesor corrector de la prueba los recibe por escrito. Luego, al final, cuando las pruebas de Selectividad hayan terminado, los Vocales Delegados de los Centros recibirán, juntamente con las papeletas de las calificaciones de sus alumnos y con una copia de las Actas de todos los alumnos de su Centro por orden alfabético y con todas sus notas, también una copia de los criterios que han servido de base para corregir los exámenes de cada asignatura... Ahora, cuando un alum-

no solicita al Rector, mediante instancia, la revisión de uno o varios o todos los ejercicios, en la Junta de Supervisión, alega o puede alegar: «...porque no se ajusta a los criterios establecidos para corregir y valorar el examen de la asignatura X, realizado el día H.»

## **Coordinador como delegado de la Universidad**

**A**VUELTAS como estamos con los Coordinadores, porque hemos hablado de los Coordinadores de Materias, del Coordinador Principal, ahora tenemos que hacerlo de una función asignada al Coordinador: es la de delegado de la Universidad, nombrado por el Rector para los Centros no estatales autorizados a impartir el Curso de Orientación Universitaria y que sustituye al Comisario previsto en la Orden Ministerial de 13 de julio de 1972 (BOE, 29 de julio de 1971) y asume las funciones que tenía el Comisario. El delegado de la Universidad debe presidir las sesiones de evaluación tanto en junio como en septiembre en los centros no estatales.

Es verdad que puede no coincidir en la misma persona coordinación y delegación. En la Universidad Autónoma y en la actualidad, los coordinadores de materias, por el hecho de serlo, son los Delegados de la Universidad y se da el caso que todos los Delegados de la Universidad lo son de varios centros y en este caso tiene aplicación la Orden de 31 de diciembre de 1971 (BOE, de 24 de enero de 1972) en su disposición segunda, nº 3 cuando dice: «El Rector podrá encomendar

varios Centros al mismo Delegado, siempre que lo permita el eficaz desempeño de su función, atendiendo al emplazamiento de aquellos y al número de sus alumnos». El Delegado de la Universidad no es el antiguo Inspector, aunque algunos Centros no estatales todavía siguen identificándolo, más en lo que se refiere a la función que en otra cosa.

Este Coordinador, como Delegado de la Universidad, tiene encomendada una misión muy importante porque debe responsabilizarse de la correcta organización y desarrollo de las evaluaciones y de la homologación de las Actas en los Centros no estatales. Al final del curso, cuando el período lectivo está acabándose, se reunirá con el equipo de evaluación del Centro y bajo su presidencia harán la evaluación final de cada alumno matriculado en el Curso de Orientación Universitaria. Si la evaluación es positiva el alumno obtendrá una calificación global cualitativa en términos de «suficiente», «bien», «notable» o «sobresaliente», y su correspondiente calificación cuantitativa: 5'5-6'4; 6'5-7'4; 7'5-8'4 y 8'5-9. Este acto de evaluar volverá a repetirse en septiembre y en sesión extraordinaria, cuando la calificación global del alumno no fue positiva en junio, pero que una vez hechas las pruebas de recuperación y comprobada la recuperación por el equipo de evaluación reunidos todos sus miembros y presididos por el Delegado de la universidad, en sesión extraordinaria, septiembre, juzga positiva su recuperación y como tal obtiene una calificación global cualitativa formulada, como en junio, en términos de «suficiente», «bien», «notable» o «sobresaliente» y cuantitativa de 5'5-6'4; 6'5-7'4; 7'5-8'4 y 8'5-9.

El Delegado de la Universidad para los Centros no estatales como a lo largo del curso ha visitado los Centros y ha tenido contacto con los profesores e incluso con los alumnos, sabe cómo funcionan y cuando llega a la evaluación no es un extraño; es alguien al que ya conocen, con el que han cambiado impresiones y que quiere lo mejor para los Centros porque quiere lo mejor para la Universidad.

En la evaluación, y como presidente, el Delegado de la Universidad firmará las Actas con todos los profesores de grupo y se extenderán por cuadruplicado. Una vez hecha la evaluación y extendidas las Actas el Delegado se quedará con las mismas y deberá homologarlas: «Según lo establecido en el artículo 6º, 2 de esta Orden, las actas de evaluación final de los alumnos de Centros no estatales, autorizados para impartir el Curso de Orientación Universitaria, serán homologadas por el Delegado designado para ellos». Orden de 31 de diciembre de 1971, art. 8º, 1 (BOE. de 24 de enero de 1972).

¿Por qué cuatro actas? Nadie pone en duda la importancia de este documento y como tal la Secretaría de la Universidad debe tener una copia; otra tendrá el Instituto en el que se formalizó la matrícula; una tercera será para el propio Centro y la cuarta se enviará a la Inspección.

Parece como si todo hubiera terminado ya. Y es verdad. La misión del Coordinador ha terminado por este curso aunque, como no todos los estudiantes habrán tenido calificaciones positivas, se abre un período de recuperación que irá hasta septiembre, cuando nuevamente vuelvan a reunirse el Delegado de la Universidad y los profesores

del grupo para volver a evaluar, cumplimentar actas y homologarlas. Ahora son los alumnos los protagonistas. Ya conocen sus notas. Ya saben la cruda realidad del valor de los números enteros y sus décimas y comienza a entrar en escena, con toda su fuerza, aquella palabra que algunos habían colocado en la «lista negra», Selectividad. Sí, la Selectividad está a la vuelta de la esquina para los que han obtenido calificaciones positivas. La Universidad también. Ha llegado el momento en el que con los números comienza el alumno a hablar de posibilidades: Con esta media contando con el examen de Selectividad, puedo elegir esta carrera o ésta otra; tal vez, con un poco de suerte, aquélla que era la que yo prefería. También comienzan a hablar de Universidades: la Autónoma, la Complutense, Alcalá, la Politécnica o la Carlos III; tal vez alguna de las privadas...

## Conclusión

**C**UANDO en su día me propusieron que escribiera sobre «El papel de la coordinación en el acceso a la Universidad», me pareció un tema un tanto arriesgado, delicado y hasta atrevido. Me puse a trabajar, a buscar bibliografía sobre los Coordinadores y poco a poco fue saliendo lo que hoy he terminado. Echando mano del Diccionario me encuentro con la definición de Coordinador y de coordinar; luego, en el literatura oficial van apareciendo distintas clases de Coordinadores: de Materias, Coordinador Principal y Coordinador como Delegado de la Universidad; y en la experiencia como Coordinador encuentro lo que no está escrito pero que se hace práctica.

Con este bagaje emprendía el camino que me habría de llevar desde el primer momento y desde la primera reunión con los profesores, hasta las reuniones con el Coordinador Principal y con los profesores de los Centros para evaluar a los alumnos. La misión era difícil, aunque el fin, si uno lo consigue, compensa el esfuerzo... Se trata de poner en contacto dos realidades, a veces distan-

tes, como son los Centros estatales y no estatales, Institutos y Colegios, con la Universidad. Realidad y Utopía. Unos van poco a poco cortando aristas, perfilando, puliendo; la otra recibe lo pulido y comienza un camino que quiere terminar con éxito: diplomados, licenciados, ingenieros, médicos... La sociedad hará lo demás.

## **Resumen:**

En este trabajo lo único que he pretendido hacer es no demostrar, sino mostrar cómo el Coordinador juega un papel importante en el acceso a la Universidad. Desde el momento en que es propuesto en el Departamento y nombrado por el Rector, en su punto de mira hay estudiantes, profesores y Universidad; si es Coordinador Principal el objetivo se aproxima más al punto de mira y si actúa como Delegado de la Universidad, el punto de mira está tan cerca que se identifica con un presente que va a ser pasado y con un presente que poco a poco está abriéndose al futuro.

El Coordinador tratará de disponer las cosas metódicamente. No es ni abogado defensor, ni fiscal. Simplemente es Coordinador.

**Palabras clave:** Coordinador: de materia, Principal, Delegado. Evaluación. Homologación. Selectividad.

## **Abstract:**

In this article, the only thing I have tried to do is not to demonstrate, but to show, how the co-ordinator plays an important role in the entrance to the University. From the moment in which he is proposed in the department and named by the Rector, from his viewpoint there are students, lecturers and University. If he is the main co-ordinator, his objective is closer to this, and if he acts as a Delegate of the University, his viewpoint is so close, that he identifies himself with a present that is going to pass, and with a present that is opening itself, little by little to the future.

The Co-ordinator will try to arrange things methodically. He is neither a lawyer of the defense nor of the prosecution. He is simply the Co-ordinator.

**Key words:** Co-ordinator of subject matter, the Principal, the Delegate. Evaluations. Homologation. Selectivity.

**Mariano Brasa Díez**

Departamento de Filosofía

Universidad Autónoma de Madrid

Ciudad Universitaria de Cantoblanco

28049 Madrid



# Una lectura de las llamadas Opciones de Letras

**P**UEDE decirse que, en líneas generales,

**Ángel Gabilondo**

tura interesada o precipitada del asunto, dando por supuesto

que en algún lugar no se ha obrado adecuadamente. En caso de ser C o D, puede decirse que el estudiante medio, si así puede hablarse, aprobaría en junio su opción —y nos referimos sólo a ella, con independencia de las materias comunes y del expediente— con una calificación de 5,2. El de la convocatoria de septiembre, suspendería, en tal caso, con un 4,1. Pero ese estudiante que se entreteje en las estadísticas, que cobra cuerpo en los gráficos y que alimenta nuestras ocurrencias o investigaciones, no siempre coincide con el que, irrepetible, parece ser uno más sometido a prueba ciertos días con nosotros. Este respeto inicial a sus legítimos intereses y sueños deja en su lugar, siempre relativo, cuanto aquí podamos decir sobre sus «resultados» y sus «opciones».

Las presentes consideraciones se centrarán fundamentalmente en las calificaciones de las Opciones C y D, que han venido a denominarse *de Letras* (preservando la memoria del sistema anterior) en las Pruebas de Acceso celebradas en la Universidad Autónoma de Madrid, durante las convocatorias de junio y de septiembre de los cursos académicos 1989-90, 1990-91, 1991-92 y, las últimas realizadas, 1992-1993. Es bien conocido que la opción C, denominada de *Ciencias Sociales*, está vinculada a estudios universitarios tales como

las Pruebas de Acceso a la Universidad son lo que parecen ser, al menos para un lector medianamente atento e informado. No se caracteriza la cuestión por desconcertar con inesperadas revelaciones. Una consideración minuciosa no ofrece mayores claves o sorpresas radicales, pero sí deja asentados ciertos aspectos que pueden resultar clarificadores. Comencemos por decir que efectivamente, como parece, no es habitual obtener unas excelentes calificaciones en dichas Pruebas. Quienes lo logren han de saber que es extremadamente meritorio e infrecuente lograrlo, y que, desde luego, un estudiante mal preparado no las tendrá. En especial, es aún más extraordinario alcanzar tales calificaciones en las materias correspondientes a las opciones en que está estructurado el Curso de Orientación Universitaria (A, B, C y D). Es cierto que, finalmente, hay de hecho un cierto porcentaje de calificaciones elevadas, pero la buena nota resultante —aquella que posibilita el efectivo acceso a determinados estudios— responde habitualmente a un incremento de la obtenida en las citadas opciones, gracias a las asignaturas comunes y a la media con la que se accede a las Pruebas desde sus respectivos Centros. Esta es claramente superior a la calificación que se logra en dichas Pruebas. Pero sería simplista hacer una lec-

tura interesada o precipitada del asunto, dando por supuesto que en algún lugar no se ha obrado adecuadamente. En caso de ser C o D, puede decirse que el estudiante medio, si así puede hablarse, aprobaría en junio su opción —y nos referimos sólo a ella, con independencia de las materias comunes y del expediente— con una calificación de 5,2. El de la convocatoria de septiembre, suspendería, en tal caso, con un 4,1. Pero ese estudiante que se entreteje en las estadísticas, que cobra cuerpo en los gráficos y que alimenta nuestras ocurrencias o investigaciones, no siempre coincide con el que, irrepetible, parece ser uno más sometido a prueba ciertos días con nosotros. Este respeto inicial a sus legítimos intereses y sueños deja en su lugar, siempre relativo, cuanto aquí podamos decir sobre sus «resultados» y sus «opciones».

Las presentes consideraciones se centrarán fundamentalmente en las calificaciones de las Opciones C y D, que han venido a denominarse *de Letras* (preservando la memoria del sistema anterior) en las Pruebas de Acceso celebradas en la Universidad Autónoma de Madrid, durante las convocatorias de junio y de septiembre de los cursos académicos 1989-90, 1990-91, 1991-92 y, las últimas realizadas, 1992-1993. Es bien conocido que la opción C, denominada de *Ciencias Sociales*, está vinculada a estudios universitarios tales como

Administración y Dirección de Empresas, Ciencias de la Información, Ciencias Empresariales, Ciencias Políticas, Derecho, Geografía, Historia o Historia del Arte, Psicología, Sociología, Publicidad y Relaciones Públicas, entre otros. Por su parte, la opción D, o *Humanístico-Lingüística*, abre paso a estudios de Filología, en todas sus ramas —Alemana, Árabe, Catalana, Francesa, Hispánica, Inglesa, Italiana, etc.—, Biblioteconomía y Documentación, Traducción e interpretación, Gestión y Administración Pública, así como a estudios ya citados en la opción C, como, Ciencias de la Información, Ciencias Políticas, Derecho, Historia, Historia del Arte. Esta relación, como se sabe incompleta, ha de tenerse, sin embargo, en cuenta a la hora de realizar cualquier aproximación al sentido y alcance de las Pruebas de Acceso en las citadas opciones. Se trata sólo —nada menos que— de un sistema de prioridades para el ingreso en los diferentes centros universitarios, sistema que precisamente entra en vigor a partir del curso 1988-89, anterior al que iniciamos nuestro estudio.

Lo que ahora señalamos encuentra su justificación sólo en compañía de importantes estudios realizados sobre las Pruebas de Acceso y, además, de la experiencia de quienes desde, por ejemplo —y un ejemplo nada lateral— los Centros, conocen las dificultades y limitaciones con que, de modo más o menos mejorable, pero en un punto inevitable, se desarrollan las Pruebas. Y no sólo ellas. Entramos en un espacio poblado de interrogantes, pero sobre todo de enorme trabajo y de buena voluntad. Estudiar, a pesar de otras poderosas y preeminentes razones, para, finalmente, ser

sometido a pruebas, determina de modo decisivo toda la actividad. No es cuestión ahora de formular las cuestiones que aquí se abren, pero conste que es imprescindible asimismo tenerlas presentes cada vez y en cada consideración. El sentido de las Pruebas, las posibilidades de su mejora, la conveniencia o no de su existencia, la viabilidad de fórmulas alternativas... siguen siendo asuntos abiertos y en los que están en juego modelos no sólo de Universidad, sino de Sociedad. Pretender abordarlos aquí resultaría al menos frívolo, pero conste de nuevo la permanente pertinencia de decir lo que haya de decirse sobre las Pruebas en este espacio abierto y de imprescindible debate. Sin necesidad de afirmaciones precipitadas o grandilocuentes, convendremos en que las calificaciones de las Pruebas de Acceso también precisan una permanente mejora. Lejos del fantasma ideal de la prueba perfecta, homogénea hasta en las condiciones de presión y temperatura, y que pondría a todos los estudiantes a la misma hora, ante un mismo ejercicio, que sería corregido, a su vez, a la misma hora por un mismo corrector, en idénticas situaciones, con criterios uniformes..., lejos de ello, sigue vigente el esfuerzo de todos por procurar una buena calificación. Evidentemente no se trata de una calificación elevada sino adecuada.

Y de nuevo los problemas. Si *adecuada* es la que da cuenta de la preparación de la materia —el problema no es sólo por tanto del corrector, que bien podría decir: «yo sólo califico el ejercicio, no prejuzgo la preparación—, el asunto implica a todos, hasta el punto de que la combinación de los elementos, incluidas por supuesto las califica-

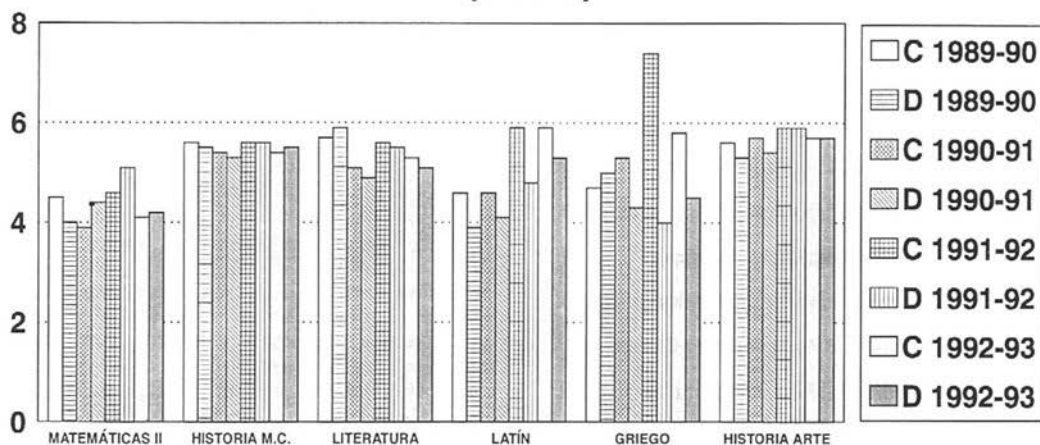


ciones, en las que han de convivir el ejercicio y la preparación sin excesivas rasgadas, debe producir *lo adecuado*. Cualquier desatención es garantía de fracaso. Pero eso sigue sin ser todo. La calificación que da cuenta de la preparación en la materia ha de hacerlo, en efecto, pero la cuestión es «en relación a qué». Tal vez a la materia misma, quizás a los otros estudiantes, podría referirse a los otros Centros o a las restantes materias. Y, además, permanecería el asunto de «con qué fin». Quizás para encontrar el reconocimiento que permita cursar determinados estudios, una vez bien acreditada la preparación para hacerlo con alcance y contenidos universitarios. De hecho la calificación no se reduce a discernir lo apto de lo no apto. Es una Prueba de Acceso que es una Prueba para el Acceso. Puede confrontarse con otras materias, con otras Universidades y países, pero, en definitiva, es una

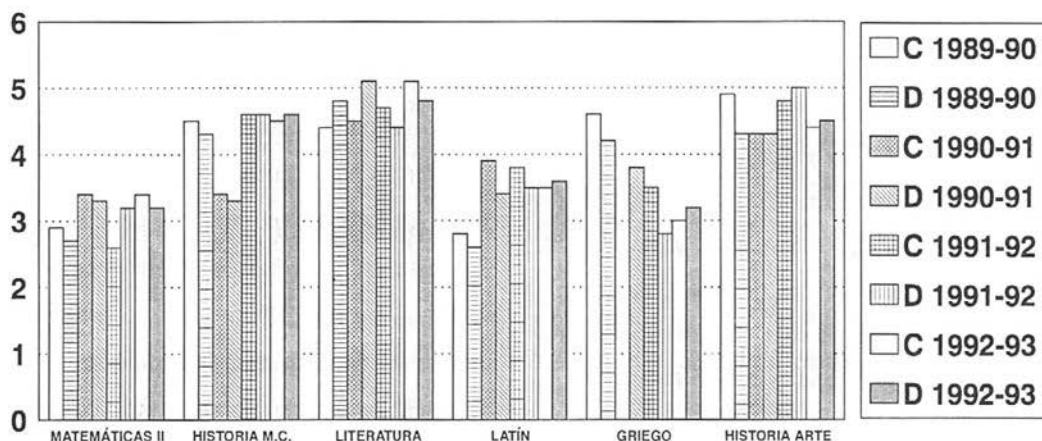
prueba que discierne de hecho, lo hace en relación con otros estudiantes y, a su modo, establece una cierta clasificación por estudios. El problema es entonces el de la relación entre lo que en efecto hace y lo adecuado de los procedimientos para lograrlo. El presente análisis se inscribe en este controvertido lugar. También es sólo lo que parece ser. En cada mínimo meandro de la cuestión espumean estos cruciales problemas. Ignorarlo supondría transitar eufórico entre los datos, afirmando y confirmando ingenuamente como principio lo que no es sino procedimiento, y, además, *un* procedimiento. Más exactamente, se trata de un aspecto parcial de él. Las más elementales cauteladas en este resbaladizo microespacio nos obligan, por ahora, a una radical austeridad en los juicios y valoraciones.

## Por asignaturas

# CALIFICACIONES POR ASIGNATURAS (Junio)



# CALIFICACIONES POR ASIGNATURAS (Septiembre)



En una primera aproximación a los resultados de las opciones objeto de nuestro estudio, en relación con cada una de las asignaturas, parece necesario detenerse en la incidencia de las que son *obligatorias* en cada uno de los dos casos. Tanto en la opción C como en la opción D, lo es la Historia del Mundo Contemporáneo, y este factor resulta de especial importancia, como veremos, para los resultados finales. Puede decirse, en primer lugar, que, en general, las calificaciones de esta materia son de las más elevadas del grupo de asignaturas que componen «nuestras» opciones, junto a Literatura e Historia del Arte. Por otra parte, el hecho de que dicha materia se acompañe en un caso de las Matemáticas II (opción C) y en otro de la Literatura (opción D) resulta asimismo clave en los resultados ya que, manifiestamente, las calificaciones en dichas Matemáticas son las más bajas del abanico de cuantas componen

ambas opciones. Podría decirse, por tanto, que, a la vista de los resultados, lo previsible es que un estudiante «acceda» a las materias optativas de la opción D con notas inferiores a las que lo hace desde las obligatorias un estudiante de la opción C. Los datos señalan que Historia del Mundo Contemporáneo con Literatura (opción D) produce unos resultados medios superiores, prácticamente en un punto, respecto de la combinación de la opción C, Matemáticas II, con Historia del Mundo Contemporáneo. Ya señalamos la razón. En ambos casos, la «Historia» tiene idénticas medias (5,5 en junio y 4,2 en septiembre), si bien frente al 5,4 de Literatura (4,8 en septiembre), las Matemáticas II se quedan en un 4,3 (3,1 en septiembre). Pero, detengámonos más expresamente en los resultados y procedamos, en primer lugar, opción por opción.

## La Opción C por Asignaturas.

### Obligatorias

MATEMÁTICAS II				
Convocatoria	Alumnos	Aprobados	Media	Media ponderada
junio 1990	3405	49%	4,5	junio 4,3
sept. 1990	911	21%	2,9	
junio 1991	3142	38%	3,9	
sept. 1991	1039	25%	3,4	
junio 1992	4094	50%	4,6	sept. 3,1
sept. 1992	1099	12%	2,6	
junio 1993	4147	45%	4,1	
sept. 1993	1075	26%	3,4	

HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO				
Convocatoria	Alumnos	Aprobados	Media	Media ponderada
junio 1990	3405	68%	5,6	junio 5,5
sept. 1990	911	46%	4,5	
junio 1991	3142	67%	5,4	
sept. 1991	1039	27%	3,4	
junio 1992	4094	72%	5,6	sept. 4,2
sept. 1992	1099	51%	4,6	
junio 1993	4147	64%	5,4	
sept. 1993	1075	49%	4,5	

### Optativas

LITERATURA				
Convocatoria	Alumnos	Aprobados	Media	Media ponderada
junio 1990	3348	77%	5,7	junio 5,4
sept. 1990	900	44%	4,4	
junio 1991	3117	59%	5,1	
sept. 1991	1032	50%	4,5	
junio 1992	4067	70%	5,6	sept. 4,7
sept. 1992	1095	50%	4,7	
junio 1993	4132	61%	5,3	
sept. 1993	1069	62%	5,1	

LATÍN				
Convocatoria	Alumnos	Aprobados	Media	Media ponderada
junio 1990	209	41%	4,6	junio 5,3
sept. 1990	26	8%	2,8	
junio 1991	164	49%	4,6	
sept. 1991	29	38%	3,9	
junio 1992	254	69%	5,9	sept. 3,5
sept. 1992	38	29%	3,8	
junio 1993	234	72%	5,9	
sept. 1993	25	32%	3,5	

GRIEGO				
Convocatoria	Alumnos	Aprobados	Media	Media ponderada
junio 1990	13	54%	4,7	junio 5,3
sept. 1990	6	67%	4,6	
junio 1991	6	67%	5,3	
sept. 1991	--	--	--	
junio 1992	3	100%	7,4	sept. 4,3
sept. 1992	1	0%	3,5	
junio 1993	3	100%	5,8	
sept. 1993	1	0%	3,0	

HISTORIA DEL ARTE				
Convocatoria	Alumnos	Aprobados	Media	Media ponderada
junio 1990	3240	71%	5,6	junio 5,7
sept. 1990	890	56%	4,9	
junio 1991	2997	74%	5,7	
sept. 1991	1017	44%	4,3	
junio 1992	3864	77%	5,9	sept. 4,6
sept. 1992	1064	51%	4,8	
junio 1993	3925	74%	5,7	
sept. 1993	1055	42%	4,4	

Puede subrayarse al respecto lo siguiente:

- a) Las Matemáticas II obtienen la más baja calificación de la opción. No resulta una media de aprobado en ninguna de las convocatorias, y, en algunos casos (septiembre de 1990 y de 1992), ni siquiera es de 3 puntos. La máxima media de la materia (4,6) correspondiente a un junio (el del 92) es, en todo caso, inferior a las obtenidas en las otras asignaturas en todas las convocatorias de junio. La media ponderada de dichas convocatorias llega ser de hasta 1,4 puntos inferior respecto, por ejemplo de Historia del Arte, y en líneas generales de 1 punto en relación con el resto de materias. En septiembre se mantiene o acrecenta tal diferencia, sólo reducida respecto del Latín.

b) Las asignaturas «de Historia» (Historia del Mundo Contemporáneo e Historia del Arte) logran las mejores medias de la opción. Ello es especialmente importante en el caso de la primera ya que, por ser obligatoria, se examinan los 14.788 estudiantes de esa opción correspondientes a los cuatro junios y los 4.124 de los cuatro septiembres. Sus resultados, ligeramente superiores a los del resto de la opción, son más bajos, con todo, que los de Historia de Arte, que logran las mejores calificaciones en la opción de Ciencias Sociales.

c) Cabe destacar en la asignatura de Latín la subida de la nota media en junio de los dos últimos años (1992 y 1993) de 1,3 puntos respecto de las convocatorias de los dos años precedentes, hasta lograr las medias más elevadas (5,9) de todas las asignaturas de la opción, si bien en septiembre no se hace patente el mismo incremento.

d) En Griego, el número de estudiantes examinados hace que, al movernos con cantidades poco significativas, se produzcan resultados a primera vista espectaculares y llamativos, como la media de 7,4 en junio de 1992 (se trata de únicamente tres alumnos), o la de 3,0 del último septiembre, en el que, en la C, sólo se presentó un estudiante de la citada materia.

e) En esta opción, todas las asignaturas presentan una media de suspenso en la convocatoria de septiembre, con excepción

del 5,1 al que se llega en Literatura, en 1993.

### La Opción D por Asignaturas. Obligatorias

LITERATURA				
Convocatoria	Alumnos	Aprobados	Media	Media ponderada
junio 1990	1174	81%	5,9	junio 5,4
sept. 1990	349	63%	4,8	
junio 1991	786	53%	4,9	
sept. 1991	284	62%	5,1	
junio 1992	964	71%	5,5	sept. 4,8
sept. 1992	288	48%	4,4	
junio 1993	962	58%	5,1	
sept. 1993	272	52%	4,8	

HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO				
Convocatoria	Alumnos	Aprobados	Media	Media ponderada
junio 1990	1174	68%	5,5	junio 5,5
sept. 1990	349	42%	4,3	
junio 1991	786	63%	5,3	
sept. 1991	284	26%	3,3	
junio 1992	964	60%	5,6	sept. 4,2
sept. 1992	288	54%	4,6	
junio 1993	962	68%	5,5	
sept. 1993	272	52%	4,6	

### Optativas

LATÍN				
Convocatoria	Alumnos	Aprobados	Media	Media ponderada
junio 1990	921	33%	3,9	junio 4,5
sept. 1990	258	10%	2,6	
junio 1991	632	35%	4,1	
sept. 1991	217	24%	3,4	
junio 1992	741	47%	4,8	sept. 3,2
sept. 1992	207	28%	3,5	
junio 1993	725	59%	5,3	
sept. 1993	195	29%	3,6	

GRIEGO				
Convocatoria	Alumnos	Aprobados	Media	Media ponderada
junio 1990	232	59%	5,0	junio 4,4
sept. 1990	64	44%	4,2	
junio 1991	186	43%	4,3	
sept. 1991	66	30%	3,8	
junio 1992	243	37%	4,0	sept. 3,5
sept. 1992	68	25%	2,8	
junio 1993	298	45%	4,5	
sept. 1993	86	19%	3,2	

HISTORIA DEL ARTE				
Convocatoria	Alumnos	Aprobados	Media	Media ponderada
junio 1990	1036	63%	5,3	junio 5,6
sept. 1990	328	46%	4,3	
junio 1991	673	68%	5,4	
sept. 1991	255	44%	4,3	
junio 1992	822	77%	5,9	sept. 4,5
sept. 1992	264	56%	5,0	
junio 1993	797	73%	5,7	
sept. 1993	237	45%	4,5	

MATEMÁTICAS II				
Convocatoria	Alumnos	Aprobados	Media	Media ponderada
junio 1990	159	41%	4,0	junio 4,4
sept. 1990	48	21%	2,7	
junio 1991	81	43%	4,4	
sept. 1991	30	33%	3,3	
junio 1992	122	57%	5,1	sept. 3,0
sept. 1992	37	24%	3,2	
junio 1993	104	45%	4,2	
sept. 1993	26	19%	3,2	

De una lectura de los resultados puede destacarse:

- a) Nuevamente, Matemáticas II obtiene la nota media más baja (4,4), si bien en este caso se iguala con la asignatura de Griego, lo que es especialmente significativo ya que ello no obedece a una excepción producto de un número bajo de casos. De esta última materia se examinan 959 estudiantes en las cuatro convocatorias de junio anali-

zadas, más del doble de los que lo hacen en Matemáticas II (466). En septiembre, los resultados de esta asignatura conducen en cada caso a una media llamativamente baja (2,7; 3,3; 3,2 y 3,2). Ha de tenerse en cuenta, de todos modos, que hablamos ahora de una asignatura optativa y que, por tanto, no es elegida por todos los examinados en la opción.

- b) La materia obligatoria de Literatura presenta ciertos altibajos, con un descenso considerable de la media (1 punto) desde la convocatoria de junio de 1990 (5,9) a la de junio de 1991 (4,9), si bien ha de subrayarse que ambas vienen a ser prácticamente extremas para esta materia en junio y que en el del curso 1989-90 llegaron a aprobar el 81 por ciento de los examinados, lo que constituye uno de los porcentajes más elevados de todas las asignaturas y de todas las convocatorias de las opciones que estudiamos. Por otra parte, el tanto por ciento de aprobados en septiembre de 1991 llega a ser curiosamente superior (62 por ciento) al de junio del mismo año (53 por ciento), e incluso con una calificación más alta (5,1 frente al citado 4,9), aunque, como es lógico, el número de examinados es menor (284 frente a 786).
- c) La asignatura de Historia del Arte ofrece las medias más elevadas, con resultados especialmente altos en relación con el resto de la opción en junio de los años 1992 (5,9) y 1993 (5,7). Incluso llega a dar una media de aprobado en una convocato-

ria de septiembre (5,0 en 1992), lo que sólo ocurre en la opción Humanístico-Lingüística en 1991, en la asignatura de Literatura. En el resto de los casos, todas las materias y en todas las convocatorias presentan medias (y no sólo las ponderadas) de no aprobado.

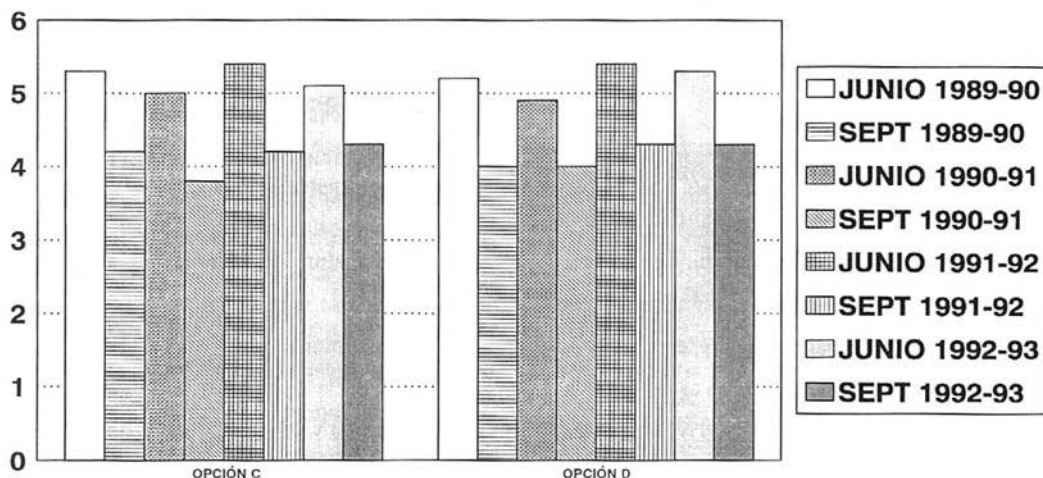
- d) Se produce, a su vez, un nuevo alza en Latín en los dos últimos años académicos (4,8 en junio de 1992, con 741 examinados y 5,3 en junio de 1993, con 725 calificaciones), frente al 3,9 de 1990 y el 4,1 de 1991.
- e) Los resultados de Griego son significativamente bajos. Desde junio de 1990 (5,0), en ninguna convocatoria se da una media de aprobado. Si ya en junio son deficientes (4,3; 4,0 y 4,5), en septiembre resultan llamativamente flojos, en especial en los dos últimos cursos (2,8 y 3,2). En esta ocasión no puede atribuirse el asunto a un número poco representativo de examinados, ya

que es muy superior al de la opción antes analizada.

## Elegir entre C o D

Este es un ejemplo más de que lo que podría considerarse un detalle supuestamente menor puede venir a ser importante. Ciertamente, la elección no ha de realizarse en exclusiva atención a la mayor o menor dificultad en las Pruebas, ni siquiera en los casos en que se deseen cursar algunos estudios que se encuentran en ambas opciones. Es evidente que cabría restar importancia a la elección ya que, además de las comunes, las asignaturas que componen ambas opciones son las mismas: Matemáticas II, Historia del Mundo Contemporáneo, Literatura, Latín, Griego e Historia del Arte, y ello da pie a unos resultados globales que podrían estimarse paralelos. Pero, sin embargo, es preciso atender con más cuidado la cuestión.

## CALIFICACIONES MEDIAS (OPCIONES C Y D)



### Opción C

junio 1990	5,3	septiembre 1990	4,2
junio 1991	5	septiembre 1991	3,8
junio 1992	5,4	septiembre 1992	4,2
junio 1993	5,1	septiembre 1993	4,3
media	5,2	media	4,12

### Opción D

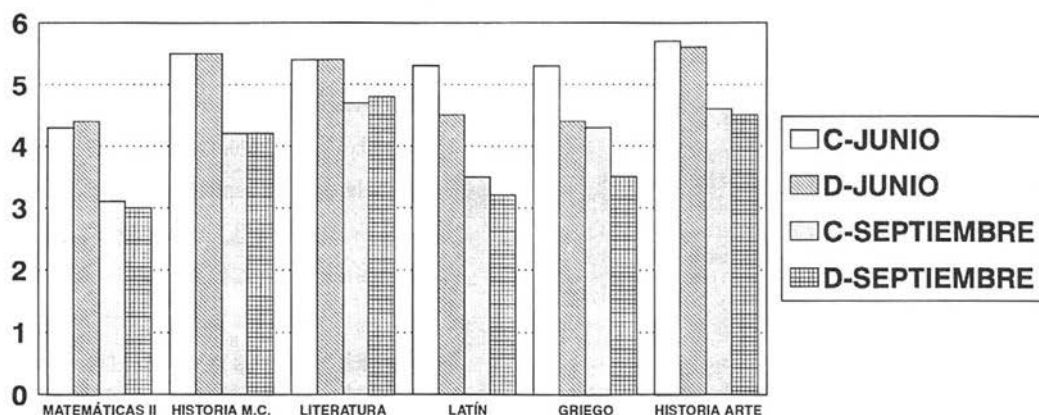
junio 1990	5,2	septiembre 1990	4
junio 1991	4,9	septiembre 1991	4
junio 1992	5,4	septiembre 1992	4,3
junio 1993	5,3	septiembre 1993	4,3
media	5,2	media	4,15

- a) Si se comparan las medias ponderadas de ambas opciones, encontramos que los resultados son llamativamente similares. Frente al 5,2 de los juniros de los cuatro cursos últimos, analizados en la opción C, la opción D ofrece en las mismas convocatorias asimismo una media de 5,2. En septiembre, la opción C da una media de 4,12, mientras que en la D es de 4,15. Podría pensarse, entonces, que desde el punto de vista de los resultados es indiferente cursar una u otra opción. A pesar de que en este nivel de análisis no hay diferencias significativas, es necesario ir más allá.
- b) Las similitudes se desdibujan si se tiene en cuenta que las materias que son objeto de examen están estructuradas de modo distinto en ambas opciones. En la C, las asignaturas de obligado examen son las Matemáticas II y la Historia del Mundo Contemporáneo, mientras que en la D lo son la Literatura y asimismo la Historia del Mundo Contemporáneo. Es evidente que, entonces, las optativas son el resto de las

anteriormente citadas. En este sentido, resulta decisiva la influencia de las Matemáticas II que, como vimos, logran los peores resultados en ambas opciones. Las obligatorias de la C, en las que se encuentran, dan en junio una media ponderada de 4,9 frente al 5,4 de la opción D. Y, a la par, en septiembre la media de la opción C es de 3,7 frente al 4,5 de septiembre en la opción D. Desde este punto de vista resultaría más probable obtener mejores resultados si se elige la opción D. Pero eso, de nuevo, no es todo.

- c) La presencia de las Matemáticas II entre las optativas de la opción D parece ser un factor decisivo, hasta tal punto que frente a un 5,6 de la media ponderada de las optativas de junio en la opción C, la de la D sólo llega a un 4,9. En septiembre se confirma, y en este caso en ocho décimas, la diferencia. Mientras que en la opción C la media de dichas optativas es de 4,6, en la D, sólo alcanza el 3,8. Sin embargo, una vez más, ahí no se agotan las razones.
- d) Los peores resultados en las asignaturas optativas de la opción D no encuentran como única explicación el que entre ellas se hallen o no las Matemáticas II. En la opción C los estudiantes eligen cursar, y por tanto examinarse, entre Literatura, Latín, Griego e Historia del Arte. Los de la D, entre Latín, Griego, Historia del Arte y Matemáticas II. Si bien en líneas generales las diferencias de media no resultan significativas en la misma asignatura, aunque se

# CALIFICACIONES POR ASIGNATURAS (1989-1993)



trate de opciones diferentes y en algunos casos sean materia obligatoria y en otros optativa, resulta llamativo lo que sucede en Latín y en Griego, teniendo en cuenta, además, que en ambos casos son materias optativas y que los estudiantes responden a un mismo examen. En la opción C, la media de Latín es en junio de 5,3 y de 5,3 también la de Griego. Sin embargo, en la D, el Latín se limita a llegar al 4,5 y el Griego a 4,4, en la citada convocatoria. Otro tanto sucede en septiembre. El 3,5 de Latín y el 4,3 de Griego de la opción C son aún inferiores en la D, con un 3,2 para Latín y un 3,5 para Griego. La calificación más baja en la media de las optativas de la opción D respecto de la C no es sólo asunto de las Matemáticas II sino que obedece, a su vez, claramente a los peores resultados en Latín y Griego en esta opción respecto de la C. La media de la Historia del

Arte tiene un comportamiento más regular (5,7 en junio, 4,6 en septiembre, en la C, frente a un 5,6 en junio y un 4,5 en septiembre en la opción D).

e) Hallada la media de las ocho convocatorias, correspondientes a los cuatro años que analizamos, comprobaremos que es de 4,6 tanto en la opción C como en la opción D, lo que permite efectivamente sostener lo señalado en el apartado a) de este punto. Pero algo hemos aprendido en el recorrido. No sólo la Historia del Arte ofrece resultados similares (hablamos de una materia optativa en ambos casos), sino que también la Historia del Mundo Contemporáneo, que es obligatoria en ambas opciones, alcanza unas medias parecidas; en este caso, medias globales ponderadas exactamente iguales (así en la C, como en la D, de 5,5 en junio y de 4,2 en septiembre). Y aún, de modo más lla-



mativo, las Matemáticas II, obligatorias en la C, producen unas medias (4,3 en junio y 3,1 en septiembre) equiparables a las Matemáticas II, optativas en la D (4,4 en junio y 3 en septiembre). Otro tanto ocurre con la Literatura. Sus resultados como optativa en la opción C (5,4 en junio y 4,7 en septiembre) se asemejan a los de la opción D, en la que es obligatoria (5,4 en junio y 4,8 en septiembre).

- f) Si bien en líneas generales optar por una opción u otra no parece decisivo, podría serlo, y precisamente para obtener peores resultados, en caso de cursar la opción D, y examinarse de optativas como Latín, Griego o Matemáticas II. Sin embargo, las obligatorias de esa opción elevarían la media general, pues su cuota de resultados es claramente superior a las obligatorias de la C (las Matemáticas II logran peores calificaciones que la Literatura). Sin embargo, si se combinan en ambos casos (obligatoria Matemáticas II, optativa Literatura, como puede suceder en la opción C, frente a obligatoria Literatura, optativa Matemáticas II, como cabe que ocurra en la opción D) la diferencia no sería por ello significativa. Cualquier combinación en la que estuviera presente la Historia del Arte tampoco desnivelaría la balanza. Entonces, paradójicamente, resultaría «mejor» tener que vérselas con el Latín o el Griego de la opción C que con las mismas asignaturas en la opción D.

## Las Opciones C o D como segundo ejercicio

Con independencia de la jornada de su realización, las Pruebas correspondientes de las opciones efectuadas (en este caso, C o D) constituyen el segundo ejercicio. Por ello, resulta de especial interés comprobar no sólo sus resultados en relación con dicho segundo ejercicio (en cuya nota media se han de tener en cuenta, por supuesto, las calificaciones de las otras opciones A y B), sino también respecto del primero en el que tiene lugar el examen de las obligatorias, de la nota media de ambos, de la media del expediente y de la nota final.

Convoc.	Ejercicio 1º	Ejercicio 2º	Media	Exped.	Final	
junio 90	5,6		5,2	5,4	6,9	6,2
		C D	5,3 5,2			
sept. 90	4,5		3,6	4,1	6,2	5,2
		C D	4,2 4,0			
junio 91	5,6		4,8	5,2	6,9	6,1
		C D	5,0 4,9			
sept. 91	4,7		3,8	4,3	6,3	5,3
		C D	3,8 4,0			
junio 92	5,4		5,3	5,4	7,0	6,2
		C D	5,4 5,4			
sept. 92	4,6		3,9	4,3	6,3	5,3
		C D	4,2 4,3			
junio 93	5,6		5,0	5,3	7,0	6,2
		C D	5,1 5,3			
sept. 93	4,5		3,9	4,2	6,3	5,3
		C D	4,3 4,3			

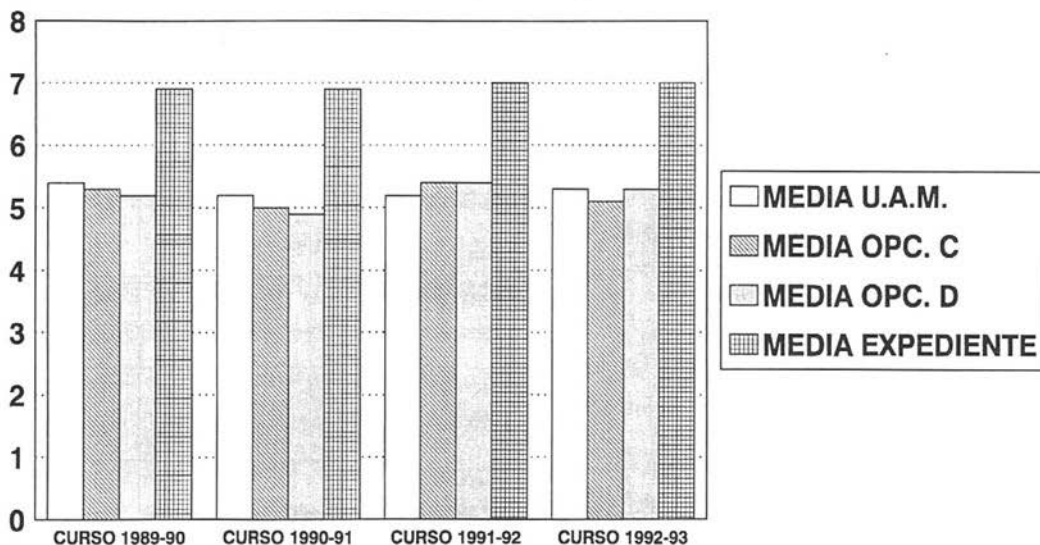
En relación con los datos presentados en el precedente cuadro, nos parece conveniente destacar:

- a) Las calificaciones medias del primer ejercicio (comunes) dan en todos los cursos académicos y convocatorias una media más alta que las del segundo (obligatorias y optativas). Además, y por ello, normalmente son superiores a la media general de ambos, con excepción de junio de 1992, cuyos resultados son los más regulares desde el punto de vista que ahora analizamos (el primer ejercicio, el segundo y las opciones C y D se mueven en torno a 5,4 y, en consecuencia, otro tanto ocurre con la media global).
- b) La nota de las opciones C y D viene a ser en líneas generales similar a la media total

de las pruebas calificadas en la Universidad Autónoma y ligeramente más alta que la media del segundo ejercicio, al que corresponden, lo que sólo puede obedecer a la influencia en dicho resultado de las opciones A y B. En todo caso, es claramente inferior a la del primer ejercicio, que es el de las comunes.

- c) Las notas medias de las Pruebas ofrecen resultados de notable regularidad tanto en junio (5,4; 5,2; 5,4 y 5,3) como en septiembre (4,1; 4,3; 4,3 y 4,2), lo que unido a la constancia de la media de los expedientes (6,9; 6,9; 7,0 y 7,0 en junio y 6,2; 6,3; 6,3 y 6,3 en septiembre) produce lógicamente una nota final asimismo regular (5,2; 5,3; 5,3 y 5,3). Puede decirse, por tanto, que la nota media de las Pruebas de Acceso en la

## CALIFICACIONES MEDIAS (Junio)



Universidad Autónoma es en junio de 5,3, que unida a la nota media del expediente produce como resultado final la calificación media final (con la que en cada caso se solicita el ingreso en los diversos Centros) de 6,2. En septiembre, la nota media de las Pruebas de Acceso es de 4,2, lo que, con la nota media final del expediente, da una calificación media final de 5,3. Por tanto, esta nota media final de las Pruebas viene a ser en torno a un punto superior a la de las calificaciones obtenidas en los ejercicios realizados en la Universidad.

- d) Los resultados de las opciones C y D se mantienen, como señalamos, en torno las medias globales de ambos ejercicios y, a su modo, predicen dicha media global. Evidentemente, no en cada caso, pues lo razonable es que, gracias al primer ejercicio, logren un mejor calificación global. Son las otras opciones (A y B) las que inciden en que la media del segundo resulte más baja que las de las opciones que analizamos. Con independencia de ellas, la C y la D ofrecen, como vimos, medias inferiores a las del primer ejercicio, justifican el descenso de la media global respecto de aquél, pero quedan en resultados bastante aproximados a ésta. Sólo la opción C, en septiembre de 1991, con una media significativamente baja (3,8) se aleja excepcionalmente de la media global en 0,5 puntos.

## La incidencia de las materias comunes

A la vista de su influencia sobre el asunto que nos ocupa, parece necesario detenerse en el *primer ejercicio* o de *las comunes* ya que, aunque ahora nos centremos en las opciones C y D, denominadas habitualmente *de Letras*, o precisamente por ello, resulta insensato no atender a la importancia de las calificaciones en Comentario de Texto, Lengua Española, Historia de la Filosofía e Idioma para quienes busquen acceder a estudios prioritariamente vinculados a dichas opciones. Y en primer lugar, porque estas materias acreditan unas capacidades sobre las que nos detendremos más adelante.

El Comentario de Texto logra prácticamente la media ponderada más elevada de todas las materias de aquellas que cursa quien elige la opción C o D, tanto en junio como en septiembre. Es ridículo que este hecho sea utilizado como un factor de desautorización o debilitamiento de su sentido en las Pruebas. Sólo en el caso poco frecuente de quienes eligen Alemán o Italiano como Idioma se superan las calificaciones. Pero ha de señalarse como especialmente significativo el alto índice de aprobados en Comentario de Texto, sobre todo en las convocatorias de junio, lo que viene a mostrar que los resultados se igualan en dicha materia, no siendo numerosas las calificaciones muy altas ni las muy bajas. No parece insensato que un estudiante que aspira a ser universitario, con independencia de los estudios que aspire a cursar, sea capaz de hacer, de modo suficiente, un Comentario de Texto. Asimismo, no llama la aten-

ción que resulte complicado realizarlo de modo sobresaliente. Estas dificultades no son «patrimonio» exclusivo de los alumnos de C.O.U.

COMENTARIO DE TEXTO					
Convocatoria	Alumnos	Aprobados	Media	Media ponderada	
junio 1990	10040	86%	6,1	5,9	
junio 1991	8720	83%	5,9		
junio 1992	11037	81%	5,9		
junio 1993	11525	78%	5,8		
sept. 1990	2495	68%	5,4	5,2	
sept. 1991	2560	68%	5,3		
sept. 1992	2679	64%	5,1		
sept. 1993	2618	64%	5,1		

En Lengua Española, el factor dominante es la regularidad. La media de junio es en todos los años y convocatorias, sin excepción, de 5,5 y de 4,4 en septiembre y viene a ser algo más elevada, de una a tres décimas, que la media de los dos ejercicios. Estabiliza la media del primero de ellos y se sitúa de cinco —en junio— a ocho décimas —en septiembre— por debajo de la de Comentario de Texto, su referencia, por lo que parece acercarse, cada vez más inmediata. Esta proximidad «natural», cuando llega a ser «asimilación», modifica de modo radical el sentido de ambas, algo sobre lo que convendría escuchar a los especialistas y expertos en dichas materias.

LENGUA ESPAÑOLA					
Convocatoria	Alumnos	Aprobados	Media	Media ponderada	
junio 1990	10040	69%	5,5	5,5	
junio 1991	8720	62%	5,5		
junio 1992	11037	57%	5,5		
junio 1993	11525	66%	5,5		
sept. 1990	2495	34%	4,4	4,4	
sept. 1991	2560	43%	4,4		
sept. 1992	2679	40%	4,4		
sept. 1993	2618	37%	4,4		

En Historia de la Filosofía, las medias se mueven entre 5,2 y 5,7 en las convocatorias de junio y 4,3 y 5,1 en las de septiembre. Los resultados en esta «materia común» se mantienen en torno a «lo normal» en tantas otras asignaturas «de Letras», para las que viene a ser habitual una media próxima al 5,5 en junio y al 4,5 en septiembre. Lo que caracteriza sus resultados desde el punto de vista de las calificaciones es precisamente esta normalidad. El caso de junio de 1991 (nota media más alta y alto porcentaje de aprobados) o el de septiembre de 1992, con un índice asimismo superior a lo habitual de aprobados en dichas convocatorias y una media más alta de al menos cinco décimas muestran, quizás, el abierto abanico de dificultades que una materia de este tipo puede plantear y la extrema importancia de lograr plantear un ejercicio equilibrado respecto de las otras convocatorias, significativo y adecuado. En este sentido nos consta que actualmente se trabaja con minuciosidad y rigor.

HISTORIA DE LA FILOSOFÍA					
Convocatoria	Alumnos	Aprobados	Media	Media ponderada	
junio 1990	10040	60%	5,2	5,4	
junio 1991	8720	73%	5,7		
junio 1992	11037	61%	5,2		
junio 1993	11525	69%	5,5		
sept. 1990	2495	48%	4,4	4,6	
sept. 1991	2560	51%	4,6		
sept. 1992	2679	63%	5,1		
sept. 1993	2618	44%	4,3		

En Idioma, cabe destacar los altos resultados medios en Alemán, donde llegan a darse los más elevados de las Pruebas, con 6,6 en junio y 5,5 en septiembre, y una media de casi un ochenta por ciento de aprobados (en junio de 1992, lo hizo el

noventa y siete por ciento de los treinta estudiantes examinados), lo que sin duda obedece al nivel de preparación que, en líneas generales, poseen los que eligen esta opción que siguen siendo, por diversas razones, un número reducido y singular de estudiantes (en los últimos cuatro junios una media de 27,5). Otro tanto ocurre con el Italiano, con cifras pocos significativas y que se mueven con medias de 6,1 en junio y de 5,8 en septiembre. Sin embargo, los resultados son más irregulares ya que, por ejemplo, los cinco alumnos examinados en junio de 1990 lograron aprobar y la nota media fue de 6,6. También lo hicieron los cuatro de junio de 1992, con una media de 7,4. Sin embargo, sólo aprobó uno de los cinco que se examinaron en junio de 1991 y la media de esta convocatoria en dicha materia fue de 4,0.

No es preciso subrayar que Inglés es la materia mayoritariamente elegida en Idioma. Sus calificaciones son también levemente altas en relación con la media del primer ejercicio que, como señalamos, es a su vez la más elevada de las Pruebas. Puede decirse que la media de junio en esta materia consolida los buenos resultados de «las comunes». Sin embargo, las calificaciones descienden llamativamente en septiembre, situándose por debajo, no sólo de la media del primer ejercicio, sino incluso de la media global de las Pruebas, que llega a ser de 1,6 puntos inferior a la de junio. En Francés, el segundo idioma más elegido, si bien claramente lejos del número de estudiantes que cursan Inglés, las medias son en junio similares a las de dicho idioma, con 5,6, aunque no hay tanto desequilibrio con los resultados de septiembre, donde se llega al 4,8. En todo caso son más

irregulares, con una diferencia de hasta nueve décimas en las convocatorias de junio y de un punto entre las de septiembre. Conviene señalar que en estos cuatro últimos años el número de estudiantes que se ha examinado de Francés se ha reducido a menos de la mitad (de 848 a 394, en junio, y de 268 a 111, en septiembre), mientras ha aumentado el número total de matriculados en las Pruebas. Ello ha supuesto un incremento de los que cursan Inglés.

INGLÉS				
Convocatoria	Alumnos	Aprobados	Media	Media ponderada
junio 1990	8943	69%	5,8	5,7
junio 1991	8097	63%	5,5	
junio 1992	10549	66%	5,7	
junio 1993	11090	68%	5,8	
sept. 1990	2195	33%	3,9	4,1
sept. 1991	2357	41%	4,5	
sept. 1992	2541	48%	3,8	
sept. 1993	2499	41%	4,4	

FRANCÉS				
Convocatoria	Alumnos	Aprobados	Media	Media ponderada
junio 1990	848	54%	4,9	5,6
junio 1991	539	70%	5,4	
junio 1992	447	72%	6,0	
junio 1993	394	67%	5,8	
sept. 1990	268	45%	4,5	4,8
sept. 1991	180	66%	5,3	
sept. 1992	131	66%	5,4	
sept. 1993	111	43%	4,4	

Las calificaciones de estas *materias comunes*, correspondientes al primer ejercicio, elevan la media de las Pruebas en relación con las asignaturas obligatorias y optativas y son un factor decisivo para incrementarlas en unas décimas. En algunos casos, de modo evidente, como en la convocatoria de junio de 1991 (5,6 frente a 5, de la

opción C, y a 4,9, de la D), o en la de junio de 1993 (5,6 frente a 5,1, de la opción C, y 5,3, de la D). En septiembre, el asunto es particularmente llamativo, en especial en 1991, donde la media del primer ejercicio llega a ser de 4,7, mientras que la de la opción C es de 3,8 y de 4 la de la D. Este primer ejercicio propicia una media en la citada convocatoria de 4,3, que unida a la del expediente hace posible una nota final de 5,3. Sería simplista ignorar que, en todo caso, es precisamente un factor clave el carácter *común* de esas materias tanto en la preparación, como en su alcance.

Como puede observarse en los resultados generales ofrecidos, en relación con los ejercicios, en la nota final desempeña un papel decisivo la media del expediente, que en todos los casos es notablemente superior a la de la media de las Pruebas, tanto en junio (6,9 o 7 frente al 5,2, 5,3 o 5,4 globales) como en septiembre (6,2 o 6,3 frente al 4,1, 4,2 o 4,3 de la media global). Las características de las Pruebas de Acceso, lejos de todo «melodramatismo» al respecto, donde en un par de días han de examinarse intensivamente de todas las materias, en un clima de cierta tensión, dada la importancia de lo que se pone en juego, la novedad del lugar y otros factores, bien imaginables, dificultan el rendimiento frente al carácter de evaluación más continuada de los Centros, durante cuatro cursos, y al conocimiento personalizado de los estudiantes en ellos, así como de las peculiaridades académicas de cada profesor. Sobre estos asuntos es bien fácil abrir debates, lo que parece necesario es no cerrar bruscamente la cuestión con simples y precipitadas conclusiones, entre las que se incluiría la insensatez de atribuir, sin más, este

desfase a lo inadecuado de la calificación del expediente. Habría otras tantas buenas razones para pensar que el problema —si lo hay— podría residir en las Pruebas mismas, pero sobre todo resulta ridículo e infecundo plantear la cuestión como un conflicto de calificaciones entre las del expediente y las de las Pruebas, según su mayor o menor justicia o justeza. En todo caso, no resulta extraño ni reprochable que la media de dicho expediente juegue, como parece adecuado, un destacado papel. Las Pruebas no deben aspirar a realizar «rectificaciones», desde el supuesto de la desconfianza.

## Optar por Letras

Resultaría desacertado considerar que únicamente en la opción elegida en primer lugar de los Estudios Universitarios que se desean cursar se refleja la «verdadera» decisión o la «verdadera» vocación de una solicitud. No sólo porque en numerosas ocasiones una misma carrera es solicitada en diversos Centros sino, a su vez, porque no en todas las ocasiones hay una manifiesta preferencia de la primera opción respecto de las inmediatamente siguientes. Además, ha de tenerse en cuenta que, con independencia del mayor o menor acierto en el proceso, uno no sólo *elige* sino que, según parece, en atención a sus condiciones y capacidades mostradas y contrastadas, *es elegido* en las Pruebas de Acceso. Pero no es suficiente con señalar lo que ocurre, queda demasiado espacio para pensar qué es lo que hace que pase lo que pasa. Efectivamente es muy necesario poder elegir los estudios que se desea cursar. Se

trata de uno de los elementos y momentos clave de todo el proceso. Más arriba señalamos que elegir unos estudios no confirma, sin más, lo vocacional de la decisión, a la que uno puede verse abocado, en un debate sobre lo más conveniente ya abierto y, en ocasiones, ya demasiado cerrado. Ni lo rentable ni lo eficaz garantizan el éxito aún en el caso de que se haya estudiado lo que *se ha elegido*, ni el fracaso si no se ha procedido así. Lejos de desaprobado que pueda y deba hacerse una adecuada y responsable toma de decisión sobre lo que se desea estudiar, el análisis de los datos confirma que ya hay demasiado *elegido* antes de que se pueda *elegir*. Pero la complicación es aún mayor.

El proceso tendrá sentido si el número de plazas que se ofrecen coincide con la capacidad de los Centros, y, por otro lado, si tal capacidad responde a lo que denominamos, no siempre pertinentemente, «efectivas necesidades sociales». Y, de nuevo, todos los problemas. Queda por discutir cómo se determina cuáles son éstas, si, de ser conocidas, ha de responderse miméticamente a ellas y si es una labor a su vez universitaria —en todo caso fundamental— configurarlas y vertebrarlas de modo crítico. No es ahora posible ni siquiera analizar los resultados de las Humanidades si se ignora esta perspectiva.

Por tanto, el estudio de lo que ha venido a denominarse «relación oferta-demanda de plazas universitarias», dado que obviamente no es inocente, tampoco ha de ser considerado al margen del necesario debate sobre los problemas. Pero, puesto que ha de decidirse sin necesidad de zanjar la cuestión, se trata de no utilizar los datos como

arma arrojadiza que impida la discusión de este problemático y decisivo asunto. En este tono, procedemos a una serie elemental y previa de consideraciones.

Es evidente que algunos estudios cubren sus plazas con las solicitudes presentadas en junio y otros ni siquiera lo hacen con las de septiembre. Ignorarlo es casi tan ridículo como estimar que con ello accedemos a un criterio definitivo: éste consistiría en que ha de deducirse la importancia o el sentido de unos estudios por el número de solicitudes presentadas o, en el colmo del despropósito, por la cantidad de rechazadas. No nos centraremos ahora en este asunto que no es aquí el problema que nos ocupa. Pero ello nos permite destacar que la cuestión es subrayar hasta qué punto los resultados en las opciones que analizamos pueden conducir a cursar estudios no sólo que no se desean (por otra parte, como señalamos, uno habrá de ser deseado) sino, más aún, para los que se ha mostrado una manifiesta incapacidad. El asunto es especialmente alarmante y paradójico para cuantos se ven en la tesitura de calificar ejercicios *de Letras*, en quienes se alimenta cada vez más la sospecha de que precisamente aquellos que obtengan malos resultados en tales materias tendrán una media baja y, por tanto, se verán abocados, presumiblemente, a estudiar... ¡una carrera de Letras! Este «trágico» papel de las opciones que aquí nos ocupan consiste expresamente en que, en cierto sentido, los que obtengan mejores calificaciones en ellas, acreditando, en su caso, capacidad, no se matricularán en una Facultad de Filosofía y Letras. Esta acogerá, más bien, a los que «logren» los peores resultados en «nuestras»

opciones. Puede decirse, y con buenas razones, que no es exactamente del todo así y efectivamente hay excelentes y vocacionales elecciones o, menos pomposamente, correctas y adecuadas decisiones. Prima sin embargo aún la impresión de que, en numerosas ocasiones, quien realmente elige y decide es la nota media y entre los motivos para dilucidar sensatamente la cuestión no son infrecuentes los que obedecen al principio de que ha de estudiarse aquello «para lo que se tiene nota». Se aspira «al máximo» al respecto y se entiende por tal, a lo más que dicha nota media pueda permitir; no es cuestión de «conformarse» con menos ni «desperdiciar» preciadas décimas. Estos planteamientos abocan a las opciones *de Letras* a un lugar, en muchos casos, «secundario». Con notas medias «baratas», con plazas abundantes sin cubrir en primera instancia, pasan a cumplir el papel, en numerosas ocasiones, de mal menor y de último recurso. Todo ello rizado, sin embargo, con otras incluso en ocasiones contundentes y apasionadas opciones, que ahondan aún más el abismo entre los estudiantes, concretamente en virtud de los itinerarios y procesos que les conducen a determinadas aulas.

Por ello, es importante detenerse, siquiera en su carácter de ejemplo —que ahora vale ejemplarmente— en esta relación oferta-demanda de plazas universitarias y en la relación de la admisión con la primera opción. Para esto nos centramos en la convocatoria de julio de 1993.

Estudios	Oferta 1993	Demanda jun. 1993	Admitidos jul. 1993	Admitidos 1ª opción	% 1ª
Filosofía	170	25	126	24	19,05
Filología Francesa	100	19	56	17	30,36
Filología Inglesa	280	223	308	208	67,53
Filología Hispánica, Clásica, Árabe	330	45	78	44	56,41
Geografía e Historia	670	172	574	167	29,09
Psicología	600	680	649	435	67,03
Derecho	950	1380	967	851	88,00
Economía General	475	577	479	345	72,03
Administrac. y Dirección de Empresas	475	1291	528	515	97,54

De la lectura del presente cuadro puede deducirse que, como es bien conocido, y en las estudios a los que prioritariamente se accede desde las opciones C y D, que ahora nos ocupan, hay Licenciaturas como Derecho, Economía General, Administración y Dirección de Empresas y Psicología que ya reciben en julio una demanda muy superior al número de plazas que ofrecen (1380 para 950, 577 para 475, 1291 para 475 y 680 para 600 respectivamente), en algunos casos incluso de modo espectacular. Mientras tanto, otros, como por ejemplo algunas Filologías o Geografía e Historia, son solicitados por un número manifiestamente inferior al de plazas ofrecidas. En el caso de estos últimos, por 172 estudiantes para cubrir 670 plazas. Sin embargo, resulta significativo que, a pesar de tan baja solicitud son, de hecho, admitidos 574 estudiantes lo que, con las debidas maticaciones y reservas antes señaladas, confirma que



estos estudios se cubren en gran parte con estudiantes que no los han elegido de modo prioritario. En todo caso, el hecho de que «sólo» sean admitidos 167 (el 29,09%) que lo solicitan en primera opción, no impide que dicho número sea bien significativo. A pesar de resultar bajo respecto del total, es lo suficientemente importante como para acentuar aún más el problema. Parece, por tanto, que se da un grupo notable de estudiantes que, por motivos de los que no cabe excluir lo que algunos han denominado, «gusto», otros «vocación», unos «su sentido», otros «sus perspectivas» eligen en primera opción Geografía e Historia. Junto a ellos, un grupo bien numeroso que, en cantidad ahora no cuantificada pero indiscutiblemente alta, viene a confirmar que estos estudios acogen de modo especialmente significativo a quienes no han encontrado otros acomodos.

Algo en cierto modo similar viene a suceder en Filosofía, donde sólo se solicitan 25 de las 170 plazas ofrecidas, pero sin embargo son admitidos 126 alumnos, o en Filología Francesa, con 56 admitidos para 100 plazas, pese a ser unos estudios en esta ocasión requeridos sólo por 19 estudiantes (17 de ellos en primera opción). Otro caso bien distinto es el de Filología Inglesa, especialmente demandada en la Universidad Autónoma, con 223 solicitudes (de ellas 208 en primera opción) para las 280 plazas existentes. El asunto parece especialmente preocupante en otras Filologías (Hispánica, Clásica, Árabe) a las que se accede, en los Planes actualmente vigentes, a través de un primer curso común que ofrece 330 plazas, y que es demandada en julio sólo por 45 estudiantes, aunque se admiten a 88. No es sin

embargo adecuado hacer una lectura precipitada del asunto en Licenciaturas de tal importancia y alcance y, menos aún, proceder indiferenciadamente al ser ahora citadas a la par por razones estadísticas, considerando su sentido en atención únicamente a estos datos, o en el colmo del despropósito equiparando su interés a la demanda. Por otra parte, parece necesario arbitrar los procedimientos que estén al alcance desde la convicción de que esos estudios no aspiran a —y por tanto no se «resignan» con— tener un grupo reducido de estudiantes..

A su vez, en este contexto, y a pesar de que a los estudios de Profesorado de E.G.B. y de Maestro se accede desde cualquiera de las cuatro opciones, merece especial atención lo que sucede con los estudios que pueden cursarse en las Escuelas Universitarias de la Autónoma de Madrid. En 1993, por continuar con el mismo y reciente ejemplo, se ofrecieron en torno a mil plazas de Maestro, en sus diversas especialidades, y que en los distintos Centros corren distinta suerte. Las 475 de la E.U. Santa María se cubrieron claramente con la admisión en julio de 561 estudiantes, de los cuales 186 lo solicitaron en primera opción (un 33,15 por ciento de los admitidos y un 39,15 por ciento de las plazas ofrecidas). Cabe decirse, por tanto, que, en este caso, los problemas podrían derivarse de estos porcentajes, además, por supuesto, de lo que es atribuible al «reconocimiento» social del alcance de estos estudios. El discurso sobre su importante sentido suele ir acompañado de medidas que no siempre coinciden con la proclamación de principios y fundamentos. Ello se deja sentir asimismo en la E.U. Virgen de la

Fuencisla de Segovia, ya que de las 180 plazas ofrecidas se cubren 78 en julio, con 26 estudiantes que son admitidos por su primera opción (un 33 por ciento de esas 78 y un 14,4 por ciento de las plazas ofrecidas). Por su parte, en la E.U. La Salle llegan a aceptarse a 250 estudiantes, para las 440 plazas que se ofrecen. 39 de ellos lo solicitan en primera opción, lo que supone el bajo índice de 8,9 por ciento de dichas plazas y un 15,6 por ciento de los admitidos. Ha de destacarse, en todo caso, que en «Educación Especial E.G.B.», que es el único Centro vinculado a la Universidad Autónoma que lo ofrece, se llegan a cubrir en junio 98 de las cien plazas ofrecidas, pero nuevamente con un bajo índice de admitidos en primera opción (14,29 por ciento).

A la vista del cuadro más arriba presentado como ejemplo y de las medias ponderadas de las calificaciones de septiembre, queda claro que, en líneas generales, efectivamente en dicha convocatoria se «destina» prioritariamente a ciertos estudios *de Letras*. Cubiertas otras carreras «de mayor aceptación», es hora de «completar» los Centros. Entonces, resulta poco serio aducir buenas razones del sentido social de los estudios y de otras poderosas necesidades, salvo que estas sean de otra índole que el conocimiento. Ya ni se *elige* ni se *es elegido*, sin más.

De este modo la Pruebas, concebidas en principio como «de madurez» para cursar estudios universitarios, han venido a ser un procedimiento destinado prioritariamente para elegir, ordenar o clasificar alumnos en determinadas carreras. En todo caso, no se trata con ello de «predecir» su rendimiento universitario, ya que eso parece

hacerlo mejor la media del expediente de cuatro cursos que la de las Pruebas de un par de días, sino de resolver, como vimos, en atención a las «necesidades» sociales y a las «capacidades» (que en ocasiones son de espacio). Los problemas que se plantean no dan pie al discurso catastrofista o eufórico, en ambos casos grandilocuente a la vista de los resultados. Las Pruebas no son precisamente un dechado de sorpresas. Nuevamente, ya hay mucho elegido antes de elegir. Ni todos los que cursan E.G.B. y B.U.P. se matriculan en C.O.U. (algo menos de la mitad), ni todos los que hacen C.O.U. lo aprueban en primera instancia (poco más de la mitad), ni todos los que realizan las Pruebas las superan (en torno a la mitad)<sup>1</sup>, aunque el expediente «eleva» notablemente —estimo que justamente— los resultados. Aprueba, por tanto, el que aprueba. Está mal informado quien dice, como se dice, que «todo el mundo».

Pero el problema es peculiar para las opciones «de Letras» de las que ahora nos ocupamos. Es evidente que a fin de cursar unos estudios a los que las opciones C y D dan prioridad para el ingreso es absolutamente necesario hablar, leer y escribir de modo universitario y, habrá que decirlo, para ello es necesario hablar, leer y escribir, sin más, adecuadamente. No señalamos con esto que no lo sea en las otras opciones pero no nos corresponde a nosotros subrayarlo aquí y menos recomendarlo. No se trata simplemente de unas metodologías, de unos procedimientos o de unas técnicas, sino de un modo de proceder que es ele-

1. Cfr. A.A.V.V., *Las calificaciones en las Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad*, C.I.D.E., Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1991, p. 30.

mento fundamental de madurez. Realizarlo críticamente, ser capaz de una auténtica comprensión, de hacerse cargo y expresarse correcta, argumentada y razonadamente, de transmitir ideas y de escuchar, de comunicarse y de conversar, de leer con imaginación y rigor textos de diversas épocas y lugares, niveles y contenidos e idiomas... en definitiva de poder elegir y adoptar decisiones, este modo de ejercitarse, que es ejercerse, es *todo* al cursar unos estudios universitarios. Para leer así se precisan unos serios conocimientos, entre otros asuntos sobre cómo han surgido, se han planteado, y en su caso resuelto, determinadas cuestiones. Es imprescindible habérselas visto con textos de distinto sesgo, corte y contenido, comprenderlos como tales y ser capaz de responder críticamente a ellos: esto es saber y es necesario aprenderlo.

Desde este punto de vista resulta extremadamente fructífero y significativo el primer ejercicio o de las materias comunes. Puede decirse, y se dice, que es una *Prueba de textos*. Tanto el análisis de un *texto* en castellano, que exige capacidad de comprensión, de resumen, de redacción crítica, de interrogación..., como la contestación a cuestiones relacionadas con un *texto* en lengua extranjera, así como la respuesta a las planteadas sobre un *texto* en lengua castellana o en torno a un *texto* filosófi-

co, propician la apertura a diversos niveles, modelos, tipos, estilos y contenidos claves para una actitud científica dialogante que siempre conlleva una cierta autocomprensión. Sin la valoración de esta *actitud* no cabe hablar de *aptitud*. Saber responder no es sólo conocer determinadas contestaciones. Otro tanto puede decirse de las materias obligatorias y optativas y, como señalamos, ello no es privilegio de las «Letras», pero sí un factor decisivo y sobre el que nos vemos en la necesidad de insistir. Bajas calificaciones en las materias comunes auguran unos pobres estudios de Letras. Lo que resulta más duro de aceptar es que excelentes calificaciones en dichas materias anuncian más bien que, normalmente —al margen de magníficas excepciones—, ese estudiante no cursará una carrera «de Letras», al menos de «Filosofía y Letras». De ahí los límites de las Pruebas y de todos cuantos contribuimos a que sean leídas como un sistema de acceso que es un sistema de promoción y de clasificación según una determinada consideración del valor: cuanto mejor nota, una elección de mayor «excelencia» (lo más escaso es en principio lo más interesante). Y finalmente lo menos escaso es lo más infrecuente. De ahí que reclamar esta capacidad de lectura en las Pruebas de Acceso exija tenerla con los datos y resultados que dichas Pruebas nos ofrecen.

## Resumen

Estudio, a partir de los resultados de los años 1989-1992, de las Pruebas de Acceso a la Universidad, en la Autónoma de Madrid, y en las opciones denominadas habitualmente «de Letras». Presentación de las calificaciones medias obtenidas en ellas, análisis y comparación de las mismas y de las de cada asignatura, así como de las de las materias comunes. Incidencia de dichos resultados en las calificaciones finales. Interpretación de la demanda de los estudios «de Letras» y de su relación con el número de plazas ofrecidas. Consecuencias sobre el sentido de la presencia de materias de Humanidades en las Pruebas de Acceso y una reflexión global sobre las mismas.

**Palabras clave:** Materias de Letras, resultados, calificaciones medias, incidencia, demanda.

## Abstract:

This is a study based on the results of the Entrance Examination in the Madrid Autónoma University for 1989-1992, in what are generally known as the «Arts» options. I present a comparative analysis of the means of the students' marks, as well as of the results of each subject individually, including the obligatory subjects which are common to all the options. I consider the effects of these results on the final mark. In the paper I interpret the demand for Arts subjects and its relation to the number of places offered. Finally I include a reflection on the meaning of the presence of Arts subjects in the Entrance Examinations.

**Key words:** Arts subjects, results, mean marks, effects, demand.

**Ángel Gabilondo**

Departamento de Filosofía

Universidad Autónoma de Madrid

Ciudad Universitaria de Cantoblanco

28049 Madrid

# Acceso a la Universidad por las Opciones A y B en los Planes de Estudios de C.O.U.

**C**ONSCIENTES de que son muchos los trabajos, que se están realizando en estos últimos años sobre «las

calificaciones en la selectividad de Acceso a la Universidad, así como sobre las evaluaciones que las mismas implican y los condicionamientos que llevan consigo a la hora de elegir las carreras», abordamos este comentario centrándonos en la UAM, mejor conocida por nosotros desde dentro, y recogiendo la inquietud creciente que en los últimos años se ha suscitado a todos los niveles: alumnos, centros que imparten COU, públicos y privados, tribunales de selectividad, universidad, ... y, en fin, la sociedad en general.

Los datos que se emplean corresponden a los cuatro últimos cursos, si bien nuestra reflexión se extiende a unos 10 años, que son los que venimos participando en estos tribunales.

Mercedes Muñoz y col. (1991), en la publicación del CIDE: «Las calificaciones en las pruebas de Aptitud para el acceso a la Universidad», hace un estudio completo sobre el tema que nos atañe y en la justificación del porqué del estudio señalan dos razones básicas que, en su opinión, justifican la existencia actual de las pruebas de acceso. Por un lado es necesario tener un mecanismo de canalización de flujos de entrada en la Universidad,

**Antonio Gutiérrez  
Maroto y Rosario  
García Giménez**

dada la limitación de plazas para acceder a ella... Y por otro lado, es obvio que estas pruebas existen en todos o casi

todos (excepto Bélgica) los países europeos de nuestro entorno.

No está en tela de juicio el que deba existir una prueba, pero sí la estructura, contenido y forma de la misma, pues, en estos mismos trabajos y en otros se afirma, y lo estamos viendo con nuestros propios ojos, que el crecimiento desmesurado de alumnos que acceden, ha desbordado la capacidad tanto del profesorado, como de los centros, dando lugar a la necesidad de restringir el acceso a las carreras, ajustando, en lo posible, la demanda a la oferta. Y según los mismos autores, esto ha llevado a que la selectividad haya pasado de ser *una mera prueba de suficiencia a ser un mecanismo de ordenación* y distribución de los alumnos en las diferentes carreras.

Este hecho comprobado del papel primordial de las pruebas de acceso para ordenar y distribuir a los alumnos ha traído consigo la necesidad, más que nunca, de aquilatar la décima en la nota ya que va a depender de ella el poder acceder o no a la carrera que se había pensado. Clasificación u ordenación de importancia decisiva para el futuro del alumno, que, en los últimos años parece haber

perdido en su elección la inclinación o vocación profesional, siendo sustituido este valor de la persona, por otro mucho más positivista: elegir la carrera para la que se tiene nota. No es raro ver alumnos que quieren cambiar la preinscripción porque han sacado más nota de la que esperaban.

Creemos que este es uno de los matices o fuente de la inquietud que cual niebla pegajosa, viene envolviendo a nuestra sociedad respecto a las pruebas de acceso a la Universidad.

Son los mismos autores, antes citados, los que nos sugieren la conclusión de esta introducción, cuando dicen que posiblemente estas pruebas son aptas para juzgar la madurez pero no para distribuir a los alumnos entre las ofertas de las diferentes carreras y en último término según la demanda futura de nuestra sociedad.

Así pues vamos a reflexionar sobre los datos o resultados de las pruebas de acceso desde el curso académico 89-90 hasta el 92-93 en la UAM, fijándonos en las opciones A y B, científico-técnica y biosanitaria, respectivamente.

Los datos manejados se han dividido en varios bloques: por una parte, el Ejercicio común a toda la Selectividad (Comentario de texto, Lengua, Filosofía e idioma extranjero) frente al segundo ejercicio, que es el específico para cada opción, con materias obligatorias y optativas. Por otra, el análisis de cada una de estas asignaturas que integran el bloque específico de las opciones de ciencias. Y, finalmente, los resultados en centros públicos y privados de estas opciones.

## Ejercicio común y específico

LOS datos estudiados han sido, para el primer ejercicio, las medias proporcionadas por el Centro de Cálculo de la UAM y para el segundo se han calculado, en cada momento y asignatura, las medias. Se recoge, así mismo, la media del expediente general de la UAM. La imposibilidad de tener disponible la media de expediente de los alumnos que se matriculan en las opciones A y B y usar la media general de la Autónoma nos hace tratar con cierta reserva la diferencia neta entre expediente y examen.

De los datos y gráficos podemos sugerir las siguientes puntualizaciones:

1. Tanto en la convocatoria de junio como en la de septiembre, se ve un claro desfase en la media de ambos ejercicios. Siempre el ejercicio primero está con una puntuación media superior al segundo o específico de cada opción. Sólo en junio del 91-92 la media de ambos ejercicios en la UAM, se llegan a igualar.
2. La media del específico (ejercicio segundo) no llega a 5.0 nada más que en junio del 93.
3. Si consideramos las dos opciones A y B, se acusa una diferencia negativa constante en la opción biosanitaria frente a la científico-técnica.
4. Los resultados de septiembre, además de mantener las características antes enunciadas, añaden el que ni en el primero ni en el segundo ejercicio se llega a la media de 5; y en el segundo, en concreto, esta media no alcanza el 4.

Estos resultados pueden reflejar:

- Una aparente mayor preocupación por preparar las asignaturas del ejercicio común sobre las específicas de cada opción.
- Al ser estas asignaturas comunes a todos los alumnos de COU, se potencian más en los centros.
- Que las pruebas de uno y otro ejercicio tengan un enfoque diverso en cuanto a su confección y por tanto, introduzcan un elemento cualitativo distinto.
- Finalmente, no se puede obviar como posible explicación, el que el alumno elija una opción A o B sin un gran convencimiento o gusto por esta orientación; que esta elección sea por una rama específica y el tener que coger todo el conjunto le haga bajar el rendimiento medio en el específico. Es decir, soportan alguna asignatura de las denominadas de «ciencias» por elegir aquello que les gusta o que creen tiene más salida en el futuro.

El que la media del ejercicio específico no llegue a 5 en toda la Universidad, en general, en ninguna de las opciones que nos ocupa, nos debería hacer reflexionar sobre el papel real y efectivo de la *Selectividad*, pues, los alumnos eligen y entran en carreras para las que en realidad no han dado el mínimo de conocimientos que se exigen cuando se pone un examen con contenido específico. *Este segundo ejercicio queda camuflado por la media que se hace con el primero y totalmente desvirtuado al hacer nueva media con la calificación del expediente personal que aportan.*

Admitiendo los márgenes de desfase que se pueden dar, por lo que de psicológico tiene un examen oficial largo e intenso realizado en dos días, lo que no se puede negar es que el sistema actual no selecciona realmente según las carreras que el alumno ha elegido con su opción, pues si ésta hubiera tenido el examen específico separado, no la hubieran superado la mayoría. De los resultados generales de la UAM podemos deducir que, posiblemente esto también sucede en las otras dos opciones (C y D) lo que nos llevaría a pensar que el actual tratamiento de notas obtenidas en los dos ejercicios, debería revisarse y posiblemente, separarlos para hacer selectivo en cada opción el específico.

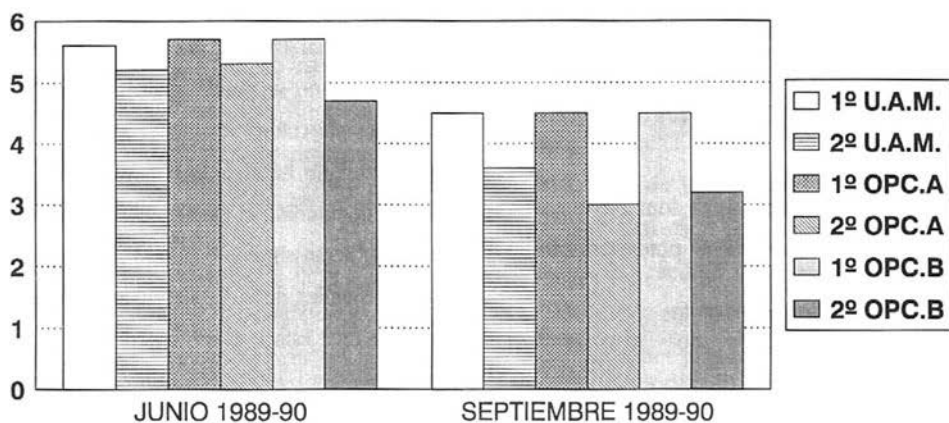
La comparación de las dos opciones A y B también nos plantea una serie de interrogantes: ¿Son peores alumnos los de la opción biosanitaria? ¿Las asignaturas que se integran en la opción B están adecuadamente escogidas para las carreras a las que dan acceso? ¿Los centros que imparten esta opción, en general, la tienen como más secundaria frente a la A?

Desde luego los números nos marcan mucho más las diferencias apuntadas y el segundo ejercicio presenta un valor inferior al de la A siempre.

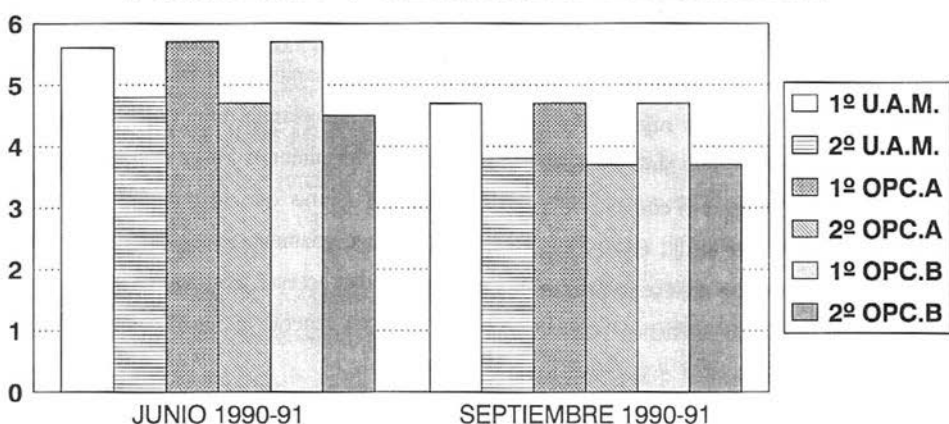
Finalmente, los resultados de septiembre, en estos cuatro años en la UAM, nos llevan a plantear una pregunta que, aunque drástica, no deja de ser real: En estas opciones de ciencias ¿vale para algo el examen de selectividad de septiembre?

- Normalmente ya no hay plazas en las carreras que los alumnos eligen.
- La media, como puede apreciarse en los gráficos, no llega a 5 en el primer ejercicio y no supera el 4 en el específico.

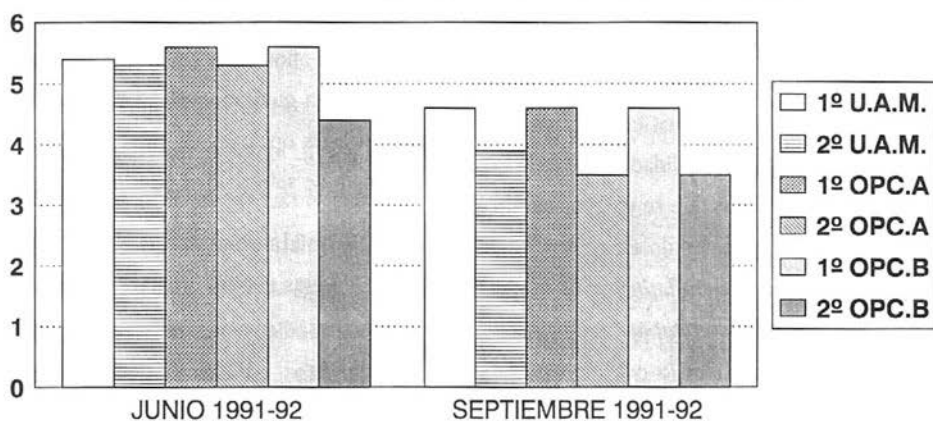
## PRIMERO Y SEGUNDO EJERCICIO



## PRIMERO Y SEGUNDO EJERCICIO

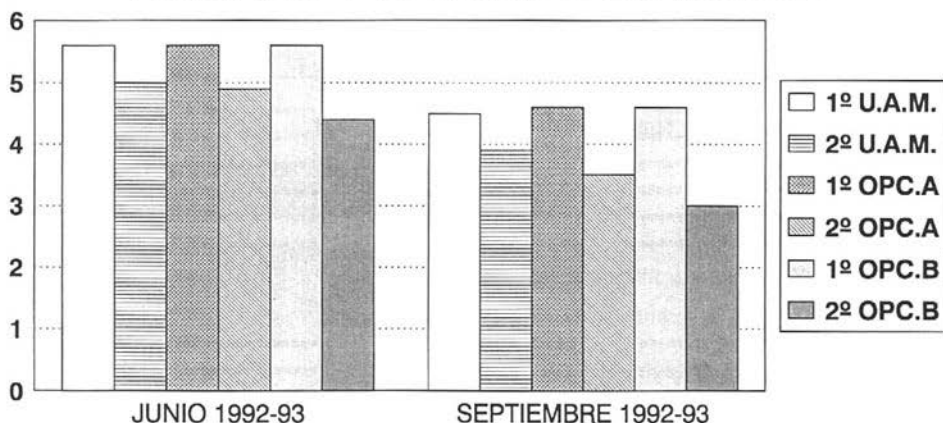


## PRIMERO Y SEGUNDO EJERCICIO





# PRIMERO Y SEGUNDO EJERCICIO



## CALIFICACIONES POR ASIGNATURAS (Junio)

OPCIÓN A	89- 90	OPCIÓN B
6   5   4   3   2		2   3   4   5   6
***** ***** ***** ***** ***** *****	MATEMÁTICAS I FÍSICA QUÍMICA BIOLOGÍA GEOLOGÍA DIBUJO	***** ***** ***** ***** ***** *****
	90- 91	
***** ***** ***** ***** ***** *****	MATEMÁTICAS I FÍSICA QUÍMICA BIOLOGÍA GEOLOGÍA DIBUJO	***** ***** ***** ***** ***** *****
	91- 92	
***** ***** ***** ***** ***** *****	MATEMÁTICAS I FÍSICA QUÍMICA BIOLOGÍA GEOLOGÍA DIBUJO	***** ***** ***** ***** ***** *****
	92- 93	
***** ***** ***** ***** ***** *****	MATEMÁTICAS I FÍSICA QUÍMICA BIOLOGÍA GEOLOGÍA DIBUJO	***** ***** ***** ***** ***** *****

# CALIFICACIONES POR ASIGNATURAS (Septiembre)

## OPCIÓN A

5 4 3 2 1

\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*

89- 90

MATEMÁTICAS I  
FÍSICA  
QUÍMICA  
BIOLOGÍA  
GEOLOGÍA  
DIBUJO

## OPCIÓN B

1 2 3 4 5

\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*

90- 91

MATEMÁTICAS I  
FÍSICA  
QUÍMICA  
BIOLOGÍA  
GEOLOGÍA  
DIBUJO

\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*

91- 92

MATEMÁTICAS I  
FÍSICA  
QUÍMICA  
BIOLOGÍA  
GEOLOGÍA  
DIBUJO

\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*

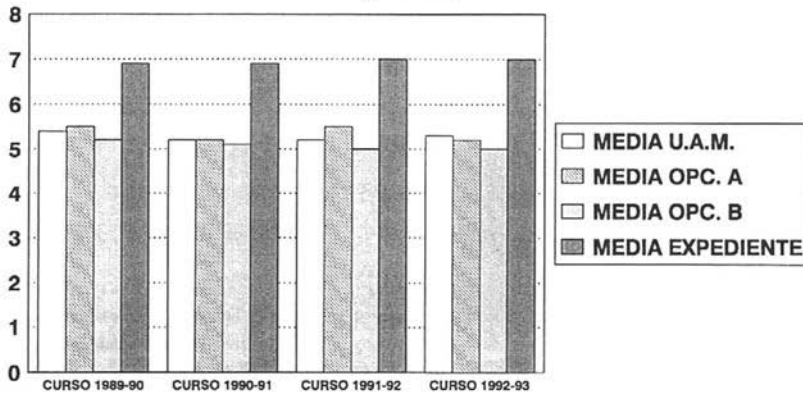
92- 93

MATEMÁTICA I  
FÍSICA  
QUÍMICA  
BIOLOGÍA  
GEOLOGÍA  
DIBUJO

\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*

\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*

## CALIFICACIONES MEDIAS (Junio)



## Las Opciones A y B desde las Asignaturas Específicas

**S**i nos fijamos en los datos de las asignaturas obligatorias y optativas que integran las dos opciones y cuyos valores quedan recogidos y enfrentados en los histogramas, podemos observar.

### Opción A

#### Junio

- **Obligatorias:** En general, la media está por debajo de 5 en Matemáticas y en Física.
- **Optativas:** Se mantiene el 5 en Química y presenta una evolución ascendente a lo largo de estos años en Biología. Sólo Geología y Dibujo Técnico están por encima de 5.
- **En particular:** El año 91-92 es el mejor calificado para todas las asignaturas.

#### Septiembre

- La media está por debajo de 4.
- **Obligatorias:** Matemáticas I fluctúa entre 3.0 y 4.0. Física no alcanza ningún curso 4.0.
- **Optativas:** Química, salvo el curso 90-91 que llega a 3.6, los demás su media está en 3.0 o por debajo. Biología, en el curso 90-91 alcanza 4.3, los restantes fluctúa alrededor de 3.5. Geología, se mantiene en 4 ó por encima de este valor. Dibujo Técnico, no llega en ningún año a 4, estando la media entorno a 3.8.

### Opción B

#### Junio

La media que presentan todas las asignaturas está por debajo de 5, excepto Geología que mantiene este valor.

- Matemáticas y Dibujo Técnico han ido descendiendo.
- Física y Química fluctúan.
- Y sólo Biología, como pasaba en la opción A, ha ido ascendiendo.

#### Septiembre

En esta opción Biología, una de las obligatorias, está sobre 4.0, menos para el curso 89-90 que alcanza el valor 3.4.

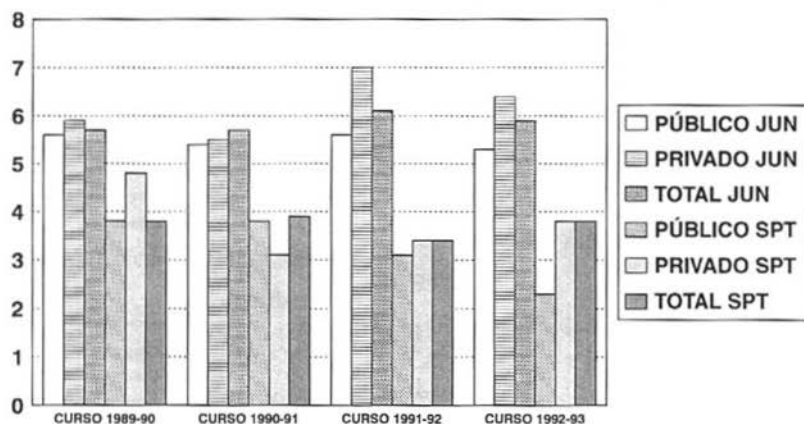
La otra obligatoria, Química, se presenta con una media de 3.0 en los cursos 89-90 y 90-91 y presenta una tendencia al descenso en los años siguientes con valores de 2.8 y 2.1.

El resto de las asignaturas:

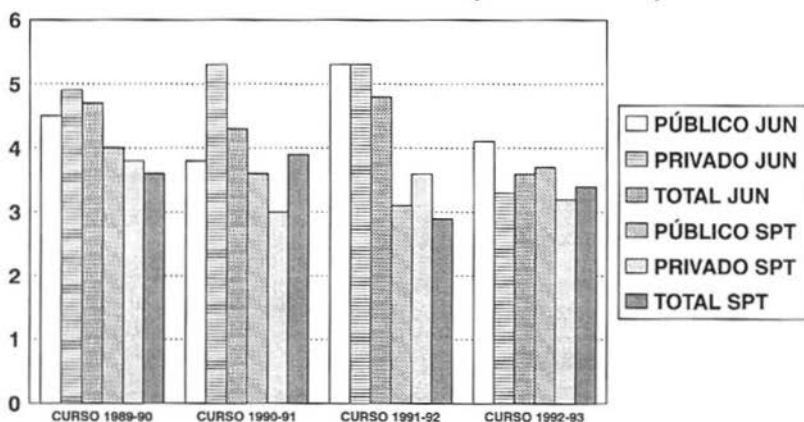
- Matemáticas I, no alcanza 4.0.
- Física, entorno a 3.1 y 3.2.
- Geología, supera el 4.0, excepto en el curso 89-90.
- Dibujo Técnico varía entre 2.8 y 3.5.

Como se ha apuntado anteriormente, la opción B obtiene siempre peores resultados, con exámenes iguales. La diferencia es acusada en Matemáticas, Física, Química y Dibujo Técnico. En Geología no influye y en Biología se mantiene una diferencia constante en el nivel ascendente de ambas opciones.

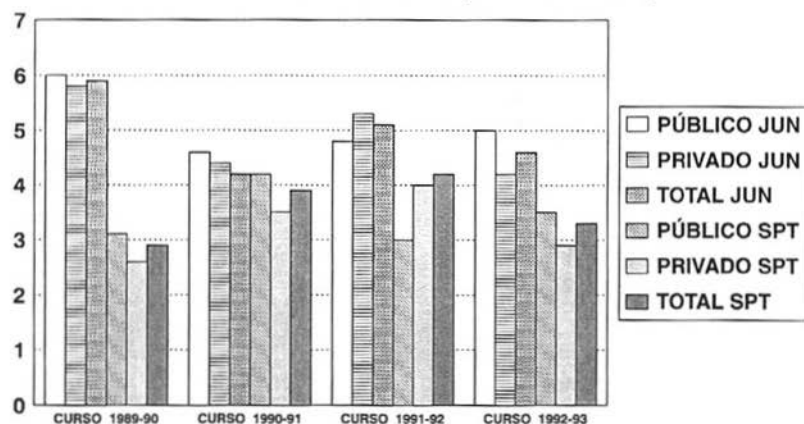
## DIBUJO TÉCNICO (OPCIÓN A)



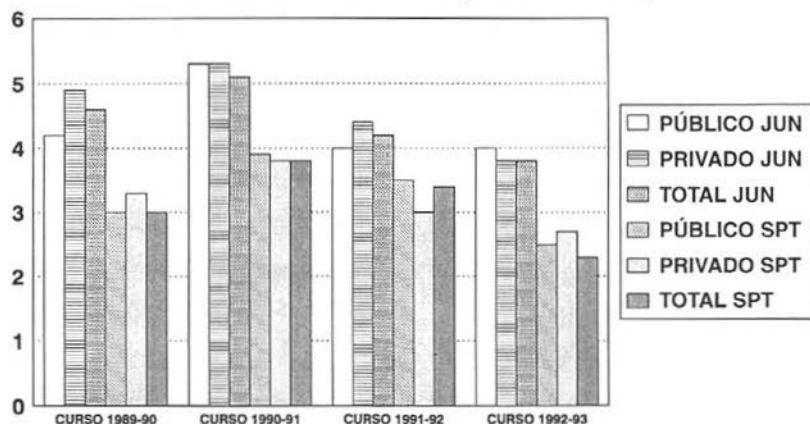
## DIBUJO TÉCNICO (OPCIÓN B)



## MATEMÁTICAS I (OPCIÓN A)



## MATEMÁTICAS I (OPCIÓN B)



### Comparación por asignaturas en Institutos de Bachillerato y Centros Privados

**E**L presente estudio se ha realizado sobre una muestra de alumnos pertenecientes a centros públicos (Institutos de Bachillerato) y a centros privados, fechada en los últimos cuatro cursos académicos, a saber, desde 1989-90 hasta 1992-93, considerando a los alumnos que han efectuado su examen de selectividad en la Universidad Autónoma de Madrid y teniendo en cuenta además, las convocatorias ordinaria (Junio) y extraordinaria (Septiembre) de cada año. Las notas medias empleadas para la discusión se muestran en la Tabla 1.

El comentario se va a realizar por asignaturas, considerando ambas opciones y en convocatorias de Junio y Septiembre. Conviene recordar que la opción A tiene como asignaturas obligatorias Matemáticas I y Física y como optativas, Química, Biología, Geología y Dibujo Técnico. En el caso de

la opción B, son obligatorias la Química y la Biología y optativas, Matemáticas I, Física, Geología y Dibujo Técnico.

### Matemáticas I

Los notas medias de los testimonios de examen para la convocatoria de Junio en la opción A, siempre alcanzan una media más alta en los centros públicos que en los privados, excepto en el curso 1991-92. El año más brillante para los Institutos de Bachillerato fue el de 1989-90 y el de menor nota media 1990-91. Para los centros privados, el mejor coincide con el de los públicos y el peor es 1992-93. En la calificación global los extremos de la serie coinciden con los correspondientes a los centros públicos.

La convocatoria de Septiembre, proporciona unas calificaciones medias que en ningún caso, superan el aprobado (5.0), estando en algunos cursos muy lejos de esta nota. Para los centros públicos el mejor año fue 1990-91 y el peor 1991-92, éste a su vez coincide con el mejor año en la

enseñanza privada que pasa a ser, la de más baja calificación el año 1989-90, tendencia esta última idéntica a la de la totalidad de la población.

La opción B, suele presentar, salvo excepciones, notas medias inferiores a las de la opción anterior, lo que sorprende dado que en la casi totalidad de los centros, la enseñanza de cada asignatura se imparte conjuntamente para todos los alumnos.

En Junio, el año mejor calificado fue 1990-91, que además es el único que supera la calificación 5.0, y el peor 1992-93, para todos los centros. En Septiembre se repite la situación de la convocatoria ordinaria, pero con calificaciones nunca superiores a 4.0.

Como ejemplo de la variabilidad para la asignatura de Matemáticas I durante todas las convocatorias y opciones se presentan los Gráficos oportunos.

## **Física**

Esta asignatura precisa un comentario de las notas medias en su conjunto y es la baja calificación alcanzada en todos los años no consiguiendo en ninguno el aprobado, excepto en una convocatoria, la de 1991-92, es por tanto ésta la mejor calificada en todos los centros; en los demás casos, las calificaciones son bajas y aún lo son más en la convocatoria de Septiembre en donde la proximidad a 3.5 es una realidad. Para la opción A, los peores años académicos son 1990-91 y 1992-93; se puede pensar en una secuencia año bueno-año malo para todos los centros pero con calificaciones superiores en los centros privados.

La opción B tiene puntos críticos en 1990-91, como mejor año para los centros públicos y 1989-90 para privados y total, coincidiendo todos como de más baja calificación en el curso 1992-93.

Las notas medias de la convocatoria extraordinaria de Septiembre manifiestan la mejor calificación obtenida por los centros públicos sobre los privados, pero teniendo en cuenta que siempre son notas muy bajas y aún lo son más en la opción B.

En ésta el mejor año fue el de 1989-90, en los Institutos de Bachillerato y en el total y 1990-91, en los centros privados, coincidiendo todos en el curso más bajo, 1992-93.

La opción A, en la que la Física es una asignatura obligatoria, presenta una tendencia idéntica en todos los casos, el de peor calificación, 1989-90 y los mejor calificados son 1991-92 en los centros públicos y 1992-93 en los privados y en total.

## **Química**

La Química es una asignatura que en base a lo anterior, cabe decir que está casi mejor calificada que Matemáticas I y Física. Así, las notas medias correspondientes a la convocatoria de Junio en la opción A están próximas a 5.0, incluso en los centros privados, todos los cursos escolares se sitúan por encima de ese valor, debiendo añadir que incluso existe, en Septiembre, una convocatoria que supera el aprobado.

En la opción A y para los Institutos de Bachillerato el curso óptimo es 1989-90 y el pésimo 1990-91, coincidiendo con los correspondientes a centros privados y a la totalidad de colegios.

Para los centros privados es bueno el último curso académico 1992-93.

La opción B, en donde nunca se alcanza el aprobado, la nota media es anormalmente baja en el año 1990-91, con un valor de 2.7 para los centros públicos y es alta en el curso 1989-90. Los colegios privados tienen su mejor momento en 1992-93 y el peor en 1991-92, repitiéndose esta tendencia en la totalidad.

La convocatoria de Septiembre presenta de nuevo una mejor calificación de los centros públicos, aunque con valores muy bajos. Merece destacar en la opción A, la «elevada» nota media del curso 1992-93 que contrasta con la más baja de los privados, estando en el curso 1989-90, los puntos críticos cambiados para los dos tipos de centros. El balance total lleva a decir que fue el mejor el año académico 1990-91 y el peor 1991-92.

La opción B en Septiembre es coincidente en todos los casos siendo el de más alta nota media el curso 1990-91 y el más bajo el 1992-93.

## **Biología**

Una vez más se repite la tónica general, son mejores las calificaciones de la opción A que las de la B en la convocatoria ordinaria, llamando la atención la situación a contrario que sucede para la convocatoria extraordinaria, en donde aún siendo inferiores a 5.0, las calificaciones son mayores en la opción B.

La Biología consigue en bastantes casos el aprobado.

La convocatoria de Junio, tanto en la opción A como en la B, presenta una nueva «anomalía» en

esta asignatura, los centros privados superan la nota media de los públicos. La opción A en los Institutos de Bachillerato toma un valor muy bajo en 1990-91, siendo el mejor en 1992-93. Los centros privados consiguen la mejor nota media en los cursos 1990-91 y 1991-92, siendo baja en 1989-90 y para la tendencia general, el valor más alto es el de 1992-93, estando los demás muy igualados.

La opción B, interesa por el aprobado conseguido en los centros privados en todas las convocatorias, con un valor alto en 1992-93. Para los centros públicos el más elevado se da en 1989-90 y el menor en 1992-93, manifestándose en un balance final de 1990-91 como peor año académico y 1992-93 como mejor.

Las opciones A y B presentan igual tendencia en la convocatoria de Septiembre para los centros públicos, así el valor más alto se da en 1990-91 y el más bajo en 1989-90. Los centros privados de la opción A, están bien calificados en el curso 1990-91 al igual que el balance total de notas medias, sin embargo, los valores bajos se dan en 1989-90, para los privados y en 1992-93, para la totalidad. La opción B es de tendencia coincidente en la totalidad y en los centros privados, así el mejor valor se da en el año académico 1991-92 y el peor en 1989-90.

## **Geología**

La Geología es una asignatura que junto al Dibujo Técnico siempre es optativa y además, es una asignatura minoritaria, que algunos centros privados no ofrecen a sus alumnos en sus repertorios de matrícula.

Las calificaciones son muy desiguales y no se aprecian tendencias manifiestas. Como en los casos anteriores las notas medias de la convocatoria ordinaria son superiores a las de las correspondientes a la extraordinaria, no siendo en ningún caso magníficas.

Los centros públicos y privados de la opción A, así como el balance total de calificación presentan, para la convocatoria de 1989-90, unos valores medios bajos que no se diferencian demasiado de los más altos en la convocatoria de 1991-92. La misma secuencia se produce en los Institutos de Bachillerato de la opción B y en el cómputo general. Se separan de la generalidad los centros privados de la opción B, con el valor menor en el año 1992-93 y el mayor en 1990-91.

Las calificaciones de Septiembre para esta asignatura son bastante uniformes. En la opción A, el año académico peor calificado es 1989-90, para los centros públicos y el mejor 1990-91. En los privados es bajo 1990-91 y alto 1991-92, con un total de buen año 1992-93 y peor 1989-90. La opción B, da en los centros públicos y en el total, una baja calificación para 1989-90, siendo alta para los centros públicos el año 1992-93 y para todos, el de 1991-92. En los centros privados es el mejor 1990-91 y el peor 1992-93.

### ***Dibujo Técnico***

Esta asignatura es la que proporciona notas medias más altas, tanto en optativas como en obligatorias, algunas están próximas al notable y todas superando el 5.0, en la convocatoria de Junio. En Septiembre se sigue el comentario antes pronunciado de baja calificación incluso, no alcanzando 4.0.

Para la opción A, los mejores años son 1989-90 y 1991-92, con calificaciones bajas en 1992-93, para los centros públicos. Los privados tienen los puntos críticos en 1991-92, para los mejores y 1990-91 el peor, tendencia esta última que se solapa con la calificación del Dibujo Técnico en su totalidad.

Las calificaciones de la opción B mejores se consiguen en el curso académico 1991-92 para todos los centros y las más bajas para públicos y privados en el correspondiente a 1992-93.

La convocatoria extraordinaria en la opción A, repite la situación continua de calificaciones inferiores a 4.0 en casi todas las convocatorias. De los Institutos de Bachillerato el año mejor calificado es 1989-90, lo mismo que en los centros privados, mientras que son malos 1992-93 en los públicos y 1990-91 en los privados. El balance total magnifica el curso 1990-91 y minora el de 1991-92.

La opción B de Septiembre en la muestra estudiada presenta la calificación de los centros públicos y privados mejor en el año 1989-90, mientras que la totalidad lo tiene en 1990-91. Los peores son 1991-92 para los públicos y el total y 1990-91 para los privados.

El Dibujo Técnico es una asignatura que se representa en los gráficos correspondientes.

### **La elección de carrera**

**C**ON sólo estos datos no se pueden sacar conclusiones definitivas pero si se pueden apuntar una serie de reflexiones que ya hemos esbozado.



Las actuales opciones de Ciencias del COU, presentan a la selectividad más del 50% de los alumnos (en torno al 54%).

La nota que da acceso a una carrera de Ciencias, producto de un ejercicio común, uno específico y la nota de expediente, está enmascarada por estas notas de modo que no hay, en la realidad, una auténtica selección para esa carrera..., lo que se confirma con la aptitud que vienen tomando tanto alumnos como padres y, a veces, profesores de COU, cuando eligen o aconsejan, no lo que está más en consonancia con su inclinación, apetencia o vocación, sino aquello para lo que tienen, por decirlo así, dinero suficiente para comprar, o sea, nota para acceder. En esta línea no es raro que se haya corregido, al menos estadísticamente, el desfase en las solicitudes de admisión y acceso. No obstante aún así los datos a este respecto son alarmantes:

Julio 1992 U.A.M. OFERTA-DEMANDA PLAZAS UNIVERSITARIAS (datos del Vicerrectorado de alumnos de la Universidad Complutense)						
Cod. Estudios	Oferta	Adm.	Solic. 1ª opc.	Adm. 1ª opc.	% adm. 1ª opc./total adm.	% adm. 1ª opc./solic. 1ª opc.
Químicas	500	505	233	152	30,10	65
Física	360	363	363	192	58,36	52
Matemáticas	250	307	168	80	26,06	47,6
Biológicas	360	393	293	201	57,15	68,6
Medicina	200	219	605	214	97,72	35,3
Enfermería: -- Puerta Hierro	50	49	105	18	36,73	17,1
-- La Paz	70	68	286	46	67,65	16,0
-- Jiménez Díaz	65	84	69	17	20,24	24,6
-- Comunidad Madrid	48	57	233	24	42,11	10,3
-- Cruz Roja	50	54	88	4	7,41	4,5
-- Ingeniería Sup. Informática	95	104	255	30	28,85	11,8

Se puede observar que todas las carreras llenan y sobrepasan la oferta o el número determinado de admisión para cada curso. Si nos fijamos en los datos vemos que el tanto por ciento de admitidos que la han pedido en primera opción frente al total de admitidos es relativamente bajo: desde un 7.41% en Enfermería de la Cruz Roja hasta un 97.72% en Medicina.

Al disponer de datos sobre los solicitantes de segunda opción, no se puede concluir taxativamente. De por sí, estos resultados, nos indican un bajo porcentaje de los que acceden a la carrera que quieren estudiar. No obstante si observamos las solicitudes hechas en primera opción para cada carrera y en los admitidos en primera opción, sólo Químicas, Matemáticas y Biológicas ofertan un número mayor de las solicitudes presentadas en primera opción. En el resto de las carreras, los solicitantes en primera opción, son más numerosos que las plazas ofertadas.

El número de admitidos que han pedido en primera opción una carrera, es inferior al de solicitantes con valores que van desde 68.6% en Biología a 4.5% en Enfermería de la Cruz Roja. Así pues, estos resultados nos dejan entrever la gran cantidad de alumnos que no pueden acceder a aquella carrera que desean primero (ya corregida esta petición con el cálculo de la nota que esperan sacar); por otra parte también nos aproximan a la cantidad que acceden a carreras que no han solicitado en primera opción.

No cabe duda que esta es la gran inquietud que tiene planteada nuestra sociedad frente al problema de la Selectividad.

## A modo de conclusión

1. La Selectividad, en su estructura actual, puede ser una prueba de madurez, pero no un mecanismo útil para que se pueda elegir, por parte del alumno, la carrera deseada.
2. La Selectividad se ha convertido en un mecanismo de distribución u ordenación de los alumnos según la capacidad de cada universidad, casi sin tener en cuenta las necesidades sociales de futuro, que podrían justificar en parte este determinismo; pero esto no es así: se acumulan alumnos en carreras que no tienen ni demanda social ni futuro, lo único que ofrecen es capacidad actual para absorber

alumnado en la Universidad.

3. El acumular un número grande de alumnos en opciones que no desean prioritariamente, produce: en unos pocos afán de superación y capacidad de demostrarse que valen y pueden; en los más una desilusión y apatía que soportan con la monotonía de la vida universitaria que han emprendido.

No se puede desmasificar, ni frenar el número de acceso creciente sin ir contra el derecho de igualdad de oportunidades, pero si urge crear otras vías de realización para nuestra juventud en las que puedan elegir: volver a las Escuelas Profesionales, Escuelas de Peritaje, Maestría Industrial, Profesiones aplicadas etc, y con tiempo y perspectiva informar de estas posibilidades.

**TABLA 1**

	CURSO 1989-90						CURSO 1990-91						CURSO 1991-92						CURSO 1992-93					
	JUNIO			SEPT.			JUNIO			SEPT.			JUNIO			SEPT.			JUNIO			SEPT.		
Opción A	Pub.	Pri.	Tot.	Pub.	Pri.	Tot.	Pub.	Pri.	Tot.	Pub.	Pri.	Tot.	Pub.	Pri.	Tot.	Pub.	Pri.	Tot.	Pub.	Pri.	Tot.	Pub.	Pri.	Tot.
Mat. I	6.0	5.8	5.9	3.1	2.6	2.9	4.6	4.4	4.2	4.2	3.5	3.9	4.8	5.3	5.1	3.0	4.0	4.2	5.0	4.2	4.6	3.5	2.9	3.3
Física	4.7	4.6	4.7	2.3	2.0	2.3	4.1	4.1	4.3	3.3	3.2	3.2	5.5	5.8	5.4	4.5	3.2	3.5	4.2	4.8	4.3	2.2	3.5	3.6
Química	5.5	5.2	5.3	3.0	3.5	3.0	4.6	5.2	4.9	4.0	3.4	3.6	4.8	5.5	5.1	4.6	2.5	2.6	5.2	5.8	5.1	5.1	2.4	3.0
Biología	4.6	4.4	4.5	3.5	2.8	3.5	3.7	6.0	4.6	4.5	3.6	4.3	5.1	6.0	4.9	3.5	3.2	3.8	5.4	5.6	5.5	3.6	3.3	3.3
Geología	4.1	4.0	4.1	4.0	4.0	4.0	5.0	6.0	5.3	4.7	3.6	4.4	5.6	5.1	5.4	4.4	4.3	4.5	4.8	5.3	5.0	2.3	3.8	3.8
Dib. Téc.	5.6	5.9	5.7	3.8	4.8	3.8	5.4	5.5	5.7	3.8	3.1	3.9	5.6	7.0	6.1	3.1	3.4	3.4	5.3	6.4	5.9	2.3	3.8	3.8
Opción B																								
Química	4.6	4.2	4.4	3.3	3.1	3.2	2.7	4.7	4.2	3.6	3.2	3.3	4.1	4.1	4.1	3.1	2.5	2.8	4.5	4.8	4.5	2.3	2.7	3.0
Biología	5.0	5.3	5.2	3.4	3.3	3.4	4.8	5.0	4.6	4.9	4.1	4.4	4.4	5.2	4.8	4.3	4.4	4.5	3.5	5.6	5.3	4.1	4.3	4.0
Mat. I	4.2	4.9	4.6	3.0	3.3	3.0	5.3	5.3	5.1	3.9	3.8	3.8	4.0	4.4	4.2	3.5	3.0	3.4	4.0	3.8	3.8	2.5	2.7	2.3
Física	4.4	4.7	4.6	3.8	3.0	3.4	4.7	4.3	4.0	3.3	3.2	3.2	4.5	4.5	4.5	3.2	2.8	3.1	3.8	3.8	3.7	2.4	2.0	2.1
Geología	4.1	4.0	4.1	4.0	4.0	4.0	4.9	6.3	5.2	4.2	4.6	4.0	5.7	5.2	5.3	4.3	4.5	4.4	5.1	3.6	4.9	4.5	3.2	4.2
Dib. Téc.	4.5	4.9	4.7	4.0	3.8	3.6	3.8	5.3	4.3	3.6	3.0	3.9	5.3	5.3	4.8	3.1	3.6	2.9	4.1	3.3	3.6	3.7	3.2	3.4

## Resumen

El estudio de las pruebas de acceso a la Universidad desde el punto de vista de las asignaturas consideradas como de Ciencias, desvela que se trata de ejercicios con calificación baja, compensados por el alumno mediante el ejercicio común, siendo además, de muy baja nota en la convocatoria extraordinaria, tanto para la opción A como para la B.

Llama la atención los pocos alumnos que consiguen estudiar aquella disciplina que han elegido en primera opción.

**Palabras Clave:** Selectividad, COU A, COU B, Ciencias, Calificación.

## Abstract

The evaluation of the access tests for studying the University science courses, show that the exercises yields low qualification, this figure being compensated in the general subjects exam. This case is more relevant in the extraordinary call for both options, A and B.

On the other hand, it can be outlined that there are a little percentage of students who enter to study their first chosen option.

**Key words:** Selectivity, COU A, COU B, Sciences, Qualification.

**Antonio Gutiérrez Maroto y Rosario García Giménez**

Facultad de Ciencias

Universidad Autónoma de Madrid

Ciudad Universitaria de Cantoblanco

28049 MADRID



# **¡Qué suerte ser una chica de letras y examinarse de Selectividad en la Universidad Autónoma! (Algunos datos estadísticos sobre las Pruebas de Acceso)**

**L**OS datos estadísticos reflejan tan sólo una parte de la realidad y, desde luego, no la más profunda ni la más rica en matices. Pero, en un tema tan suscitador de opiniones apasionadas como es el de la Selectividad quizá no venga mal la perspectiva fría, descarnada y esquemática de las estadísticas. Aunque sólo sea por curiosidad puede resultar interesante saber lo que ocurre en las pruebas de acceso en la Autónoma con relación al conjunto de las universidades de España y del propio distrito de Madrid. También tiene interés conocer las diferencias que existen entre las calificaciones de los chicos y las chicas y entre los alumnos de las distintas opciones de estudios. Incluso, estos datos pueden mover a reflexión sobre una serie de aspectos relacionados con el acceso a la universidad y sus problemas que no son, ni mucho menos, ajenos a los números.

**Mercedes  
Muñoz-Repiso  
Izaguirre**

**Evolución de la  
matrícula de  
alumnos y de  
los aprobados  
en las Pruebas  
de Acceso a la  
Universidad**

**E**L número de alumnos presentados a la Selectividad no ha dejado de crecer en los últimos ocho años, como puede verse en la tabla 1. El incremento en este tiempo ha sido de casi un 50%, teniendo en cuenta sólo la población procedente de COU. Por su parte los mayores de 25 años que acceden a la Universidad han pasado de 14.362 en 1985 a 49.478 en 1992 (es decir a más del triple), pero se han excluido de este artículo por considerar que su problemática es muy específica y diferente de la de los alumnos procedentes del Bachillerato.

Este crecimiento de la matrícula en los exámenes de acceso a la Universidad viene de mucho

**TABLA 1:**  
**Evolución del número de alumnos matriculados y aprobados en las pruebas de acceso a la Universidad en España (1985-1992)**

Años	Matriculados	Aprobados	% Aprobados
1985	180.292	141.605	78
1986	186.137	142.487	76
1987	191.882	153.788	80
1988	209.303	162.813	78
1989	217.464	172.227	79
1990	224.346	181.443	81
1991	234.693	190.472	81
1992	250.366	205.348	82

FUENTE: INE (1993). Estadística sobre las Pruebas de Acceso a la Universidad. Elaboración propia.

antes, desde 1960 y sobre todo desde la implantación de la Ley General de Educación de 1970. En los veinte años anteriores, entre 1940 y 1960 el número de alumnos presentados, primero al Examen de Estado y luego la Prueba de Madurez, permanece estable en torno a los 30.000 y el porcentaje de aprobados, con oscilaciones según los años, se mantiene entre el 40 y el 50%. En la década de los 60 se produce un fuerte incremento de la matrícula, de tal manera que en 1970 llega a 84.030 (casi el triple que diez años antes), manteniéndose estable el porcentaje de aprobados.

En 1979, primer año en que se realizan de forma generalizada las Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad (en sustitución de la Prueba de Madurez), para los alumnos que provienen de COU y del Bachillerato instaurado por la LGE, se presentan a ellas 136.017 alumnos y las aprueba el 75%. A partir de entonces el crecimiento ha sido constante, hasta alcanzar el cuarto de millón actual. Por otro lado el porcentaje de aprobados se ha estabilizado en torno al 80%, dándose en cambio el fenómeno de que han aumentado los alumnos suspensos en COU y por tanto no presen-

tados a las pruebas, desde el 25% de 1979 al aproximadamente 40% actual.

De estos datos se desprenden varias reflexiones. En primer lugar, nos hacen ver que el paso a la Universidad ha dejado de ser el privilegio de una élite para pasar a ser el derecho de una mayoría (aunque esta mayoría represente tan sólo en la actualidad una cuarta parte de cada cohorte de edad). Esto es la consecuencia lógica de la expansión de los sistemas educativos producida en todo el mundo entre los años 60 y 70, que en España ha tenido lugar a lo largo de treinta años, pero con un ritmo de crecimiento realmente difícil de asumir sin graves distorsiones del sistema. Pensemos que, si durante dos décadas estuvieron entrando a la Universidad cada año en torno a 12.000 estudiantes, en sólo otras dos décadas más esta cifra se había multiplicado por diez alcanzando los casi 120.000.

Esto, evidentemente, genera una serie de problemas de creación de universidades, de reclutamiento de profesorado, ampliación de dotaciones etc. en los que no vamos a entrar. Pero al mismo tiempo cambia totalmente de cariz el sistema de acceso a la Universidad. No es que lo convierta en más difícil —ya hemos visto que la criba de la minoría que llegaba a las puertas de la Universidad en los años 50 era mucho más dura— sino que es diferente en varios sentidos.

En primer lugar, hay un cambio de mentalidad, antes se daba por sentado que la Universidad era sólo para una élite y se aceptaba de buen grado la dureza de la selección que legitimara el formar parte de ella, mientras que ahora se piensa que a la Universidad deben acceder todos los que estén capacitados para ello, sin limitación de nú-

mero. En segundo lugar, antes el que pasaba la barrera del acceso no se encontraba ya con ningún problema para elegir la carrera deseada y en cambio ahora la competencia se establece para ocupar un puesto en la clasificación de los aprobados que permita acceder al centro universitario solicitado. Por último, encontrar la fórmula idónea para realizar a una gran masa de estudiantes unas pruebas de acceso que sean a la vez equitativas, razonablemente adecuadas al currículum previo y a las exigencias posteriores, que compaginen lo mejor posible las elecciones personales con las necesidades de la sociedad y la capacidad de las universidades se convierte casi en la cuadratura del círculo.

Estos datos, pues, permiten comprender que la óptica ahora es muy diferente y la función que cumplen las Pruebas de Acceso a la Universidad actuales también lo es. Y por tanto es lógico que la problemática implicada en ellas sea compleja y de difícil solución satisfactoria tanto desde el punto de vista de los implicados como de la sociedad globalmente considerada.

### Algunos datos de la Universidad Autónoma en comparación con el distrito de Madrid y con el total nacional

**E**L distrito universitario de Madrid acoge a casi la quinta parte de los estudiantes que acceden a la Universidad (tabla 2). La Autónoma es la segunda en tamaño de las universidades madrileñas y la primera en porcentaje de

aprobados. Vemos que su porcentaje de alumnos aprobados es bastante superior al del total nacional y lo es más aun al del resto de las universidades del distrito, ya que todas ellas están por debajo de la media nacional. Evidentemente las diferencias (tanto en esto como en los datos que comentaremos después) son pequeñas, porque al tratarse de grandes números no puede ser de otro modo. Pero por eso mismo —al referirse a grandes cantidades de alumnos— y al ser consistentes en el tiempo (como podría comprobarse acudiendo a estadísticas anteriores) puede decirse que responden a una realidad y no al mero azar y que tienen un significado.

**TABLA 2:**  
Alumnado matriculado y aprobado en total en España y en las Universidades del distrito de Madrid (1992)

Universidades	Matriculado	Aprobados	% Aprobados
<b>TOTAL NACIONAL</b>	<b>250.366</b>	<b>205.348</b>	<b>82</b>
Alcalá de Henares	3.348	2.518	75
<b>Autónoma</b>	<b>13.971</b>	<b>11.981</b>	<b>86</b>
Carlos III	2.708	2.079	77
Complutense	27.602	22.266	81
Politécnica	1.400	1.122	80
<b>TOTAL MADRID</b>	<b>49.029</b>	<b>39.966</b>	<b>82</b>

FUENTE: INE (1993). Estadística sobre las Pruebas de Acceso a la Universidad. Elaboración propia.

Lo difícil es saber qué significado tienen esas diferencias. No tenemos datos para dar una explicación convincente al mejor rendimiento de los alumnos presentados a la Autónoma y tan sólo se pueden aventurar conjeturas. Es probable que se deba a la extracción social, superior a la media, del alumnado de los centros que le corresponden, al ser en su mayoría de la zona Norte de la ciudad. Mientras que quizá la Complutense examina a

un alumnado más mezclado (por su elevadísimo número), Alcalá y Carlos III acogen al alumnado de la periferia económica y culturalmente más débil y en la Politécnica se examinan unos pocos alumnos que estudian en centros muy especiales (en su mayoría academias privadas). No obstante esto no pasa de ser una hipótesis y quizá se pudieran dar otras relacionadas con la coordinación de los centros, con la propia organización de la prueba y los criterios de corrección, con la selección previa de los centros o con otras variables.

### La opción y el sexo: dos variables que marcan diferencias

EN cuanto a la distribución de los alumnos matriculados en las Pruebas de Acceso por *opción de estudios* (tabla 3), puede verse que tanto a nivel nacional como en la Autónoma la opción mayoritaria con diferencia es la Científico-Técnica, seguida de la de Ciencias Sociales. Pero en el caso de la Autónoma la proporción de alumnos de Ciencias Sociales es superior a la del total nacional. Este fenómeno es común a las demás universidades del distrito de Madrid, sin duda influido por el peso que tiene en la capital la administración y el sector de servicios como perspectiva profesional.

El porcentaje de aprobados en las diferentes opciones guarda una relación parecida a nivel nacional y en la Autónoma, naturalmente siendo en esta Universidad más alto en todas ellas. Son siempre más agraciados los alumnos de las dos

**TABLA 3:**  
Matrícula y % de aprobados del total de alumnos y de las mujeres de España y de la Universidad Autónoma, distribuidos por opción (1992).

		TOTAL NACIONAL		AUTÓNOMA	
		Total	Mujere	Total	Mujere
Matrícula	TOTAL	250.366	136.380	13.971	7.398
	Científico Técnica	94.121	35.996	5.413	1.975
	Biosanitaria	47.024	311.500	1.996	1.357
	Ciencias Sociales	72.201	44.487	5.274	3.201
	Humanístico Lingüística	37.020	24.397	1.288	9.865
% Aprobado	TOTAL	82	83	86	87
	Científico Técnica	82	82	85	86
	Biosanitaria	77	77	79	81
	Ciencias Sociales	84	85	89	91
	Humanístico Lingüística	85	86	87	88

FUENTE: INE (1993). Estadística sobre las Pruebas de Acceso a la Universidad. Elaboración Propia.

opciones que podrían denominarse de «Letras» (una de ellas se suele llamar «mixta», pero las unimos por contraposición a las otras dos opciones de Ciencias). En el total nacional aprueban más los de la opción Humanística-Lingüística y en la Autónoma los de Ciencias Sociales. Los alumnos de «Ciencias», y en especial los de la opción Biosanitaria, suspenden más. Esta mayor dureza en las opciones de Ciencias se viene constatando año tras año. Y no sólo se manifiesta en el menor porcentaje de aprobados, sino también en la mayor «pérdida» que los alumnos de Ciencias sufren en el examen respecto a su expediente previo. Los alumnos de «Letras» tienen como promedio un expediente en torno al 6,7 y los de las Ciencias en



torno al 7, pero los primeros bajan en el examen una media de 1,6 puntos y los segundos una media de 2 puntos con lo que sus calificaciones globales o «definitivas» quedan igualadas alrededor del 6. Estas diferencias, aunque aparentemente pequeñas, son estadísticamente significativas. (Muñoz-Repiso et al., 1991, p.p 94-95).

Las pautas de distribución de las *chicas* por opciones de estudio a nivel nacional son algo diferentes del conjunto de alumnos, puesto que entre ellas la opción mayoritaria es la de Ciencias Sociales. Curiosamente esta diferencia en la distribución tiende a crecer cada año, ya que en 1989 era prácticamente igual la proporción de alumnas en la opción Científico-Técnica y en la de Ciencias Sociales. En el caso de la Universidad Autónoma la diferencia de distribución se acentúa enormemente, pasando a ser las mujeres de la opción de Ciencias Sociales tantas como las de las dos ramas de Ciencias juntas.

Las chicas obtienen, tanto a nivel nacional como en la Autónoma, un porcentaje de aprobados ligeramente superior al del total de alumnos. En la Autónoma las mujeres de todas las opciones superan a los varones en porcentaje de aprobados, aunque especialmente las de Ciencias Sociales. En cambio, a nivel nacional son sólo las mujeres de Letras las que aprueban en general más que los hombres. Además en la opción Científico-Técnica las chicas «pierden» en el examen un promedio de 2,1 puntos respecto a su expediente (que era algo más alto que el de sus compañeros), mientras que los chicos pierden 1,9, lo que no ocurre en las opciones de Letras donde los alumnos de ambos sexos bajan por igual en el examen (Muñoz-Repiso

et al., 1991, p.113). Es difícil saber si la creciente mayor inclinación de las mujeres por las Ciencias Sociales está relacionada con estos datos. Pero en todo caso está claro que, con peores expedientes (unas 3-4 décimas menos de promedio) en esta opción tienen un 6% más de probabilidades de aprobar.

## Consideraciones finales

**N**O es posible sacar muchas conclusiones de esta breve exposición y comentario de datos, ni es el objeto de este artículo, tan sólo vamos a recapitular algunas de las ideas ya esbozadas:

- El acceso a la Universidad, por el rápido crecimiento de su matrícula, el enorme número de alumnos a los que afecta y las muchas variables que implica, es un tema de soluciones complejas.
- La Selectividad no es un examen difícil de pasar (todo lo más es molesta por su masificación), lo difícil es resultar bien clasificado para la elección de carrera.
- Los resultados de la Universidad Autónoma son bastante mejores que los del resto del distrito universitario de Madrid y están por encima de la media nacional.
- La distribución por opciones de estudios en la Autónoma, al igual que en todo el distrito de Madrid, difiere del conjunto nacional por su mayor proporción de alumnos en Ciencias Sociales.

- Los alumnos de la opción Humanístico-Lingüística y de la de Ciencias Sociales aprueban en mayor proporción que sus compañeros de Ciencias, aun con peores expedientes.
- Las chicas eligen en menor proporción que los varones la opción Científico-Técnica y tienen mejores resultados que sus compañeros en las opciones de «Letras».

El corolario de todo lo anterior sería que, en efecto, es una suerte ser una alumna que se examina de Letras, y en especial de la opción de Ciencias Sociales, en la Universidad Autónoma: sus probabilidades de pasar la prueba están por encima de la media del total nacional de alumnos en casi un 10%, y eso es mucho.

## Referencias bibliográficas

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (1993): *Estadística sobre las pruebas de acceso a la Universidad*. Madrid: INE.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (varios años): *Estadística de la Enseñanza en España*. Madrid: INE.
- MUÑOZ-REPISO, M.; MUÑOZ, F.; PALACIOS, C. y VALLE, J. M. (1991): *Las calificaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad*. Madrid: CIDE (MEC).
- MUÑOZ-REPISO, M. (1990): Las calificaciones en las pruebas de acceso a la Universidad: diferencias de resultados según centro, opción y sexo. En *La investigación educativa sobre la Universidad (Actas de las jornadas, 31 mayo-1 junio 1990)*. Madrid: CIDE (MEC).
- OLMEDA, C. (1986): *Las pruebas de acceso a la Enseñanza Superior antes de la LGE (1938-1969)*. Madrid: CIDE (inédito).

## **Resumen:**

En este artículo se comentan algunos datos que ayudan a comprender la complejidad de la situación de las pruebas de acceso a la Universidad en general y los resultados comparativos de la Autónoma dentro del contexto nacional y del distrito de Madrid. Se comparan también la distribución y los resultados de los alumnos de ambos sexos según las distintas opciones, para llegar a la conclusión de que las alumnas de la opción de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Madrid obtienen un porcentaje de aprobados bastante superiores a la media del alumnado.

**Palabras clave:** Acceso a la Universidad, diferencias por sexo, opciones de estudios.

## **Abstract**

In this article we comment some data that help us understand the complexity of the University entrance exams in general, and also the results of the exams at the Autonomous University compared to those of the rest of the country and, in particular, compared to the results obtained by students in the rest of the Madrilian universities. We also compare the distribution and the results of both male and female students according to the different options chosen, and studying these data we come to the conclusion that the female students of Humanities at the Autonomous University obtain a percentage of pass grades significantly higher than the mean grade obtained by the students in general.

**Key words:** University entrance, differences according to sex, optional subjects.

**Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre**

Centro de Investigación Documentación y Evaluación (C.I.D.E)

Ciudad Universitaria s/n

28040 Madrid



# Las Pruebas de Acceso a la Universidad

**D**ENTRO de los rituales más viejos y sólidos que podemos encontrar alrededor de la vida escolar, sin duda alguna es el examen.

Algunas veces, revestido de mil formas, pero casi siempre con un único objetivo: medir lo que sabe el alumno. Esto normalmente nos lleva al consabido debate que se produce en el seno del ámbito de los que nos dedicamos a la enseñanza, de si lo que realmente hacemos es una clasificación de los alumnos programando su recorrido escolar y, por último, encaminarlo hacia el mercado laboral. Debate que hasta la fecha no ha llegado a ninguna conclusión pero del que se pueden extraer alguna que otra reflexión.

Probablemente no es este el momento más adecuado para abrir la polémica entre otras cosas porque consideramos que existen una serie de factores con los que necesariamente hay que convivir. Por lo tanto, nos planteamos a través de estas líneas presentar una serie de reflexiones así como unas informaciones que esperamos sean útiles para aquellos que de una u otra forma están implicados en las pruebas de acceso a la Universidad.

Sirva esto como introducción, queriendo dar a entender al lector que no nos planteamos desde estas líneas cuestionarnos la necesidad o no de las pruebas de acceso a la Universidad. Evidentemen-

Vicente Álvarez  
y  
Joaquín Toro

te, sería otro debate tan interesante como el que nos planteamos hacer surgir desde estas reflexiones, pero creemos que no es el momento ni el lugar

para desarrollarlo. Por lo tanto, centrémonos en lo que a nuestro juicio merece la pena en este momento tratar y es presentar respuesta a interrogantes como: ¿qué características pedagógicas tenía el alumno que llegaba a la Universidad hace más de veinte años?, ¿qué características tiene el alumno que a través de las pruebas actuales está accediendo a la Universidad? Y por último, ¿cómo será el alumno que habiendo sido formado en la filosofía del nuevo Sistema Educativo podrá presentarse a las pruebas de acceso futuras?

Probablemente, para la mayoría de los que tengan la amabilidad de leer estas líneas se tendrá claro el modelo de alumno que hace más de veinte años superaba las pruebas de acceso a la Universidad. Entre otras cosas, porque no tendrán más que recordar su propia experiencia. En artículos que componen este monográfico podrán recordar en qué consistían las mencionadas pruebas y cuales eran las exigencias que desde las instancias universitarias se solicitaban a los alumnos que dirigían su mirada hacia este mundo académico.

Los que procedemos del Bachillerato más el posterior PREU sabemos muy bien el tipo de

enseñanza que recibíamos de nuestros profesores. El modelo era el que se denomina «currículum cerrado». El currículum cerrado ofrece con mucha delimitación todos los componentes que lo constituyen hasta en sus más mínimos detalles, queremos decir en cuanto a estructura, disciplinas, contenidos, métodos, etc. Evidentemente, este modelo era congruente con un modelo político y social de los llamados autoritarios que pretendía la permanencia de sus principios a través de crear modelos únicos, produciendo una concepción del hombre y de la sociedad, que impedía cualquier otra alternativa.

El tándem básico se conformaba a través de dos componentes: por un lado, el profesor como transmisor de conocimientos, y por otro, el alumno como receptor pasivo de esos conocimientos que se le aportaban. La estructuración de los contenidos era por disciplinas, y su importancia radicaba en la conformidad con la norma establecida. La valoración de la eficacia era máxima y el control del aula se basaba en el sistema de premios y castigos.

Este proceso se basaba en la elaboración de contenidos jerarquizados en función de su importancia y su aplicación dependía de profesionales que no dejaban de aplicar su subjetividad por más que intentaran alejarse de ella. Dicho proceso, por tanto, era lineal y acumulativo. En definitiva, el examen o los exámenes se basaban en los conocimientos recordados y las habilidades que se observaban en los alumnos a la hora de manifestar dichos conocimientos en la serie de pruebas. Los criterios de calificación estaban en función de una serie de objetivos comportamentales establecidos a

priori y el profesorado fijaba su mirada en los resultados obtenidos y no así en los procesos de enseñanza.

Esto, de forma muy resumida, es en lo que se basaba el Sistema Educativo de antaño, evidentemente el alumno o alumnos que procedían de este Sistema llegaban a la Universidad con una formación relativamente extensa de contenidos conceptuales y por tanto, en la prueba de acceso demostraban su nivel memorístico dejando de lado otros factores que no eran valorados a la hora de proceder a su entrada en el mundo académico por excelencia.

El segundo modelo a tener en cuenta, es decir, el que procede del Curso de Orientación Universitaria no difiere sustancialmente del anterior, si bien es cierto que las modificaciones producidas en nuestra sociedad se han dejado ver de una forma notable en función de las experiencias que se han obtenido a la hora de analizar los resultados de las pruebas de acceso en los últimos años. Nos referimos, evidentemente, a la aplicación de las nuevas teorías acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje que parte del profesorado ha aplicado y aplica en su labor diaria y que son significativas como hemos mencionado cuando se han hecho estudios de los resultados de las mencionadas pruebas.

No podemos perder de vista, igualmente, que la afluencia de nuevos materiales educativos ha hecho que el profesional se vaya cada vez más apartando de las clases puramente expositivas haciendo partícipe al alumno de experiencias prácticas que han influido notablemente en su formación.

El alumno, por tanto, que procede de este sistema trabaja con materiales y ha podido utilizar una serie de datos que para los menos jóvenes nos resultaban poco menos que inaccesibles. Creemos que es el momento de hacer mención aquí del, a nuestro juicio, buen papel que han jugado los medios audiovisuales, así como las nuevas tecnologías que han servido para favorecer la asimilación de conceptos ampliando el campo de la enseñanza de manera considerable.

La falta de experiencias acerca de las pruebas de acceso para alumnos que proceden del Bachillerato LOGSE no nos permiten hacer una comparación entre los resultados de pruebas anteriores con las que se prevén para un futuro próximo. Por lo tanto, nos detendremos en el análisis de lo que podemos llamar el tercer modelo de alumno, es decir, el que a partir de la LOGSE va a proporcionar la nueva cantera a la Universidad.

El sistema se basa, en oposición al anterior, en un currículum abierto. Podemos definir este tipo de currículum como el que, aún especificándose los elementos considerados básicos del aprendizaje por parte de la Administración<sup>1</sup>, no se determinan las formas concretas de actuación.

De esta forma, la Administración señala los mínimos para todo el Estado y cada Comunidad Autónoma, cada Centro y cada profesor deberá desarrollar un Proyecto Curricular adaptando la Ley Marco a las peculiaridades de su entorno y de sus alumnos. Por lo tanto, cada Centro elaborará un Proyecto Curricular que afecte a las etapas,

---

1. Real Decreto 1007/1991 del 14 de Junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO: Art. 9.1, 9.2, 9.3, 10.1, 12.1 y Anexos.

ciclos y niveles, marcando pautas de seguimiento, tales como: objetivos, metodología, modelos de evaluación, recursos didácticos, etc.

Por otro lado, en un segundo nivel de concreción, el profesorado determinará sus objetivos, los contenidos que prevé sean necesarios para alcanzar esos objetivos, el tipo de actividades, etc., poniendo en práctica dicha programación en el aula donde, en función de los resultados, deberá hacer las modificaciones y adaptaciones pertinentes. Todo esto supondrá un grado de autonomía curricular muy elevado, puesto que el programa no se cerrará hasta contar con los propios interesados, léase alumnado, y el resultado final del proceso.

Creemos oportuno hacer mención, por considerarlo de importancia, el papel que juega el departamento de orientación en dicho proceso. El departamento de orientación será el espacio institucional donde se articularán las funciones de orientación y tutoría, así como también las de una oferta curricular adaptada y diversificada. Dichas funciones se han de incardinar dentro de la organización general y del Proyecto Curricular para darle una operatividad y una funcionalidad propiamente educativas.

Este departamento de orientación de los Centros preuniversitarios contará en función de distintos parámetros con un profesor del cuerpo de Enseñanza Secundaria especialista en Pedagogía y Psicología, con uno especialista en el campo tecnológico o científico, con uno en el campo social o lingüístico y por último con un profesor del Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional.

El departamento de orientación tendrá distintas tareas que aparecen reflejadas en la Orden de 27 de Abril de 1992 (B.O.E. 8 de Mayo de 1992), pero en la que más hacemos hincapié, en estos momentos, es la de proporcionar una orientación académica y profesional individualizada favoreciendo su madurez vocacional y sus procesos de decisión con el fin de capacitar al alumno para su propia autoorientación en el momento actual y en el futuro.

Por esta razón, hemos considerado que dicho departamento jugará un papel fundamental a la hora de evitar en la medida de lo posible la ignorancia del alumnado que decide la entrada en una facultad concreta sin tener los datos suficientes para la bondad de esa elección.

Sea como fuere, si los procesos previstos se mantienen, el alumno que se presente a las pruebas de acceso provenientes del Bachillerato LOGSE sabrá diferenciar los contenidos principales de los secundarios, organizarlos, relacionarlos y secuenciarlos; podrá trabajar significativamente, lo que favorecerá el aprendizaje supraordenado, permitiéndole ordenar más fácilmente la capacidad de resolver problemas. La memoria sin más dejará de tener importancia siendo sustituida por lo que se denomina memoria significativa, es decir, aquella en que lo fundamental será encontrar significado de lo que se aprende. Los contenidos, ya sean conceptuales o no, se trabajarán en la misma línea, es decir, encontrando significado a lo que se hace, por lo que el alumno asimilará y no almacenará los contenidos que se le proporcionen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, hacer mención muy brevemente a las características que deberán tener las pruebas a las que se enfrenten los alumnos procedentes del nuevo sistema. Como ya sabemos, las pruebas se podrían dividir en tres grandes grupos que corresponderían a las llamadas pruebas objetivas, pruebas objetivas ampliadas y pruebas de interpretación de datos.

En cuanto a las primeras, su característica principal es la de exigir respuestas cortas y a lo sumo elección de posibilidades. La capacidad que se trata de evaluar es la de la memorización de información o la de utilización adecuada de términos. En estas pruebas se detecta la buena o mala identificación de los datos, pero no la comprensión profunda.

En el segundo grupo, lo que se trata es que el alumno pueda matizar su respuesta y en el tercero y último grupo, es decir, en las pruebas de interpretación de datos, quizá la más acertada a la hora de calificar o evaluar procedimientos, es decir, tratamiento de información y explicación multicausal.

Estas pruebas hay que limitarlas muy bien para que no se conviertan en una prueba de exposición de tema; no es que seamos partidarios de la exclusión de este tipo de pruebas sino que aconsejamos que se hagan bien las preguntas en función de las capacidades que se quieran evaluar. Evidentemente, las pruebas de acceso deberán ir encaminadas hacia una evaluación de capacidades, por lo que consideramos que dichas pruebas deberán ser una mezcla de los tres tipos que hemos presentado anteriormente.

En un Anexo, y en la línea informativa que hemos presentado en la introducción, aportamos



una síntesis de la legislación referente a las pruebas de acceso y C.O.U. que no dudamos sea de gran ayuda para aquellos que se muestren interesados en toda la normativa relacionada con el nuevo sistema.

## **Acceso a estudios universitarios para los alumnos que han estudiado Bachillerato LOGSE**

**L**A Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en su Introducción y en el Art. 27.3 habla de la nueva regulación de un Bachillerato de dos cursos con una diversidad de modalidades:

- a) Artes
- b) Ciencias de la Naturaleza y de la Salud
- c) Humanidades y Ciencias Sociales
- d) Tecnología.

A este Bachillerato se accede tras cuatro años de Educación Secundaria, y preparará para la vida activa o para continuar estudios superiores, ya sean:

- estudios de Formación Profesional de grado Superior
- o estudios UNIVERSITARIOS.

Este Nuevo Bachillerato, que sustituirá a parte del BUP y al COU, de forma anticipada se ha ido implantando en distintos Centros del Distrito Universitario Madrileño en los cursos 1992-93 y

1993-94, según el artículo 21 del R.D. 986/1991 de 14 de junio.

La LOGSE en el artículo 29.2 afirma: «El título de Bachillerato 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 con las calificaciones obtenidas en el Bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos en él».

## **Bachillerato LOGSE y Acceso a la Universidad**

**L**A Ley 14/1970 General de Educación modificó el Sistema Educativo existente, y planificó, entre otros, los estudios de EE.MM. con un BUP de tres cursos y un Curso de Orientación Universitaria (COU). Surge la necesidad de legislar sobre las Pruebas de Aptitud para el acceso a Facultades, Escuelas Técnicas superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias, y se llevó a efecto a través de la Ley 30/1974 de 24 de julio y de Decretos, Reales Decretos, Ordenes Ministeriales y Resoluciones, que a lo largo de los años han ido apareciendo, modificando o adaptando el Acceso a los Estudios Universitarios.

Una Nueva Ley, la LOGSE, nace y con ella se transforma, de nuevo, el SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. Aparece el Nuevo Bachillerato, anteriormente mencionado, que sustituyendo, en parte, al COU, dará paso a un nuevo acceso a los Estudios Universitarios.

El Bachillerato Logse exige una normativa que regule el Acceso a los Estudios Universitarios y que elimine cualquier tipo de discriminación con otros tipos de Acceso.

La Administración Educativa se adelanta a esta necesidad con la Orden Ministerial de 10 de Diciembre de 1992 (BOE 12-I-93), para regular las Pruebas de Acceso a la Universidad, de aquellos alumnos que se hayan incorporado a los estudios de Bachillerato emanados de la Ley 1/1990 de 3 de octubre (Logse) durante el período de implantación anticipada.

En el mes de junio de 1994 terminará el Bachillerato Logse la primera promoción de alumnos, que lo han cursado. A estos alumnos se les abren las puertas de los estudios Universitarios. ¿Como accederán a estos estudios universitarios?

La Orden Ministerial de 10 de diciembre de 1992 define una prueba similar en su estructura a la prueba de acceso vigente para los alumnos del Curso de Orientación Universitaria y del Bachillerato Experimental.

Esta Orden Ministerial:

- Tiene carácter transitorio y experimental.
- Desarrolla lo establecido en el R.D. 1005/1991 para las enseñanzas que ahora se anticipan.
- Regula la estructura de la prueba de acceso a la Universidad desde el nuevo Bachillerato.
- Formula la regulación al amparo de la O.M. 942/1986, que establece las normas generales para la realización de experimentaciones educativas.

La Orden Ministerial de 19-5-94:

- amplía la duración de los ejercicios
- y precisa las materias sobre las que versará el primer ejercicio de las pruebas.

### **Características de la Nueva Prueba de Acceso:**

1. La Prueba valorará con carácter objetivo, junto con las calificaciones obtenidas en el Bachillerato:

- a) La madurez académica de los alumnos.
- b) Los conocimientos adquiridos en estas enseñanzas de Bachillerato.

2. Tendrá carácter único, cualquiera sea la modalidad de Bachillerato seguida por los alumnos

3. Versará sobre los contenidos de las materias de Bachillerato establecidos reglamentariamente.

4. Podrán acceder a esta prueba los alumnos que hayan estudiado Bachillerato Logse y hayan obtenido el título de Bachiller.

5. Para realizar la prueba, los alumnos podrán concurrir a alguna de las siguientes opciones actuales, que se relacionan con la modalidad del Bachillerato Logse cursada en la forma siguiente:

- a) *Opción científico-técnica:* Modalidades de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y Tecnología.
- b) *Opción Ciencias de la Salud:* Modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.

c) *Opción Humanidades*: Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

d) *Opción Artes*: Modalidad de Artes.

6. La O.M. de 3-9-1987 seguirá vigente en relación a: convocatorias, nº máximo de convocatorias, convocatoria extraordinaria para mejorar la calificación, orden de prelación para el ingreso, etc.

7. La inscripción se realizará en la Universidad a que esté adscrito el Centro. El Centro remitirá relación certificada de los alumnos, ordenada según la opción a la que concurren y con la nota media del Bachillerato entre los días 1 y 5 de junio y los días 3 y 6 de septiembre.

8. La Prueba de Acceso consta de dos ejercicios:

I. *Primer Ejercicio sobre materias comunes* pretende:

a) Apreciar la formación general del alumno.

b) Evaluar:

- destrezas académicas básicas
- comprensión de conceptos
- manejo de lenguaje
- capacidades para analizar, relacionar y sintetizar.
- Tiene tres partes:

1ª. análisis de un texto de 100 líneas, de Lengua Española y de lengua cooficial:

- se exigirá comentario crítico sobre este texto y respuesta a las cuestiones que se planteen.

— durará hasta 90 minutos para cada una de las lenguas.

2ª. análisis de un texto en la lengua extranjera cursada como primer idioma de un máximo de 200 palabras de lenguaje común. Se exigirá respuesta:

- a diversas cuestiones
- por escrito, en el mismo idioma
- sin diccionario
- durará una hora.

3ª. análisis de un texto:

- respuesta a cuestiones sobre el mismo
- o repertorio de cuestiones, a elección del alumno, relacionados con Filosofía o Historia, en función de la materia cursada en 2º de Bachillerato. Si ambas disciplinas figuran en 2º curso, los alumnos elegirán una de ellas.
- durará hasta 90 minutos.

II. *Segundo Ejercicio: sobre MATERIAS CURSADAS EN SEGUNDO CURSO* de entre las indicadas como propias de la modalidad en los artículos 7º, 8º, 9º y 10º del Real Decreto 1700/1991 de 29 de noviembre por el que se establece la *estructura del Bachillerato*:

A) Entre ellas, necesariamente deberá examinarse de:

1. Opción científico-técnica: Matemáticas II y Física

2. Opción Ciencias de la Salud: Biología y Química
3. Opción Humanidades: Latín II
4. Opción Ciencias Sociales: Matemáticas aplicadas a las CC.SS.
5. Opción Artes: Dibujo Artístico II e Historia del Arte.

B) Se ofertarán dos modelos de ejercicio, que podrán incluir comentarios, cuestiones o repertorios de problemas o preguntas, para que alumno elija uno.

C) Para las materias de modalidad, incluidas en el 2º ejercicio, la duración será hasta hora y media. El Dibujo Artístico durará hasta tres horas, y la misma duración para aquellas materias que lo requieran según la comisión (punto 7º, 3, de la O.M. 10-XII-92).

9. Si algún alumno desea acceder a más de una opción deberá examinarse de todas las materias que se realizan en el ejercicio segundo de la nueva opción. Esta elección exigirá que los tribunales aumenten hasta noventa minutos el tiempo reglamentario.

10. *Asignaturas que van a examen:* (ver Tabla I). (Tabla II muestra los tres tipos de Selectividad que se darán en el curso 1993-94)

*Primer ejercicio:* Comunes:

- Lengua Española (comentario de texto)
- Idioma Moderno
- Historia

*Segundo ejercicio:*

1. B. Artes:

- Dibujo artístico
- Historia del arte

- Técnicas de expresión Gráfico-Plástica
- Fundamentos de diseño
- Imagen

2. B. Ciencias N. y S.:

- Matemáticas
- Física
- Dibujo Técnico
- Biología
- Ciencias de la Tierra y del M.A.
- Química

3. B. de Humanidades y CC.SS.:

- Latín
- Hª de la Filosofía
- Hª del Arte
- Geografía
- Matemáticas aplicadas a las CC.SS.
- Economía y Organización de Empresas

4. B. de Tecnología:

- Matemáticas
- Física
- Dibujo Técnico
- Tecnología Industrial
- Electrotecnia
- Mecánica

11. *Calificación de ejercicios:*

- 11.1. Cada prueba se calificará entre 0 y 10 puntos.
- 11.2. En cada uno de los dos ejercicios se sacará la media aritmética de las materias que los componen.
- 11.3. La calificación global de todas las pruebas será la media aritmética, a su vez, de las medias de los dos ejercicios.

- 11.4. Para ser declarado apto un alumno, al menos, deberá sacar en la calificación global cuatro puntos.
- 11.5. Calificación definitiva: la media aritmética entre la calificación global de la prueba y la media del expediente académico del alumno en el Bachillerato, alcanzando una puntuación de cinco o superior en esta calificación definitiva.

**12. Comisión de la organización de las pruebas:**

Una Comisión de la actual Junta de Supervisión del Curso de Orientación Universitaria se encargará transitoriamente de la organización y seguimiento de la prueba.

**12.1. Composición de la comisión formada por:**

- el Rector de la Universidad respectiva o persona en quien delegue, que presidirá
- tres vocales asesores:
  - un Inspector Técnico de Educación
  - un profesor universitario
  - un Director de un I.E.Secundaria

**12.2. Competencias de la comisión:**

- a) Constitución y composición de los Tribunales, según el Art. 4º del R.D.406/1988, de 29 de abril.
- b) Convocatoria, fecha y lugar de las pruebas.
- c) Duración y estructura de las pruebas, según el Apartado séptimo, números 2 y 3, y octavo de la O.M. de 10-XII-1992.

- d) Encargar la elaboración de las pruebas y determinar los criterios de evaluación de ellas. Deben incluirse necesariamente los criterios de valoración para la correcta orientación de los Tribunales.
- e) Resolución de las reclamaciones, presentadas en el plazo de cinco días hábiles, a partir de la publicación de las calificaciones.
- f) Determinar las medidas que garanticen el secreto del procedimiento en la elaboración y selección de las pruebas.

**12.2.1. Elaboración de las pruebas:**

- Constituidas las Comisiones, éstas recaerán de las Direcciones Provinciales del MEC:
  - a) relación de Institutos y Centros que enviarán alumnos a las pruebas de acceso.
  - b) relación de las asignaturas que se examinarán y el número de alumnos que las cursan.
- Las Comisiones encargarán a profesores especialistas de E.S., Universidad e Inspectores de Educación, que conozcan el currículo del Bachillerato, la elaboración de modelos de pruebas de cada una de las materias, de entre las que las Comisiones seleccionarán las pruebas que han de proponerse para las convocatorias de junio y septiembre.

- Las Comisiones garantizarán el secreto en la elaboración y selección de las pruebas, y velarán para que dichas pruebas respondan a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación previstos en el Real Decreto que establece el currículo de Bachillerato.
- Las Comisiones solicitarán al Servicio de Inspección, y pondrán al servicio de los profesores seleccionados para preparar las pruebas, las programaciones de las materias objeto de examen.
- Las Comisiones, también podrán encargar la elaboración de las pruebas al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (C.I.D.E.). Y tendrán que enviar la petición y las programaciones, antes mencionadas.
- Los modelos de pruebas deberán ir acompañados de los criterios específicos de corrección, que deben:
  - ser conocidos por los miembros de los tribunales
  - hacerse públicos, realizados los exámenes
  - servir de base para la corrección de los ejercicios y para las revisiones de los exámenes que soliciten los alumnos
  - aparecer en los modelos que se entreguen a los alumnos la pun-

tuación máxima que corresponde a cada prueba.

#### 12.2.2. *Coordinación con los Institutos:*

- Las Comisiones comunicarán a los Centros de Bachillerato las circunstancias de la prueba en su conjunto y las características de las pruebas de cada materia.
- Las Comisiones podrán disponer reuniones entre los profesores encargados de elaborar las pruebas y los profesores de las distintas materias para precisar:
  - las características peculiares del examen
  - los criterios de evaluación y calificación previstos.

#### 12.2.3. *Constitución de los Tribunales:*

- Cada Comisión nombrará un único Tribunal, según el R.D. 807/1993 de 28 de mayo, a no ser que las circunstancias aconsejen varios, compuestos:
  - por profesores especialistas de las distintas materias
  - en igual número entre profesores de Universidad y de Enseñanza Secundaria que hayan impartido las materias objeto de examen
  - por profesores que no hayan tenido de alumnos a los que van a calificar, y que deberán corregir los ejercicios en el tiempo y número que reglamentariamente se determine
  - por un vocal designado por cada Centro, con las atribuciones existentes en las pruebas ordinarias de acceso al C.O.U.

- y se regula una distribución aleatoria de los ejercicios entre los correctores y la variación en la asignación de profesores y centros.
- En el caso de existir más de un Tribunal, los Presidentes de ellos, se reunirán con el fin de ajustar los criterios para la homologación de las calificaciones obtenidas por los alumnos.
- Las Comisiones podrán acudir a la Inspección Central de Educación para conseguir los profesores necesarios para formar los Tribunales, entre aquellos profesores que en sus Direcciones Provinciales de Educación han manifestado el deseo de participar en los Tribunales de Acceso.

#### 12.2.4. *Inscripción de los alumnos*

- Los alumnos formalizarán su inscripción y abonarán las tasas en cuantía similar a la vigente para los alumnos de COU en el Instituto durante los cinco días siguientes a la remisión de las relaciones de alumnos a la Universidad respectiva, antes mencionados en el punto siete.
- La Universidad facilitará los modelos de solicitud y la entidad bancaria para realizar el pago.
- La nota media se obtiene computando los dos años de bachillerato o los declarados equivalentes en los anexos I,II y VI del R.D. 986/1991 de 14 de junio.

- Los Institutos remitirán entre los días 1 y 5 de junio, y 3 y 6 de septiembre relación certificada de los alumnos, ordenados según la opción a la que concurren, con los siguientes datos:
  - nombre del alumno
  - nota media
  - materias vinculadas a la opción a la que concurre
  - otras materias de opciones diferentes
  - materias propias de modalidad

#### 12.2.5. *Notificación de los resultados*

- Los Tribunales, corregidos los ejercicios, celebrarán una sesión de calificación con asistencia de todos su miembros, incluidos los vocales de los Centros.
- El resultado se comunicará a los Centros, constanding la calificación obtenida en todas y cada una de las materias objeto de examen.
- Consignadas la calificaciones y notificadas a los Centros, los alumnos podrán solicitar al presidente de la Comisión la revisión de los ejercicios en que consideren no se han aplicados correctamente los criterios específicos de corrección.
- Los alumnos en su solicitud deberán concretar los criterios específicos de corrección que estimen mal aplicados en el ejercicio de que se trate.

**TABLA I:**

**Acceso a estudios universitarios para los alumnos que han estudiado Bachillerato LOGSE**

ACCESO	BACHILLERATO LOGSE			
	Objetivos	Partes	Área	Tiempo
I.- Primer Ejercicio sobre MATERIAS COMUNES	a) Apreciar la formación general del alumno b) Evaluar: - destrezas académicas básicas - comprensión de conceptos - manejo de lenguaje - capacidades para analizar, relacionar y sintetizar	1ª Parte	Análisis de un texto de LENGUA ESPAÑOLA: - comentario crítico y respuesta a cuestiones de Lengua y Literatura	hasta 90 minutos
		2ª Parte	Análisis de un texto de LENGUA EXTRANJERA (Primer idioma): - diversas cuestiones - sin diccionario	1 Hora
		3ª Parte	Análisis de un texto histórico o filosófico	hasta 90 minutos
	<b>Objetivo</b>	<b>Opción</b>	<b>Ar. Obligatorias</b>	<b>Tiempo</b>
II.- Segundo Ejercicio: sobre MATERIAS CURSADAS EN SEGUNDO CURSO de la modalidad elegida	Apreciar la formación específica del alumno en las materias cursadas	Científico-técnica	Matemáticas II y Física	90 minutos
		Ciencias de la Salud	Biología y Química	90 minutos
		Humanidades	Latín II	90 minutos
		Ciencias Sociales	Matemáticas aplicadas a las CCSS.	90 minutos
		Artes	Dibujo Artístico II, Historia del Arte	90 minutos
	a) Se ofertarán dos modelos de ejercicios, a elegir uno. b) Los ejercicios podrán durar hasta 90 minutos, y hasta 3 horas el de Dibujo Artístico y de otras materias.			



**TABLA II:**  
**Triple selectividad. Curso 1993-94.**

ACCESO	BACHILLERATO LOGSE		BACHILLERATO EXPERIMENTAL		COU (O.M. 25-1-88. RD. 406/88, 29-4, RD. 807/93, 28-5)	
<b>EJERCICIO 1º</b>	OBJETIVOS: a) Apreciar la formación general del alumnado b) Evaluar: destrezas básicas, comprensión conceptual, manejo de la lengua, capacidades de análisis, relación y síntesis					
	1ª Parte	Análisis de un texto en Lengua Española	Bloque 1º	Análisis de un texto en Lengua Española	Bloque 1º	A) Análisis de un texto en Lengua Española B) Análisis de un texto en Lengua Extranjera
	2ª Parte	Análisis de un texto en Lengua Extranjera	Bloque 2º	Fase 1ª: Análisis de un texto en Lengua Extranjera cursada	Bloque 2º	A) Comentario de un texto en L. Española B) Comentario de un texto Filosófico
	3ª Parte	Análisis de un texto o cuestionario Histórico o Filosófico		Fase 2ª: En cada materia común a una de las dos opciones propuestas		
<b>EJERCICIO 2º</b>	OBJETIVO: Apreciar la formación del alumno en las materias cursadas					
	Materias de 2º Bachillerato, modalidad elegida		Asignaturas específicas y optativas de la modalidad elegida por el alumno		Materias de COU, modalidad elegida por el alumno	
	Dos modelos a elegir. Se examinará de 3 materias de las que son obligatorias: - Opc. C. Técn.: MT. II y Fis. - Opc. CC. Salud: BI y QUIM. - Opc. Human.: LAT. II - Opc. CC.SS.: MT. aplic. CC.SS. II - Opc. Artes: DB. e Hª ARTE O.M. 10-XII-1992 y O.M. 19-5-1994		Se responderá a uno de dos grupos de asignaturas: Bloque 1º: Una asign. específica con carácter obligatorio Bloque 2º: Un conjunto de asignaturas específicas O.M. 16.5.1988		Bloque 1º	Materias obligatorias: Dos cuestiones sobre cuatro propuestas
					Bloque 2º	Materias optativas: Dos cuestiones sobre cuatro propuestas

## Resumen:

El objetivo de este artículo es mostrar la situación en que se encontraba el Alumno antes y se encuentra hoy ante las pruebas de acceso a la Universidad:

- ¿Qué tipo de currículum tenía y tiene en la actualidad?
- ¿Qué tipo de pruebas realizaba y realiza en el presente curso 1993-94?

Describimos principalmente el acceso desde la LOGSE y lo presentamos en un cuadro comparativo con los otros dos accesos desde el COU y desde los Bachilleratos Experimentales.

Completamos el artículo con la legislación sobre COU y Accesos a la Universidad desde 1970, que aparece en un Anexo.

**Palabras clave:** COU, Bachillerato LOGSE, Pruebas de Acceso a la Universidad.

## Abstract:

With this article we try to make a comparative analysis between the former and the present situation of students in relation to the University Access examinations; our main concern are both: their comparative curricula and the number of proves succeeded in the current academic year (1993-1994) when compared to the previous ones.

Particular attention is played to ACCESS from the LOGSE; the corresponding figures are comparatively presented in a Table containing, in addition, information regarding the two other ways to get the ACCESS: students coming from either COU or BACHILLERATOS EXPERIMENTALES.

Spanish legal regulations concerning COU and University Access since 1970 are included.

**Key Words:** COU, LOGSE, University Access, Bachillerato.

### Vicente Álvarez Martín

Asesor de Ciencias Sociales

Centro de Profesores de Arganda del Rey

C/ Loeches, s/n

28500 Arganda del Rey (Madrid)

Tel: 87 019 53, Fax: 87 160 51

### Joaquín Toro Mérida

Inspector Técnico de Educación

Subdirección Territorial Madrid-Este

C/ Alalpardo, s/n

28806 Alcalá de Henares (Madrid)

Tel: 885 53 00, Fax: 885 53 12

# El acceso a la Universidad en algunos países de la Unión Europea

## Introducción

Javier Manuel Valle  
López

**L**A cuestión del acceso a la universidad susci-

ta debate en casi todos los países con sistemas educativos desarrollados. Los miembros de la Unión Europea (UE) no son una excepción, como se advierte si se repasa la literatura existente sobre el tema<sup>1</sup> o si analizamos las últimas reformas de sus sistemas de enseñanza.

Alcanzada la generalización de la enseñanza más elemental en casi toda Europa durante la primera mitad del siglo XX, tras la II Guerra Mundial las autoridades educativas enfatizaron el desarrollo de la enseñanza secundaria. Este énfasis facilitó la notable expansión de este nivel educativo, que alcanzó tasas de escolaridad hasta entonces inimaginables. Si a ello añadimos la explosión demográfica comprenderemos que durante las décadas siguientes las aulas de secundaria en Europa se llenaran de estudiantes.

Pero no es fácil detener la expansión educativa en un punto determinado del sistema de enseñanza. Progresivamente, afecta a los niveles sucesivos, favorecida por el poder de ascensión social que los ciudadanos atribuyen a la formación

y por los ideales del derecho a la educación y de igualdad de oportunidades de enseñanza, hoy ampliamente reconocidos

y muy positivamente apoyados en todas las sociedades democráticas occidentales. Así, esa expansión alcanza paulatinamente el nivel de enseñanza superior. Sin embargo, ningún país de nuestro entorno puede absorber fácilmente esa expansión. Las necesidades del sistema productivo de las sociedades contemporáneas, y las posibilidades económicas de los Estados, son algunos de los factores que limitan los titulados superiores que un país puede permitirse.

Se producen entonces desajustes entre el número de estudiantes que demandan educación universitaria y el número de puestos universitarios que ofertan los sistemas educativos (desajustes cuya cuantía varía según los países y la carrera universitaria). Es entonces cuando se precisa armonizar la demanda y la oferta, surgiendo así un problema casi universal. Un problema no sólo educativo sino también económico y social. Económico, porque el derecho a la educación tiene que hacerse compatible con las necesidades productivas del conjunto de la sociedad; y social porque del modo cómo se resuelva el problema pueden derivarse efectos que violen el principio de igualdad de oportunidades en educación.

1. Una pequeña muestra de lo publicado en los últimos años se adjunta al término de este artículo bajo el epígrafe de referencias bibliográficas.

La cuestión principal es, pues, como asegurar un sistema justo que adecue oferta y demanda (sistema de acceso) sin violar el derecho a la educación ni el principio de igualdad de oportunidades. Distintos países se enfrentan a ella con fórmulas diferentes, según su contexto político, administrativo, socio-económico y educativo.

Pero entre todas esas fórmulas puede hallarse que existen puntos básicos en común. Por ejemplo, la necesidad de seleccionar a los estudiantes universitarios y la existencia de exámenes entre la secundaria superior y la universidad como uno de los indicadores principales dentro de esa selección.

En las próximas páginas se describirán las diferentes formas que algunos países de la UE emplean para desarrollar este fondo común. Se han seleccionado Alemania, Francia, Inglaterra e Italia, por ser los países de mayor número de habitantes, extensión geográfica y potencial económico de la Unión. También, porque cuentan con sistemas educativos desarrollados y de larga tradición, que incluso han sido exportados a otras naciones de su influencia política, colonial, lingüística o económica.

El análisis descriptivo de cada uno de esos países enfatizará, dentro de la educación superior, el acceso a los centros universitarios, por su mayor interés comparativo para el lector español dado el gran peso que tienen en nuestro país. Asimismo, se detendrá en el examen más generalizado dentro del camino habitual de acceso, sin olvidar la existencia de otras vías cuyo sistema de acceso sea diferente o utilice exámenes distintos (adultos, extranjeros, convalidaciones académicas o de experiencia profesional, etc.).

## Los casos de Alemania, Francia, Inglaterra e Italia

### 1. Alemania

El complejo sistema educativo alemán<sup>2</sup> ofrece gran diversificación de estudios en secundaria por lo que las vías que existen para acceder a la educación superior son muy numerosas.

El camino habitual en el caso de las universidades es la obtención del *Allgemeine Hochschulreife* (Certificado de Madurez para la Enseñanza Superior General), para lo cual es necesario superar el examen de *Abiturprüfung* (coloquialmente Abitur), que se realiza al terminar los estudios del *Gymnasium*, normalmente a los 19 años, tras trece años de escolarización.

Los dos años terminales del *Gymnasium* se organizan en cuatro cursos semestrales en los que las asignaturas se estudian a dos niveles: básico y de rendimiento. El nivel básico supone una formación elemental mientras que el de rendimiento implica mayor amplitud de conocimientos y cierta profundización científica. En el nivel básico, se dedican 3 horas semanales a cada asignatura y en el de rendimiento se dedican 5 ó 6 horas. Las 2/3 partes de las asignaturas se realizan en el nivel básico y el resto en el de rendimiento. Las asignaturas se agrupan en tres grandes áreas: 1) Idiomas-Literatura-Arte; 2) Ciencias Sociales; 3) Matemáti-

2. Nos referiremos aquí a los Länder de la extinta República Federal Alemana, dado que, a pesar del tiempo transcurrido desde la Unificación, todavía no disponemos de información suficientemente exhaustiva sobre las consecuencias que esa unificación ha tenido en el sistema de acceso a la universidad de los Länder de la desaparecida Alemania Democrática.

cas-Ciencias Naturales-Técnica. Las asignaturas escogidas por el alumno en su trayectoria escolar del Gymnasium deben abarcar esas tres áreas.

El Abitur tiene vigencia desde 1812, aunque ya desde 1788 existían en Alemania pruebas de madurez al final de la secundaria que capacitaban para el ingreso en las universidades. En su forma actual, consta de 4 asignaturas, aunque los Länder pueden incluir alguna más. Dos de ellas son asignaturas de rendimiento y las otras dos de nivel básico. En esas cuatro han de estar representadas las tres áreas antes mencionadas y deben escogerse dos de las tres asignaturas «fundamentales»: alemán, matemáticas e idioma extranjero. Los exámenes de las asignaturas de rendimiento constan de pruebas escritas y orales, como también las pruebas de una de las asignaturas de nivel básico. De la otra asignatura de nivel básico, la prueba es sólo oral. Las pruebas de las asignaturas de rendimiento son eliminatorias y si no se superan no puede obtenerse el Certificado. La duración de las pruebas en cada asignatura suele ser de 4 horas.

El diseño del Abitur es competencia del Ministerio de Educación de cada Länd, aunque la Conferencia Permanente de Ministros de Educación<sup>3</sup> ha alcanzado acuerdos sobre el procedimiento del examen y sobre los criterios de exigencia para cada asignatura. El Abitur es realizado en las escuelas de secundaria a las que respectivamente asisten los alumnos, y los miembros del tribunal son sus propios profesores.

---

3. Órgano que reúne a los Ministros de Educación de cada Länd para adoptar acuerdos en materia educativa y permitir así la validación nacional de las enseñanzas impartidas en cada Länd y de los títulos otorgados por ellos.

La calificación final del Certificado tiene en cuenta las puntuaciones obtenidas en las asignaturas cursadas los dos últimos años del Gymnasium (en los que las asignaturas de rendimiento se puntúan de 0 a 45 y las básicas de 0 a 15) y la nota obtenida en el examen de Abitur. Así, la puntuación máxima es de 900 puntos, obteniéndose el Certificado con 300 puntos. El número de convocatorias anuales del Abitur es de una, aunque en algunos Länder es de dos.

Una vez que se ha obtenido el Certificado de Madurez para la Enseñanza Superior en General, si se quiere acceder a una carrera que no tiene *numerus clausus*, el candidato gestiona su ingreso directamente con el centro universitario que desee.

Para las carreras con *numerus clausus*, la admisión es gestionada de forma centralizada por la *Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen* (Oficina Central para la Distribución de Plazas Universitarias), ZVS, con sede en Dortmund y que funciona desde los años 70. Antes de los plazos de inscripción, la Conferencia de Rectores hace pública una lista indicando las candidaturas que deben remitirse a la ZVS.

Para la distribución de las plazas disponibles, la ZVS considera la nota obtenida en el Certificado de Madurez, el tiempo de espera del alumno y, en determinados casos, un test de aptitud específico para el ingreso.

Con todo eso en consideración, la ZVS procede a 3 niveles, cada uno para diferentes carreras, según el grado de desajuste entre la oferta de puestos y la demanda de matrícula.

- 1) *Procedimiento especial de distribución.* Utilizado en carreras con puestos disponibles para todos los solicitantes de primera opción, pero no siempre en los centros elegidos, por lo que es preciso llevar a cabo una redistribución nacional de los candidatos, teniendo en cuenta razones económicas, familiares y de residencia.
- 2) *Procedimiento general de selección.* Para carreras con ligera saturación de matrícula, en las que ya es necesaria una selección. En esa selección, existen unas cuotas reservadas para extranjeros, estudiantes de segunda carrera y casos excepcionales (minusválidos). Los puestos restantes se distribuyen de la siguiente forma: el 60% según la calificación del Certificado de Madurez y el 40% según el tiempo transcurrido desde su obtención.
- 3) *Procedimiento de selección específico.* Se emplea en carreras con graves desajustes entre oferta y demanda, como Medicina, Veterinaria, u Odontología. El 10% de plazas se reserva para candidatos especiales (minusválidos, extranjeros, alumnos con carrera previa, etc.); un 45% se cubre ponderando la calificación del Certificado de Madurez (0,55 de peso) con un Test Específico de Aptitud (0,45 de peso); un 10% se cubre exclusivamente con las mejores notas del Test de Aptitud; un 20% se distribuye según el tiempo de espera; y el 15% restante se selecciona mediante entrevistas, realizadas por las universidades, entre los alumnos que no han ingresado

por las cuotas anteriores. Para esas entrevistas se convocan al azar a no más de 3 alumnos por plaza.

## 2. Francia

La enseñanza secundaria superior, que abarca de los 15 a los 18 años de edad aproximadamente, puede cursarse en las modalidades profesional o académica.

La *modalidad profesional* se imparte en los Liceos Profesionales. Tras dos años puede obtenerse el *Diploma de Estudios Profesionales* (BEP) o el *Certificado de Aptitud Profesional* (CAP), este último más especializado. Quienes posean estos títulos pueden, tras un curso más en un Liceo General y Tecnológico, examinarse para el *Baccalaurét Technologique* o el *Brevet de Technicien*. Asimismo, pueden realizar, tras dos años más de estudios en el Liceo Profesional el *Baccalaurét Professionnelle*.

La *modalidad académica* se cursa durante 3 años en los Liceos de Enseñanza General y Tecnológica. Al terminar el último curso los alumnos realizan el examen para obtener el *Baccalaurét General*, el *Baccalaurét Technologique* o el *Brevet de Technicien*.

Desde 1808 la posesión del Baccalaurét (conocido por BAC) es requisito fundamental en el acceso a la enseñanza superior. Cada modalidad del BAC (General, Tecnológica o Profesional) conduce a determinados estudios superiores.

El BAC se realiza a partir de los programas oficiales del último curso del Liceo, según las asignaturas que integran la serie del BAC

elegida<sup>4</sup>. Para el BAC General existen actualmente ocho series: tres literarios (A1, A2, A3), uno económico (B) y cuatro científicos (C, D, D', E). El BAC Tecnológico se compone de tres series: la F, con 14 secciones que se agrupan en cuatro áreas (Tecnologías Industriales, Tecnologías de Laboratorios, Médico-Social y Artes); la G (que incluye Secretariado, Contabilidad y Venta); y la H, relativa a Informática. El BAC Profesional cuenta con 14 secciones que abarcan campos concretos de actividad profesional.

En el BAC se realizan pruebas obligatorias y optativas. Cada asignatura tiene, en cada serie del BAC, un coeficiente (que puede variar de unas series a otras). La puntuación obtenida en cada asignatura puede oscilar entre 0 y 20 puntos, y es multiplicada por el coeficiente que le corresponda en cada serie. Para superar el BAC es necesario obtener como mínimo 10 puntos de media. El expediente del alumno puede aportar ayuda en la calificación, pero sólo en los casos dudosos. En los BAC General y Tecnológico existen pruebas escritas y orales, y en el Profesional, además, hay pruebas prácticas.

La confección de las pruebas del BAC y su organización depende de las *Académies*<sup>5</sup>. Los tribunales del BAC se nombran por el rector de cada academia, estando presididos por un profesor universitario. Los profesores que ejercen en una localidad no pueden ser miembros de los tribunales de esa localidad, para que los profesores no corrijan los exámenes de sus propios alumnos.

4. Las pruebas de francés se realizan anticipadamente un año antes.

5. Autoridades educativas regionales. Existen 28 en toda Francia y cada Liceo está adscrito a una de ellas.

En Francia se realiza una única sesión del BAC, en junio. Existe una sesión especial en septiembre para los alumnos que no hayan podido presentarse por motivos muy especiales y debidamente justificados.

Tras obtener el BAC los alumnos franceses tienen dos sistemas de acceso: el de Orientación y el de Selección.

1) *Sistema de Orientación*. Rige en estudios como Derecho, Económicas, Humanidades, Ciencias, Medicina, Odontología y Farmacia. Con este sistema, la posesión del BAC permite por sí sola matricularse en el primer año de carrera, con la única limitación de la concordancia entre el tipo de BAC obtenido (y su serie) con la carrera elegida. Sin embargo, la selección se va produciendo progresivamente al terminar el 1º, 2º, 3º o 4º año de estudios (según las carreras), tras los que se realizan exámenes clasificatorios que permiten seguir adelante.

2) *Sistema de Selección*. Está en vigor en algunos centros de Educación Superior como Institutos Universitarios, *Grandes Ecoles*, Institutos Superiores o Institutos de Ciencias, etc. Según este sistema, los centros admiten a los alumnos que, con el BAC correspondiente, superan un proceso de selección que varía según los centros y el tipo de estudios: concurso de méritos, entrevista, revisión del expediente de secundaria, examen específico de ingreso, etc.

### 3. Inglaterra<sup>6</sup>

En Inglaterra, la enseñanza secundaria superior se inicia a los 16 años, tras 11 años de escolaridad obligatoria, y termina a los 18 años, edad habitual de ingreso en la universidad.

Las reformas de los gabinetes del gobierno Thatcher durante los años 80 han modificado los sistemas de exámenes al término de la escolaridad obligatoria y de la enseñanza secundaria superior. Actualmente, tras la enseñanza obligatoria se realizan los exámenes que conducen a la obtención del *General Certificate of Secondary Education* (GCSE). Dos años después, a los 18 años de edad, los alumnos ingleses terminan la enseñanza secundaria superior y se examinan para obtener el *General Certificate of Education* (GCE), imprescindibles para acceder a la educación superior.

Dado el carácter externo del GCE, y su validez nacional, los exámenes para su obtención son preparados por las Juntas de Exámenes (de las que existen cuatro para Inglaterra), estrechamente supervisadas por el *School Examination and Assessment Council*, cuyos miembros son nombrados por el *Department of Education and Science*. Para esa preparación, las juntas se ajustan a lo que indican los *National Criteria*. Existen *National Criteria* para cada una de las posibles asignaturas objeto de examen en el GCE. En ellos se determi-

nan los programas de los exámenes, las pautas de corrección y los criterios de evaluación y calificación. Las asignaturas se califican de la A a la E, donde la mejor calificación posible es la A y se obtiene el pase en esa asignatura a partir de la C.

Los exámenes para el GCE se realizan independientemente para cada asignatura. El alumno escoge entre la variada gama de asignaturas de secundaria el número de las que quiere examinarse y cuáles serán. Esta elección se basa fundamentalmente en la carrera que desee cursar. Las pruebas para cada asignatura son normalmente escritas, aunque existen partes orales (sobre todo en los exámenes de idiomas) y prácticas.

Aunque los exámenes se realizan en los propios centros de secundaria a los que pertenecen los alumnos, una vez concluidos se remiten a las Juntas de Exámenes, donde profesores de universidad y de secundaria los corrigen. Nunca un profesor de secundaria corrige a sus propios alumnos.

Existe una sola convocatoria para los exámenes del GCE, que suele ser en verano, pero un alumno puede presentarse diferentes años a distintas asignaturas para ir enriqueciendo su GCE.

Recientemente se han introducido exámenes de asignaturas en el denominado *Advanced Supplementary Level*. Son exámenes menos especializados, que se preparan con menos dificultad y que permiten a los alumnos ampliar el número de asignaturas de su GCE, aunque con calificaciones de menos valor.

Las universidades inglesas, así como otras instituciones de educación superior, gozan de amplia autonomía por lo que determinan el número de admisiones en cada tipo de estudios y establecen

6. No nos referimos aquí a todo el Reino Unido, dado que la peculiar característica de la organización político-administrativa de este país permite diferencias educativas importantes entre las distintas nacionalidades que lo componen (Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte). Sin embargo, lo apuntado para Inglaterra es válido (esencialmente) para el País de Gales, ya que participan de un modelo prácticamente común.



sus propios requisitos para admitir el ingreso de un alumno en las distintas carreras. Normalmente grupos de universidades toman acuerdos para exigir requisitos comunes de entrada para estudios similares.

Los requerimientos mínimos para el ingreso en una universidad inglesa suelen ser tener aprobadas cinco asignaturas en el GCE, dos de ellas con calificación A, o bien cuatro asignaturas superadas, tres de ellas con calificación A. Sin embargo, algunos estudios superiores pueden exigir pases determinados en asignaturas concretas (específicamente relevantes para esos estudios) con una calificación de A. Para el ingreso en los estudios más competitivos, las universidades exigen un número de pases superior al mínimo y mayor cantidad de asignaturas superadas con calificación A. Asimismo, los centros pueden emplear otra información adicional para admitir al candidato (entrevistas, calificaciones del GCSE, expediente de secundaria, cartas de presentación del director de su centro de secundaria o de su tutor, etc). Excepcionalmente algunas universidades realizan exámenes específicos de ingreso para determinados estudios.

De modo similar a la ZVS alemana, existen en Inglaterra instituciones que centralizan la selección, distribución y admisión de los candidatos en los centros de educación superior que se adhieren a ellas, que son la práctica totalidad de los centros de educación superior existentes. Para efectuar esa colocación estas instituciones tienen en cuenta los requisitos de los centros para cada tipo de estudios, la capacidad de los distintos centros y las notas del GCE (y en algunos casos tam-

bién las del GCSE) en las asignaturas más relevantes para los estudios que quieran cursarse.

Las instituciones centrales de colocación son diferentes según el tipo de centros que agrupan: el *Universities Central Council on Admissions* se ocupa de las universidades; el *Politechnics Central Admission System* organiza las solicitudes para los politécnicos; el *Art and Design Admission Register* gestiona el ingreso en las escuelas artísticas; y el *Central Register and Clearing House* se encarga de los centros de formación del profesorado.

#### 4. Italia

La enseñanza secundaria superior italiana se encuentra muy diversificada. En principio, puede distinguirse entre la de ciclo largo y la de ciclo corto.

De *ciclo largo* son los Liceos (Clásico y Científico), y los Institutos Técnicos. En ellos, la duración de los estudios es de 5 años, iniciándose a los 14 años de edad y finalizando a los 19.

De *ciclo corto* existen el Instituto Magistral (4 años de estudios), los Institutos Profesionales (de 2 a 4 años), los Liceos Artísticos (4 años) y las Escuelas Magistrales (3 años).

Mediante las instituciones de enseñanza secundaria de ciclo corto existe posibilidad de acceder a estudios superiores muy concretos. Por ello, lo más habitual para el alumno que quiere ingresar en la universidad es estudiar en un Liceo (Clásico o Científico) o en un Instituto Técnico. Terminados los 5 años de estudios correspondientes, para acceder a la universidad es necesario estar en posesión del *Diploma de Maturità*, que

puede ser Clásico, Científico o Técnico, aunque cualquiera de ellos da acceso a cualquier tipo de estudio universitario.

La forma actual del examen que concede el Diploma (examen de Maturità) es resultado de una reforma experimental que tuvo lugar en 1969 y está en vigor provisionalmente desde esa fecha.

Antes de que un alumno pueda presentarse al examen, sus profesores del último año de Liceo o Instituto deben evaluar positivamente su madurez, obteniendo así el visto bueno para realizar las pruebas del Diploma de Maturità.

El examen de maturità tiene carácter de Examen de Estado pero se realiza en las propias escuelas de secundaria de los alumnos que se examinan, bajo la responsabilidad de Comisiones Evaluadoras. Cada una de estas comisiones se compone de un Presidente (profesor universitario o director de un Liceo), cuatro profesores ajenos al Liceo del que son los alumnos, y un profesor del Liceo donde se realiza el examen. Los miembros de las Comisiones Evaluadoras son designados por el *Ministero della Pubblica Istruzione* (MPI). El número Comisiones de Evaluación enviadas a cada centro por el MPI depende del número de alumnos de ese centro, procurando que cada comisión no se encargue de más de 80 alumnos.

Existe una única convocatoria por curso académico que suele ser a mediados de junio. Es posible presentarse a distintos exámenes de maturità, esto es, un alumno que haya obtenido la Maturità Científica puede presentarse al examen de Maturità Clásica.

Cuatro son las pruebas del examen: dos escritas y dos orales. Las preguntas de las pruebas

escritas se elaboran en Roma por comisiones para cada asignatura, nombradas por el MPI y compuestas por profesores universitarios y de secundaria. Las pruebas orales son competencia de las Comisiones Evaluadoras. La primera prueba escrita es de Italiano, con una duración de seis horas. La segunda prueba escrita, realizada el día siguiente, dura 5 horas y se refiere a una asignatura fijada cada año según la Maturità de que se trate. La asignatura sobre la que versará la tercera prueba, primera oral, se elige por cada alumno entre cuatro que cada año propone el MPI para cada Maturità. La Comisión Evaluadora elige para cada alumno la asignatura de la cuarta y última prueba, que es también oral. Esa elección procura, mediante la recomendación del profesor del Liceo al que pertenece el alumno, que la asignatura elegida sea una en la cual el alumno está bien preparado. En las pruebas orales pueden defenderse trabajos o investigaciones.

Terminadas las pruebas y revisado el expediente académico de secundaria y los posibles trabajos presentados en las pruebas orales, la Comisión Evaluadora debe estimar si el alumno está maduro. En caso positivo se califica al alumno. Cada miembro de la Comisión emite una calificación de cero a diez, que si el alumno ha sido declarado maduro no puede ser inferior a seis. Por tanto, la puntuación total para los alumnos que obtienen el Diploma oscila entre 36 y 60 puntos.

En Italia, desde las reformas de 1969, que no permiten la existencia de *numerus clausus*, con el Diploma de Maturità (en cualquiera de sus versiones) se puede, en principio, acceder a cualquier carrera de estudios superiores.

Sin embargo, en la práctica, este acceso teóricamente libre encuentra limitaciones en algunos casos concretos. Desde 1982, las universidades de nueva creación pueden determinar el número máximo de los inscritos al curso y organizar autónomamente la selección de sus aspirantes. Nuevas licenciaturas o facultades que recientemente hayan reformado sus planes de estudio están igualmente autorizadas a limitar el número de inscripciones según la disponibilidad del curso. Además, las universidades están autorizadas, en el ejercicio de su autonomía para resolver el desajuste entre oferta de plazas y demanda de matrícula de la forma que consideren más oportuna. Así, por ejemplo, ciertos centros universitarios privados convocan exámenes selectivos previos al ingreso en sus estudios.

## **Algunas reflexiones finales**

**C**OMO se ha visto, no existe un mecanismo único para articular el paso de la enseñanza secundaria a la educación superior. Cada sistema descrito presenta matices diferenciales respecto a los otros. Sobre esos elementos diferenciales caben algunas conclusiones, no por obvias, poco significativas. El origen de las diferencias entre los distintos sistemas de acceso descritos depende de muy numerosas y distintas variables de larga tradición en cada país y de muy distinta evolución. Así pues, los sistemas no son fácilmente intercambiables entre sí, sino que son el resultado de la idiosincrasia educativa del país al que pertenecen. Todos ellos muestran ventajas e inconvenientes, no pudiéndose hablar de un siste-

ma ideal o perfecto que resuelva todos los problemas que el acceso a la universidad plantea en ese determinado país.

Sin olvidar las diferencias, se encuentran entre los sistemas de acceso algunas similitudes en puntos básicos que podrían aceptarse como tendencias comunes o líneas de convergencia. Estas tendencias se ratifican tras analizar la evolución de las sucesivas reformas que históricamente han ido asumiendo los sistemas de cada país.

En todos los sistemas de acceso a la universidad aquí descritos, se pone de manifiesto la necesidad ineludible de seleccionar a los alumnos en aquellos estudios donde existe un desajuste entre oferta de plazas y demanda de matrícula.

Un elemento radicalmente esencial en el proceso selectivo son los exámenes realizados al terminar la enseñanza secundaria y que sirven para otorgar el Diploma o Certificado con que se culmina ese nivel educativo. Estos exámenes cumplen así una doble función: sancionar con un diploma o certificado de carácter nacional las enseñanzas adquiridas en la escuela secundaria, y seleccionar los futuros estudiantes universitarios en las carreras saturadas.

Esos exámenes se entienden, en todos los países analizados, como una cuestión nacional y externa a los centros de secundaria, aunque no ajena a ellos. Por eso, su provisión suele ser nacional, recayendo la responsabilidad última de su diseño, organización y control en las máximas autoridades educativas, pero descentralizándose su administración y ejecución, la cual se delega en las autoridades regionales y en los centros de enseñanza secundaria.

Como consecuencia de la creciente diversificación y opcionalidad de los programas de secundaria, el original carácter enciclopédico de estos exámenes se está suavizando paulatinamente, y el currículum que hoy los integran muestra una mayor especialización y un incremento de su carácter optativo. En ese currículum sigue manteniéndose, con gran fuerza, la presencia de la lengua nacional como elemento imprescindible en la determinación de la capacidad de los alumnos para seguir estudios superiores sirviendo también como factor de unidad de la identidad nacional. Por su parte, las lenguas clásicas están perdiendo protagonismo en favor de las lenguas extranjeras modernas y de las asignaturas de tipo técnico. Esto evidencia la presión que sobre el currículum de secundaria ejercen factores característicos de los procesos sociales contemporáneos tales como la interdependencia entre las naciones, que exige la comunicación entre ciudadanos de distintas lenguas y la tecnificación progresiva de los sistemas económico y productivo.

En lo relativo al formato de las pruebas cabe apuntar que todavía se mantiene el carácter básicamente memorístico y academicista de los exámenes. Aún así, la presión por las denominadas «pruebas objetivas» está creciendo, aunque sólo como complemento parcial para algunas asignaturas concretas. Por otra parte, cada vez más, crece la preocupación por valorar capacidades como la expresión verbal, por lo que partes orales se incluyen en todos estos países. Otro punto convergente en los países analizados es que sólo existe una única convocatoria ordinaria por curso académico.

Tendencia importante, destacable de cara al futuro, es que los resultados en estas pruebas están dejando de ser el único criterio que los centros universitarios emplean para las carreras con mayor desajuste oferta-demanda. Es un requisito necesario pero, en ocasiones, no suficiente. Al margen de los resultados en esos exámenes las políticas de acceso articulan nuevos filtros para regular unos flujos de estudiantes excesivos y canalizarlos de la forma más justa posible hacia los estudios superiores.

La amplia extensión de la enseñanza secundaria superior (con gran aumento en su tasa de escolaridad), apoyada por otros factores (relacionados con la evolución social, económica y laboral), ha traído como consecuencias su creciente diversificación (con la inclusión de numerosas ramas técnicas y profesionales) y el aumento de su grado de opcionalidad y especialización (proliferando innumerables asignaturas de cualificación específica). Todo lo cual deja obsoleta la visión tradicional de este nivel educativo, que le reservaba como misión casi exclusiva la preparación de los alumnos para su futuro ingreso en la universidad, dando paso a una concepción moderna, en la que la educación secundaria superior adquiere protagonismo por sí misma, al ser capaz de habilitar también para el ingreso en el mercado laboral dotando a los alumnos de preparación para el ejercicio de una profesión.

Este mayor carácter terminal de la secundaria (en detrimento de su carácter propedéutico para la universidad) desplaza el problema de la selección universitaria hacia mecanismos ajenos a la propia secundaria y crea la necesidad de esos nuevos filtros.

Ante esos nuevos filtros, de cara al acceso a la universidad, los exámenes terminales de secundaria ven ligeramente devaluado su *status* social y académico, disminuyendo el grado de confianza pública hacia ellos. Este punto es de especial interés, en cuanto que las sociedades europeas son básicamente meritocráticas y sustentan su auto-credibilidad en la confianza otorgada a los sistemas de exámenes mediante los que se valora y compara la competencia o excelencia de sus ciudadanos.

Pero no es fácil definir e implementar esos nuevos filtros, lo que hace de la cuestión del acceso un asunto de difícil solución dentro de la política educativa general de un país. La autonomía de los centros universitarios, la regionalización de los órganos de decisión y administración políticas, las demandas sociales en determinadas profesiones, son sólo algunos de los elementos, entre otros muchos, que la solución ofrecida por las autoridades educativas de cada país tienen que tener en consideración para mantenerlos en su difícil equilibrio necesario.

Por eso, asunto tan complejo no parece resolverse nunca de forma definitiva sino que sucesivas reformas tratan de ir ajustando la problemática del acceso a la realidad del momento. Y la realidad actual, con la reciente constitución de la Unión Europea, añade a toda esa intrincada problemática un nuevo factor que hace su resolución más ardua.

Queda por ver si las políticas de acceso en los países de la UE, con independencia del respeto a las tradiciones educativas nacionales, simplifican los procesos que permiten a cualquier ciudadano de la Unión que haya concluido sus estudios de

enseñanza secundaria superior acceder a cualquier centro universitario en cualquier país miembro, respetando y potenciando el principio de igualdad de oportunidades en todo su territorio. Los caminos de las homologaciones académicas, los Bachilleratos Internacionales o los intercambios de estudiantes están siendo las vías más empleadas, pero serán necesarias soluciones más imaginativas en este terreno si se considera que la educación puede ser un importante elemento colaborador en la construcción de la nueva Europa.

## Referencias

**S**E mencionan a continuación, por orden cronológico, las fuentes que, según el criterio del autor, resultan de mayor interés entre las publicaciones de los últimos cinco años.

*Conferencia Internacional sobre Acceso a la Educación Superior*, Londres, 20-21 de Marzo de 1989.

GONZÁLEZ DORREGO, B. y VALLE LÓPEZ, J. M. (1990): *El sistema de acceso a la educación superior en seis países de la CE*. Madrid: CIDE.

ESCUDERO ESCORZA, T. (1991): *Acceso a la universidad: Modelos europeos, vías alternativas y reformas en España*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

Council of Europe - Commission of the European Communities (1992): *Joint Conference on Access to Higher Education in Europe*. Parma, 13th-16th October 1992.

MORENO OLMEDILLA, J. M. (1992): *Los exámenes: Un estudio comparativo. Graduación secundaria y acceso a la universidad en seis países occidentales*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

## Resumen

Este artículo expone las formas de acceso a la universidad en algunos países de la Unión Europea (UE). Se han seleccionado Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido, por ser países de gran potencial demográfico, económico y geográfico. Además, porque sus sistemas educativos están bien consolidados, e incluso han servido de modelo en otros países. El objetivo es permitir al lector un análisis comparativo entre los enfoques de los diferentes países.

Como resultado, se obtienen algunos elementos convergentes en todos los enfoques descritos. Sin embargo, la conclusión más importante es que el acceso a la universidad no es un problema fácil de resolver ni que se aborde de manera idéntica en diferentes países. En cada uno de ellos las soluciones aportadas difieren según su contexto socio-educativo, ya que ese contexto determina aspectos diferenciales y por tanto exige soluciones diferenciadas. Algunos aspectos diferenciadores son el grado de centralización de la administración educativa, la autonomía de los centros de secundaria y de las universidades, las necesidades del sistema económico-productivo, la demanda social hacia determinadas profesiones, etc.

**Descriptores:** Política educativa; examen de acceso a la educación superior; Alemania; Francia; Italia; Reino Unido.

## Abstract

This paper shows the systems of access to Higher Education in France, Germany, Italy and the United Kingdom. This selection was done taking into account that these are the largest and most thickly populated countries and also the ones with the best economy within the EU. And what is even more important is that their educational systems have a long tradition and have been exported to other countries. The aim of the paper is to give the reader the opportunity of comparing the different approaches to this issue in the different countries.

As a result of this comparative analysis, some common elements can be found in the different approaches. However, the most important conclusion is that access to Higher Education is not an easy problem, and each country has its own way of solving it. The reason is that each of them has a particular educational and social context that requires a specific solution to the problem. Some

aspects that the approaches in the different countries have to take into account are: degree of centralism or decentralism of their educational administration; degree of autonomy of their secondary schools and universities; needs of their economical system; profesional demands of their societies, etc.

**Key words:** Educational policy; access to higher education; France; Germany; italy; United Kingdom.

**Javier Manuel Valle López**

Escuela Universitaria de Formación de Profesorado «Santa María»  
Universidad Autónoma de Madrid.





**ANEXOS**



# **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: 1940-1990*. 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.

# Legislación sobre COU y acceso a estudios Universitarios

Recopilación realizada por  
Vicente Álvarez y Joaquín Toro

- LEY 14/1970 DE 4-8-70 (L.G.E.)
- DECRETO 2459/1970 de 22-8-1970 (BOE 5-9-1970)  
(Sobre calendario para la aplicación de la Reforma Educativa).
- DECRETO 2480/1970 de 22-8-1970 (BOE 7-9-1970)  
(Sobre ordenación del curso en el año académico 1970-71).
- DECRETO 2618/1970 de 22-8-1970. (BOE 19-9-1970)  
(Sobre el establecimiento de la evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos).
- ORDEN MINISTERIAL de 15-9-1970 (BOE 21-9) (Acceso a la Universidad de mayores de 25 años).
- ORDEN MINISTERIAL de 30-9-1970 (BOE 19-X-1970)  
(Sobre normas para la implantación con carácter experimental del COU para el curso 1970-71).
- ORDEN MINISTERIAL DE 23-X-1970 (BOE 31-X-70)  
(Horario escolar en los Centros de EE.MM. y se dan normas al Profesorado de los centros oficiales).
- ORDEN MINISTERIAL de 3-XI-1970 (BOE 24-XI-1970)  
(Se distribuyen los Centros de Enseñanza del Distrito Universitario de Madrid entre sus dos Universidades).
- ORDEN MINISTERIAL DE 26-5-1971 (BOE 2-6-71) (Se regula el acceso a los estudios universitarios de los mayores de 25 años).
- RESOLUCIÓN de la D.G.O.E. de 215-1971 (BOE 27-5-1971) (Sobre recuperación estival del curso 1970-71).
- ORDEN MINISTERIAL de 7-6-1971 (BOE 18-6-1971) (Se regula la matrícula en el COU para el curso 1971-72).
- DECRETO 1485/1971 de 1-7-1971 (BOE 13-7-1971)  
(Ordenación del curso académico 71-72 y sobre medidas complementarias del Decreto 2459/1970 de 22-8-1970).
- ORDEN MINISTERIAL 13-7-1971 (BOE 20-7-1971) (Sobre regulación del COU).
- RESOLUCIÓN de la Subsecretaría, de 9-8-1971 (BOE 10-9-1971) (Sobre impartición en enseñanzas nocturnas del COU).
- ORDEN MINISTERIAL de 21-X-1971 (BOE 13-XI-1971)  
(Sobre régimen de acceso a estudios universitarios).
- RESOLUCIÓN de la D.G.O.A. de 25-XI-1971 (BOE 8-1-1972) (Sobre cuestionarios del curso preparatorio al COU de los Oficiales Industriales...).
- ORDEN MINISTERIAL de 2-XII-1971 (BOE 24-I-72) (Se dispone que los antiguos laborales puedan optar por la sección que les dé acceso a la Universidad).
- ORDEN MINISTERIAL de 30-XII-1971 (BOE 12-1-1972)  
(Sobre requisitos generales necesarios para la transformación y clasificación de los Centros de Enseñanza).
- ORDEN MINISTERIAL de 31-XII-1971 (BOE 24-I-1972)  
(Sobre normas complementarias de evaluación del COU).
- RESOLUCIÓN de 2 de febrero de 1972 (BOE 4-2-72)(Que el Presidente resuelva) (Se dictan normas para la aplicación de la O.M. 31-XII-1971 sobre evaluación y supervisión de COU).
- DECRETO 1082/1972 de 27 de abril (BOE 1-5-1972)  
(Sobre aplicación de tarifas al COU).
- RESOLUCIÓN de 17-6-1972 sobre Acceso al COU (BOE 26-6-1972).
- DECRETO 1772/1972 de 30-6. (BOE 12-8-72) (Se establece el COU como preceptivo para ingresar en las carreras oficiales de la Marina Mercante).

- ORDEN MINISTERIAL de 10-7-1972 (BOE 14-7-1972) (Sobre regulación provisional para el curso 1972-73 para impartir en centros no estatales el COU).
- ORDEN MINISTERIAL de 31-7-1972 (BOE 24-8-1972) (Sobre los servicios de Orientación en el COU).
- ORDEN MINISTERIAL 17-X-1972 (BOE 25-X-1972) (Sobre la Comisión Nacional de Evaluación del COU).
- ORDEN MINISTERIAL de 7-3-1973 (BOE 20-3-1973) (Sobre incorporación al COU de alumnos con aprobado en las materias de bachillerato superior).
- ORDEN MINISTERIAL de 10-3-1973 (BOE 2-4-73) (Autorización COU en Centros no estatales para el curso 73-74).
- ORDEN MINISTERIAL de 3-7-73 (BOE 11-7-73) (Sobre acceso de los Asistentes Sociales a estudios Universitarios).
- ORDEN MINISTERIAL de 8-X-1973 (BOE 26-X-1973) (Sobre evaluación final de COU).
- ORDEN MINISTERIAL de 1-4-1974 (BOE 22-4-1974) (Sobre autorización para impartir COU en Centros no estatales para el curso 74-75).
- LEY 30/1974 de 24 de julio (BOE 26-7-74, nº 178) (Sobre Pruebas de Aptitud para el acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias).
- DECRETO 3514/1974 de 20-XII (BOE 9-1-1975) (Sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades...).
- ORDEN MINISTERIAL 9-1-1975 (BOE 10-1-75) (Regula los ejercicios específicos).
- ORDEN MINISTERIAL de 13-1-75 (BOE 16-1-75) (Por la que se convocan exámenes extraordinarios de COU).
- DECRETO 160/1975 de 23-1-75 (Se aprueba el Plan de Estudios de Bachillerato y se regula el COU).
- DECRETO 994/1974 de 14-3-74 (Otro modelo de acceso de los titulados de F.P. de Segundo Grado a la Universidad).
- ORDEN MINISTERIAL 22-3-1975 (BOE 18 de abril 1075, nº 93) (Plan de Estudios de Bachillerato y regulación del curso COU).
- ORDEN MINISTERIAL de 12-4-1975 (BOE 18-4-75) (Sobre clasificación de Centros no estatales de Bachillerato).
- RESOLUCIÓN de 29-4-1975 de la D.G.U.I. (BOE 2-5-1975, nº110) (Sobre Pruebas...en cumplimiento de la O.M. 9-1-1975).
- ORDEN MINISTERIAL de 27-5-1975 (BOE 18-4-1975) (Sobre contenidos y orientaciones metodológicas).
- ORDEN MINISTERIAL de 31-5-1975 (BOE 30-6-1975) (Se constituye la Comisión Coordinadora Nacional de las pruebas para el acceso a la Universidad).
- RESOLUCIÓN D.G.O.A. y de U. e INVESTIGACIÓN de 21-8-1975 (BOE 6-9-75) (Se desarrolla la disposición transitoria cuarta de la O.M. de 22-3-75 sobre COU).
- ORDEN MINISTERIAL de 20-9-75 (BOE 7-10-75) (Se convocan exámenes extraordinarios de COU y Bachillerato).
- REAL DECRETO 1888/1976 de 30-7-76 (BOE 11-8-76) (Se regulan las tasas académicas universitarias).
- ORDEN MINISTERIAL de 11-9-76 (BOE 22-9-76) (Se modifican preceptos de la O.M. de 22-3-75 sobre el plan de estudios de Bachillerato).
- ORDEN MINISTERIAL de 13-9-76 (BOE 27-9-76) (Sobre pruebas de evaluación con carácter extraordinario para alumnos de COU).
- ORDEN MINISTERIAL de 30-3-77 (BOE 11-4-77) (Se prorroga la autorización para impartir COU a los Centros especializados en el Curso Preuniversitario).
- REAL DECRETO 1011/1977 de 3-5 (BOE 9-5-77) (Se modifica la composición de los tribunales).
- REAL DECRETO 2116/1977 de 23-7-77 (BOE 20-7). (Sobre derecho individual a entrar en la Universidad).
- REAL DECRETO 2225/1977 de 5-8-77 (BOE 30-8-77) (Se regulan las tasas universitarias para el curso académico 1977-78).
- ORDEN MINISTERIAL de 28-9-1977 (BOE 19-10-1977) (Se disponen pruebas de evaluación extraordinarias para alumnos de COU).
- REAL DECRETO 2675/77 de 15-10-77 (BOE 27-10-77) (Se suspenden las enseñanzas de Formación Política durante el curso académico 1977-78).
- RESOLUCIÓN de la D.G.E.M. de 20-10-77 (BOE 23-10-1977) (Se desarrolla la O.M. de 28-9-77).
- RESOLUCIÓN de 1-3-1978 de la D.G.E.M. y U. (BOE 17-3-1978) (Complementa contenidos y orientaciones metodológicas de la O.M. 27-5-1975).



- ORDEN MINISTERIAL de 24-5-1978 (BOE 31-5-78) (Se autoriza a Centros no estatales para impartir COU).
- ORDEN MINISTERIAL 13-7-1978 (BOE 31-7-1978, nº 181) (Modifica el Plan de estudios de Filosofía).
- ORDEN MINISTERIAL de 1-8-1978 (BOE 15-9-1978) (Regula los estudios nocturnos y COU).
- REAL DECRETO 2089/1978 de 25-8-78 (BOE 2-9-78) (Se regulan las tasas universitarias para el curso 1978-79).
- ORDEN MINISTERIAL de 1-12-1978 (BOE 6-12-1978) (Por la que se modifica la tabla equivalente de los estudios belgas por las correspondientes de Bachillerato, COU y segunda etapa de EGB españoles).
- ORDEN MINISTERIAL de 4-1-1979 (BOE 9-1-79) (Se establece matrícula de COU con carácter excepcional).
- ORDEN MINISTERIAL de 12-2-1979 (Se aprueba el acta de calificación final de los alumnos de COU).
- ORDEN MINISTERIAL de 13-2-1979 (BOE 6-3-1979) (Se establece modelo de acta final de los alumnos de COU).
- ORDEN MINISTERIAL de 19-2-1979 (BOE 3-3-79) (Se desarrolla el R.D. 481/1978 de 2-3-78 sobre convalidación de COU de los estudios realizados en el extranjero por los emigrantes).
- ORDEN MINISTERIAL de 20-2-1979 (BOE 3-3-79) (Se adscriben a la Universidad de Alcalá de Henares a centros docentes dependientes de la U. Complutense de Madrid).
- ORDEN MINISTERIAL de 2-5-79 (BOE) (Introducen ligeras modificaciones en la regulación de los ejercicios).
- ORDEN MINISTERIAL de 4-6-1979 (BOE 6-6-79) (Sobre evaluación final de COU).
- ORDEN MINISTERIAL de 4-6-1979 (BOE 30-6-1979) (Sobre ordenación de la Formación Profesional durante el curso 1979-80).
- ORDEN MINISTERIAL de 18-6-1979 (BOE 27-6-1979) (Sobre superación del curso COU).
- ORDEN MINISTERIAL 18-6-1979 (BOE 27-6-1979) (Regula el procedimiento de valoración de COU).
- REAL DECRETO 2001/1979 de 14-8-79 (BOE 23-8-79) (Se regulan las tasas universitarias para el curso 79-80).
- ORDEN MINISTERIAL de 9-X-1979 (BOE 15-X-79) (Cambio en la estructura de la prueba de aptitud).
- ORDEN MINISTERIAL de 22-11-79 (BOE 19-12-79) (Sobre equiparación del Bachillerato Internacional con el COU).
- ORDEN MINISTERIAL de 11-1-1980 (BOE 12-1-80) (Sobre plazo extraordinario de matrícula de COU).
- CIRCULAR nº 2 D.G.F.M. curso 1980-81 de 1-9-1980 (Matrícula en COU con una o dos asignaturas pendientes de Bachillerato).
- ORDEN MINISTERIAL de 12-12-1980 (BOE 29-12-1980) (Sobre convalidación de estudios australianos por los correspondientes de E.G.B. y C.O.U.).
- CIRCULAR de la Subsecretaría del MEC de 1-6-1981 (Se aclaran determinados extremos de la Circular nº 2 de 1-9-1980).
- REAL DECRETO 3451/1981 de 13-XI-81 (BOE 8-2-82). (Se modifica el porcentaje de ingreso en facultades).
- ORDEN MINISTERIAL de 19-7-1982 (BOE 28-7-1982) (Por la que se regula la convalidación de estudios de la República de Irlanda por los equivalentes españoles de E.G.B., B.U.P. y C.O.U.).
- ORDEN MINISTERIAL de 3-5-1983 (Introduce ligeras modificaciones en la regulación de los ejercicios).
- ORDEN MINISTERIAL de 8-6-1983 (BOE 11-6-1983) (De convalidación de estudios de Inglaterra y Gales por los correspondientes españoles del Ciclo Superior de E.G.B., B.U.P. y C.O.U.).
- LEY ORGÁNICA 11/1983 de 25-8-83 (BOE 1-9-83) (Reforma Universitaria).
- ORDEN MINISTERIAL de 28-11-1983 (BOE 6-12-1983) (De convalidación de estudios de Estados Unidos por los correspondientes de Ciclo Superior de E.G.B., B.U.P. y C.O.U.).
- ORDEN MINISTERIAL de 29-VI-1984 (BOE 7-6-1984) (Sobre convalidación de estudios de Idioma extranjero entre F.P. de 2º grado y el COU).
- ORDEN MINISTERIAL de 25-9-1984 (BOE 29-9-84) (Regulación de los títulos de F.P. de Segundo Grado a las Escuelas Universitarias).
- RESOLUCIÓN de 15-2-1985 de la D.G.E.U. (BOE 5-3-1985) (Sobre pruebas y calificación de COU).
- REAL DECRETO 334/1985 de 6-3-85 (BOE 16-3-1985) (Sobre ordenación de la Educación Especial).
- REAL DECRETO 778/1985 de 25-5-85 (BOE 30-5-85). (Incluye en las pruebas de aptitud una prueba de Idioma extranjero).

- REAL DECRETO 1005/1985 DE 26-6-85 (Regulación provisional del ingreso en los Centros Universitarios).
- LEY ORGÁNICA 8/1985 de 3-7-1985 reguladora del DERECHO A LA EDUCACIÓN, en la Disposición adicional 1ª, 2.a), y R.D. 942/1986 de 9-5-86: tienen carácter de norma básica).
- REAL DECRETO 1557/1985 de 28-8-1985 (BOE 3-9-85) (Sobre regulación de tasas para el curso 1985-86).
- RESOLUCIÓN de 12-XI-1985 D.G.F.E.M. (BOE 30-XI-1985) (Desarrolla la O.M. 1-8-1978, reguladora de los estudios nocturnos de COU).
- ORDEN MINISTERIAL de 19-XI-1985 (BOE 4-12-85) (Plan experimental para la Reforma de las Enseñanzas Medias).
- RESOLUCIÓN de 29-4-1986 de la D.G. E. UNIV. (Se da nueva redacción al punto 12 de la Resolución de 29-4-1975).
- REAL DECRETO 943/1986 de 9-5-86 (BOE 14-5-86) (Se regulan los procedimientos para el ingreso en los Centros Universitarios).
- ORDEN MINISTERIAL de 7-4-1986 (Introduce ligeras modificaciones en la regulación de los ejercicios).
- RESOLUCIÓN de 30 de abril de 1986 de la D.G.E.U. (Sobre calendario de las Pruebas de Aptitud para acceso curso 1985-86).
- REAL DECRETO 942/1986 de 9-5-1986 (BOE 14-5-1986) (Se establecen las normas generales para la realización de experimentaciones educativas).
- REAL DECRETO 943/1986 de 9-5-86 (Tiene en cuenta las prioridades en el acceso a las Escuelas Universitarias).
- ORDEN MINISTERIAL de 5-6-1986 (BOE 6-6-86) (Se regula la O.M. de 25-9-84).
- ORDEN MINISTERIAL 21-X-1986 (BOE 6-XI-1986, nº 266) (Se define y aprueba la experimentación al segundo ciclo de Enseñanza Secundaria).
- ORDEN MINISTERIAL de 8-5-1987 (BOE 23-5-87) (Sobre pruebas de aptitud para alumnos que superen las enseñanzas experimentales de segundo ciclo de la Reforma de las Enseñanzas Medias).
- RESOLUCIÓN de 18-5-1987 de la Secretaría General de Educación (BOE 20-5-1987) (Se dictan instrucciones para el final del curso 86-87 en distintos centros).
- RESOLUCIÓN de 25-5-1987 rectificando la anterior de 18-5-1987 (BOE 27-5-1987).
- ORDEN MINISTERIAL 3-9-1987 (BOE 7-9-1987, nº 214) (Sobre Pruebas de Aptitud para el acceso a Facultades, E.T.S ...).
- ORDEN MINISTERIAL 3-9-1987 (BOE 14-9-1987, nº 220) (Se modifican las O.M. de 22-3-1975 y de 11-9-1976 en los Apartados de COU).
- ORDEN MINISTERIAL 25-1-1988 (BOE 28-1-1988, nº 24).
- ORDEN MINISTERIAL de 14-3-1988 (BOE de 17-3-1988) (Por la que se regula el régimen de equivalencias de estudios del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte con los correspondientes españoles de E.G.B., B.U.P y C.O.U.).
- ORDEN MINISTERIAL de 14-3-1988 (BOE 18-3-1988) (Por la que se regula el régimen de equivalencias de los estudios Portugueses con los correspondientes españoles de E.G.B, B.U.P. y C.O.U.).
- ORDEN MINISTERIAL de 11-4-1988 (BOE 16-4-1988) (Por la que se aprueba la tabla de equivalencias de los estudios del sistema educativo Holandés con los correspondientes españoles de E.G.B., B.U.P. y C.O.U.).
- ORDEN MINISTERIAL de 11-4-1988 (BOE 16-4-1988) (Por la que se aprueba la tabla de equivalencias del sistema educativo Suizo con los correspondientes españoles de E.G.B, B.U.P. y C.O.U.).
- REAL DECRETO 406/1988 de 29-4-1988 (BOE 30-4-1988) (Sobre organización de las Pruebas de Aptitud para el acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios, composición de tribunales).
- ORDEN MINISTERIAL de 16-5-1988 (BOE 18-5-1988) (Sobre Pruebas de aptitud para alumnos que superen las enseñanzas experimentales del segundo ciclo de la Reforma de las EE. MM., que tendrán vigencia durante los dos años académicos siguientes a la fecha del inicio de las nuevas enseñanzas del Bachillerato).
- REAL DECRETO 557/1988 de 3-6-1988 (Modifica los procedimientos de ingreso en Centros Universitarios de los RR.DD. 943/1986 y 406/1988).
- ORDEN MINISTERIAL de 1-7-1988 (Modificación de estudios nocturnos).
- ORDEN MINISTERIAL 8-7-1988 (Regula las Pruebas de Aptitud... para estudios extranjeros convalidables).
- ORDEN MINISTERIAL de 22-7-1988 (BOE 30-7-1988) (Por la que se aprueba la tabla de equivalencias de los estudios del sistema educativo Canadiense con

- los correspondientes españoles de E.G.B., B.U.P. y C.O.U.).
- ORDEN MINISTERIAL 31-8-1988 (BOE 3-9-1988, nº 212) (Modelo de acta de COU, modificando el aprobado por O.M. de 12-2-1979).
- ORDEN MINISTERIAL 14-12-1988 (BOE 10-1-1989, nº 8) (Revisa el modelo de acta de COU de la O.M. 31.8.1988).
- ORDEN MINISTERIAL de 27-1-1989 (BOE 3-2-1989) (Por la que se aprueba el régimen de equivalencias de los estudios del sistema educativo de EE.UU. de América con los correspondientes españoles de E.G.B., B.U.P. y C.O.U.).
- RESOLUCIÓN de 7-2-1989 de la Secretaría G.T. (BOE 18-2-1989) (Para la aplicación de la O.M. de 27-1-1989 por la que se aprueba el régimen de equivalencias de los estudios del sistema educativo de EE.UU. de América con los correspondientes españoles de E.G.B., B.U.P. y C.O.U.).
- ORDEN MINISTERIAL de 17-2-1989 (BOE 25-2-1989) (Por la que se aprueba el régimen de equivalencias de los estudios del sistema educativo de la República de Irlanda con los correspondientes españoles de E.G.B., B.U.P. y C.O.U.).
- ORDEN MINISTERIAL de 26-4-1989 (BOE 27-5-89) (Establece criterios equivalentes a los del R.D. 557/88 de 3 de junio para alumnos del sistema ordinario).
- RESOLUCIÓN de 16-5-1989 de la D.G.E.SUPERIOR por la que se desarrolla la O.M. 8-7-1988 (BOE 20-6-1989, nº 146).
- ORDEN MINISTERIAL de 7-6-1989 de la D.G.E.S. (desarrollando la O.M. de 8-7-1988 sobre las pruebas de aptitud... con estudios extranjeros).
- ORDEN MINISTERIAL 21-7-1989, (BOE 3-8-1989) (Desarrolla el R.D. 943/1989 de 3-5-1989, modificado por el R.D. 557/1988 de 3-6-1988, sobre procedimientos para el ingreso en Centros Universitarios, a efectos de su aplicación a los alumnos con estudios extranjeros convalidables).
- ORDEN MINISTERIAL de 16-3-1990, (modificando el ingreso en los Centros Universitarios de los RR.DD. 943/1986 y 406/1988).
- ORDEN MINISTERIAL de 4-6-1990 (BOE 9-5-1990) (Por la que se aprueba el régimen de equivalencias de los estudios cursados en las Escuelas Europeas con los correspondientes españoles de E.G.B., B.U.P. y C.O.U.).
- LEY ORGÁNICA 1/1990 LOGSE (BOE 4 de octubre de 1990, nº 238).
- ORDEN MINISTERIAL 4-6-1991 (BOE 7-6-1991, nº 136) (Sobre calificaciones de los alumnos y condiciones de inscripción de COU, no hay límite de asignaturas para poder examinarse en septiembre).
- REAL DECRETO 1005/1991 de 14-6-1991 (BOE 26-6-1991) (Se regulan los procedimientos para el ingreso en los Centros Universitarios. Enuncia los estudios universitarios vinculados a las diferentes opciones del COU y a las modalidades del Bachillerato Experimental).
- REAL DECRETO 986/1991 de 14 de julio (BOE 25-7-1991), en su artículo 23.1 las administraciones públicas adoptarán medidas para que la estructura y el currículo de las enseñanzas con carácter experimental al amparo del R.D. 942/1986 de 9-5-1986 comiencen a ser adaptadas en el curso 1992-93.
- ORDEN MINISTERIAL de 26-7-1991 (BOE 8-8-1991) (Por la que se establece un nuevo régimen de equivalencias de los estudios del sistema educativo Italiano con los correspondientes españoles de E.G.B., B.U.P. y C.O.U.).
- ORDEN MINISTERIAL de 26-7-1991 (BOE 8-8-1991) (Por la que se establece un nuevo régimen de equivalencias de los estudios del sistema educativo Alemán con los correspondientes españoles de E.G.B., B.U.P. y C.O.U.).
- RESOLUCIÓN de 31-7-1991 de la D.G.R.P. y E.S. (BOE 6-9-91) (Se modifica el contenido de Literatura y Filosofía en COU para las Universidades madrileñas).
- ORDEN MINISTERIAL de 20-9-1991 (BOE 2 y 3-10-91) (Sobre impartición de COU en centros privados).
- RESOLUCIÓN de la Secretaría de Estado de Educación de 21-10-1991 (BOE 8-11-1991) (Sobre adaptación de la normativa de becas y ayudas a la O.M. de 4-6-1991 sobre calificación de COU).
- RESOLUCIÓN de 26-11-1991 de la Secretaría General Técnica para la aplicación de la O.M. de 26-7-1991 (sobre equivalencias de los estudios del sistema educativo alemán y los correspondientes españoles).
- REAL DECRETO 1700/1991 de 29-XI-1991 (BOE 2-XII-1991) (Estructura del nuevo Bachillerato).

- ORDEN MINISTERIAL 12-6-1992 (BOE 18-6-1992, nº 146, errores BOE 1-7-1992) (Se regulan las Pruebas de Aptitud para acceso... con estudios extranjeros convalidables).
- ORDEN MINISTERIAL 10-XII-1992 (BOE 12-1-1993, nº 10) (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, durante el período de implantación anticipada de estas enseñanzas).
- RESOLUCIÓN de 3-2-1993 de la D.G.E.S. (BOE 17-2-1993) (Sobre la realización de las pruebas para acceso a la Universidad para el curso 1992-93).
- RESOLUCIÓN de 16-3-1993 de la D.G.R.P. y E.S. (BOE 7-4-1993) (Sobre modificación del contenido de Física en COU para los centros de las Universidades madrileñas).
- ORDEN MINISTERIAL de 13-5-1993 (BOE 19-5-1993) (Se determina la Universidad a la que corresponden los alumnos con estudios extranjeros).
- REAL DECRETO 807/1993 de 28-5-1993 (BOE 8-6-1993) (Modifica el R.D. 406/1988 de 29-4-1988 sobre organización de las pruebas de aptitud para acceso a F., E.T.S. y C.U.).
- ORDEN MINISTERIAL de 9-6-1993 (BOE 10-6-1993) (Sobre Pruebas de Aptitud para acceso a estudios universitarios).
- INSTRUCCIONES de las D.G.R.P. y E.S. de 29-11-1993 (Sobre las pruebas de Acceso a la Universidad de los alumnos que cursan el Nuevo Bachillerato en el curso 1993/94).
- RESOLUCIÓN de 19-I-1994 de la D.G.E.S. (BOE 5-II-94) (Se establecen los plazos para la realización de las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad durante el curso 1993-1994).
- ORDEN MINISTERIAL de 4-5-1994 por la que se modifica la de 12-5-1992 (BOE 11-5-94) (Se regulan las pruebas de aptitud para el acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios de alumnos con estudios extranjeros convalidables).
- INSTRUCCIONES (II) de las D.G.R.P. y E.S. de 31-1-1994 (Sobre las pruebas de acceso a la universidad de los alumnos que cursan el nuevo Bachillerato en el curso 1993-94).
- INFORMACIÓN dirigida a los Centros que imparten el Nuevo Bachillerato sobre las pruebas de acceso a la Universidad.
- ORIENTACIONES para la confección de exámenes y preparación de 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 General del Sistema Educativo.
- ORDEN MINISTERIAL de 19-5-1994 (BOE 24-5-94). Actualiza el anexo de la O.M. 10-XII-92 por la que se regulan las pruebas de acceso a la Universidad de los alumnos que hayan cursado las enseñanzas del Bachillerato LOGSE. Se amplía la duración de los ejercicios y precisa las materias sobre las que versará el primer ejercicio de las pruebas.

# normas para los autores

- 1) *TARBIYA, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, admite trabajos y artículos inéditos en castellano para cada una de sus secciones. La aceptación de los mismos corresponde al Consejo de Redacción y serán remitidos a nombre de la Revista o al Editor.
- 2) Los originales deberán enviarse en disquete, tratados en WP. Además se entregarán tres copias impresas a una sola cara, en hojas DIN A-4 y con un margen neto a la izquierda. Su extensión no excederá de 20 folios (iconografía aparte).
- 3) Se incluirá una primera página en la que se indicarán en el siguiente orden: título del trabajo, nombre y apellidos del autor o autores y centro de trabajo de los mismos con su dirección completa. Igualmente figurará un resumen en castellano y su traducción inglesa, de no más de 200 palabras, así como de 3 a 6 palabras claves en ambos idiomas.
- 4) Los trabajos que recojan investigaciones experimentales constarán de introducción, métodos, resultados, discusión y referencias.
- 5) Las referencias bibliográficas en el seno del texto, se citarán entre paréntesis con el apellido(s) del autor y año. Si el nombre del autor figura en el texto, se citará únicamente el año entre paréntesis.
- 6) La bibliografía se incluirá al final del trabajo siguiendo los criterios fijados por la APA, es decir, en orden alfabético de apellidos, incluyendo autor(es), año, título completo, lugar de edición y editorial. En el caso de artículos de revistas se incluirá, autor(es), año, título, nombre y nº de la revista, y número de páginas.  
Ejemplos:  
BRINCONES, I. (Comp.) (1991): *Lecturas para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Ediciones de la U.A.M.
- GONZÁLEZ, E. (1991): Escalas Reynell, adaptación a la población española. *Cuadernos del I.C.E.*, 18, 33-50.
- 7) Las notas se relacionarán numeradas a pie de página. Si dichas notas incluyesen referencias bibliográficas, se citarán según el criterio fijado en el punto 5º.
- 8) La tablas, figuras, cuadros, gráficos, esquemas y diagramas, se presentarán en tinta negra sobre papel blanco. Se enviarán en hojas independientes numeradas y con su título o texto explicativo (si lo hubiera) mecanografiado a doble espacio en hoja aparte. El autor marcará en el margen del texto, a lápiz, con el número correspondiente, la ubicación aproximada en la que deberán aparecer los materiales iconografiados, independientemente de que aparezca explícitamente señalado en el texto.
- 9) Salvo casos excepcionales, no se admitirán fotografías, que deberán ser en blanco y negro, en brillo y de calidad suficiente para su reproducción. Su tamaño no será inferior a 6 x 9. Deberán ir numeradas al dorso indicando el apellido del autor o primer autor del trabajo. Sus títulos o textos (si los hubiera) deberán no superar los cuatro renglones, mecanografía dos a doble espacio en hoja aparte. Igualmente se indicará en el margen del texto, a lápiz, su ubicación aproximada. Fotografías y textos se enviarán dentro de un sobre propio.
- 10) Los originales que deban ser modificados para su publicación, serán enviados a sus autores. Así mismo, se comunicará la aceptación de trabajos para su publicación.

# colección cuadernos del ICE

- 1. BRINCONES, I. (Comp.)**  
*Lecciones para formación inicial del profesorado*  
1990      239 páginas      ISBN: 84-7477-312-1      P.V.P.: 1.500 ptas.
- 2. BOSQUE, J.; MORENO, A.; MUGURUZA, C.; RODRÍGUEZ, V.; SANTOS, J.M. y SUERO, J.**  
*DEMOS, un programa para la enseñanza y el estudio con ordenador del crecimiento de la población.*  
1990      129 páginas y disquete 3½      ISBN: 84-7477-368-7      P.V.P.: 2.500 ptas.
- 3. ARROYO ILERA, F. (Comp.)**  
*Lecturas sobre medio ambiente, algunas aplicaciones educativas.*  
1992      196 páginas      ISBN: 84-7477-377-6      P.V.P.: 1.500 ptas.
- 4. GRUPO LOGO MADRID**  
*Hoja de cálculo en la enseñanza de las matemáticas en secundaria.*  
1992      132 páginas y disquete 3½      ISBN: 84-7477-409-8      P.V.P.: 2.000 ptas.
- 5. ALONSO TAPIA, J. (Dir.)**  
*¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto.*  
1992      134 páginas      ISBN: 84-7477-408-X      P.V.P.: 1.000 ptas.
- 6. GARCÍA SOLÉ, J. y JAQUE RECHEA, F. (Comps.)**  
*Temas actuales de la física*  
1992      203 páginas      ISBN: 84-7477-407-1      P.V.P.: 1.200 ptas.
- 7. MALDONADO, A.; SEBASTIÁN, E. y SOTO, P.**  
*Retraso en lectura: evaluación y tratamiento educativo.*  
1992      127 páginas      ISBN: 84-7477-419-5      P.V.P.: 1.000 ptas.
- 8. GARCÍA RUANO, J.L. (Comp.)**  
*Curso de actualización en Química: aspectos relevantes de la Química actual.*  
1993      356 páginas      ISBN: 84-7477-461-6      P.V.P.: 1.700 ptas.
- 9. TAIBO, C.**  
*Los cambios en el este: una guía introductoria.*  
1994      177 páginas      ISBN: 84-7477-473-1      P.V.P.: 1.500 ptas.
- 10. CARRIEDO LÓPEZ, N. y ALONSO TAPIA, J.**  
*¿Cómo enseñar a comprender un texto?*  
1994      289 páginas      ISBN: 84-7477-474-8      P.V.P.: 2.300 ptas.
- 11. ÁLVAREZ, J.B. y POLO, A. (Comps.)**  
*Contribución a la educación ambiental: el tratamiento de los residuos urbanos.*  
1994      314 páginas      ISBN: 84-7477-472-1      P.V.P. 2.500 ptas.

**PETICIONES:** Por teléfono o por correo indicando el NIF a:

Librería de la Universidad Autónoma  
Universidad Autónoma de Madrid  
Campus de Cantoblanco  
28049 MADRID  
Telf. 397 49 94 / 49 97



Revista de **investigación** e innovación **educativa**



INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN**  
**PARA EL AÑO 1994 (3 Números)**

Apellidos ..... Nombre .....

Calle ..... Nº .....

Código Postal ..... Ciudad ..... Provincia .....

Teléfono .....

PRECIO DE LA SUSCRIPCIÓN: 1.500 Ptas.  
NÚMEROS SUeltOS: 700 Ptas.  
PAGO: Contra reembolso con el primer número

SUSCRIPCIÓN Y PEDIDOS: Librería de la Universidad Autónoma de Madrid  
Campus Universitario de Cantoblanco  
28049 MADRID  
Tfno.: 397 49 97

FECHA Y FIRMA



**700 ptas.**